

# LINGUAJARA

**Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara**



**V I N I – Estudos Linguísticos e Literários**

## **ORGANIZADORES:**

**Albano Dalla Pria (UNEMAT)**

**Cristiane Viana da Silva Fronza (UFPI)**

**Isael da Silva Sousa (UEMA)**

**Marinete Moura da Silva Lobo (UEMA/IFMA)**

**Max Mateus Moura da Silva (UEMA/UFPI)**



## EDITORIAL

É com grande satisfação que apresentamos o **volume 1, número 1 da LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara**. Este periódico nasce do esforço coletivo dos docentes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Barra do Corda, com o propósito de fomentar a pesquisa, a produção acadêmica e a divulgação científica no centro do estado do Maranhão, valorizando as especificidades regionais em diálogo com os estudos linguísticos e literários mais amplos.

Este número inaugural reúne **sete artigos científicos e duas produções artísticas**, abordando temáticas atuais, relevantes e diversas no campo das Letras. A variedade de enfoques reflete a riqueza dos estudos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições e níveis de formação, contribuindo significativamente para o debate acadêmico.

O primeiro artigo, intitulado **“Entre o sonho e a realidade: o realismo animista em *Terra Sonâmbula*”**, de Ingrid Bijos de Freitas Aquino Neves e Wellington Oliveira de Souza (UNEMAT), examina a presença do realismo animista no romance *Terra Sonâmbula* (1993), do escritor moçambicano Mia Couto.

O segundo artigo, **“Vozes femininas em *Memórias de Marta*: a condição feminina na obra romanesca almeidiana”**, de Katyelli dos Santos de Sousa (UEMA) e Cristiane Viana da Silva Fronza (UFPI), propõe uma análise crítica da condição feminina na obra *Memórias de Marta* (1899), de Júlia Lopes de Almeida, destacando seu papel no cenário literário do século XIX.

No terceiro artigo, **“Leitura literária no ensino médio: o que dizem os alunos sobre essas práticas?”**, Adriana das Chagas Pereira da Silva e Soraya de Melo Barbosa Sousa (UEMA/UESPI) investigam, a partir do olhar discente, as práticas de ensino de literatura no contexto de uma escola pública da cidade de Timon – MA.



O quarto artigo, **“Inscritura na novela social *O Encontro* (2020), de Helena do Sul”**, de Dênis Moura de Quadros (UNIPAMPA), realiza uma leitura crítica da obra a partir do conceito de **inscritura** – gesto de escrita encarnada atravessado por memória, voz e corpo negro-feminino.

No quinto artigo, **“A materialidade significativa do meme em dizeres sobre liberdade de expressão no discurso digital”**, Arison Ledno Hora Figueiredo e José Magno de Sousa Vieira (UFMA) analisam o funcionamento discursivo dos memes digitais como formas de enunciação sobre liberdade de expressão nas redes sociais.

O sexto artigo, **“A lírica de Florbela Espanca em *A Mensageira das Violetas*”**, de Max Mateus Moura da Silva (PPGEL/UFPI), propõe uma reflexão sobre a produção poética da autora portuguesa, com foco na obra que dá título ao estudo, destacando os traços marcantes de sua lírica.

Finalizando a seção de artigos, o texto **“A necessidade de implantação da literatura regional nas escolas: desafios e possibilidades com a literatura maranhense”**, de Dária Gláucia Paiva Andrade (UFMA) e Eline Santiago Barbosa de Oliveira (UEMA), discute, com base em pesquisa bibliográfica, os caminhos e obstáculos para a inclusão da literatura maranhense no currículo escolar, desde o ensino fundamental.

Além dos artigos científicos, esta edição contempla a publicação de duas produções artísticas que reforçam a proposta da revista de ser também um espaço de expressão criativa: os poemas **“Perdida de mim”**, de Ana Beatriz do Nascimento Chaves (UEMA), e **“Falso”**, de Israel da Silva Sousa (UEMA).

Com esta primeira edição, a *LINGUAJARA* se apresenta como uma iniciativa comprometida com o desenvolvimento acadêmico, a valorização da literatura e da linguagem em contextos diversos, e a promoção da pesquisa enquanto prática transformadora. Agradecemos a todos os autores, avaliadores e colaboradores que tornaram possível este número, e desejamos uma excelente leitura a todas e todos.

Os organizadores.



## ENTRE O SONHO E A REALIDADE: O REALISMO ANIMISTA EM *TERRA SONÂMBULA*

### BETWEEN DREAM AND REALITY: ANIMIST REALISM IN *TERRA SONÂMBULA*

Ingrid Bijos de Freitas Aquino Neves

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Wellington Oliveira de Souza

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo examinar a manifestação do realismo animista no romance *Terra Sonâmbula* (1993), do autor moçambicano Mia Couto. Ambientada no contexto pós-guerra civil em Moçambique, a narrativa acompanha a trajetória de Muidinga e Tuahir, personagens que, em meio à destruição causada pela violência e pela pobreza, buscam sobrevivência, identidade e significado para suas existências. Por meio da fusão entre o real e o fantástico, Mia Couto constrói uma história marcada pela presença da tradição oral africana, da espiritualidade e da ancestralidade. O estudo investiga de que forma o autor mobiliza recursos estéticos e linguísticos para representar uma realidade em que o visível e o invisível coexistem de maneira orgânica. O conceito de realismo animista é apresentado como uma chave de leitura fundamental, evidenciado pela inserção de espíritos, sonhos, objetos animados e outras expressões do mundo espiritual integradas à vivência cotidiana dos personagens. A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, com base em revisão bibliográfica, buscando respaldo teórico e crítico em autores como Rita Chaves (2004), Harry Garuba (2012), Silvio Ruiz Paradiso (2014; 2015; 2020), entre outros.

3

**Palavras-chave:** Realismo Animista; Mia Couto; Terra sonâmbula; Literatura moçambicana.

**Abstract:** This article aims to examine the manifestation of animist realism in the novel *Terra Sonâmbula* (1993) by Mozambican author Mia Couto. Set in the post-civil war context of Mozambique, the narrative follows the journey of Muidinga and Tuahir, characters who, amidst the destruction caused by violence and poverty, seek survival, identity, and meaning in their lives. Through the fusion of the real and the fantastic, Mia Couto constructs a story deeply marked by African oral tradition, spirituality, and ancestry. This study investigates how the author employs aesthetic and linguistic resources to portray a reality in which the visible and the invisible coexist organically. The concept of animist realism is presented as a key interpretive tool, evidenced by the presence of spirits, dreams, animated objects, and other expressions of the spiritual world integrated into the characters' everyday lives. The research adopts a qualitative methodological approach, based on a literature review, drawing theoretical and critical support from authors such as Rita Chaves (2004), Harry Garuba (2012), Silvio Ruiz Paradiso (2014; 2015; 2020), among others.

**Keywords:** Animist Realism; Mia Couto; Terra sonâmbula; Mozambican Literature.





## Introdução

O romance *Terra Sonâmbula* (1993), do autor Mia Couto, pode ser visto como uma fusão entre fantasia e realidade, pois, por meio da narrativa, o autor insere o leitor no contexto histórico de Moçambique - país que vivenciou uma guerra civil que se estendeu até o ano de 1992, mesmo após a conquista de sua independência, oficializada em 25 de junho de 1975. A obra transporta o leitor para um ambiente onde se evidenciam as mazelas enfrentadas pelos moçambicanos nesse contexto de guerra: a fome, a violência física, psicológica, moral, sexual, entre outras.

O enredo do romance se dá em um ambiente devastado, onde a esperança insiste em persistir por meio da oralidade e das tradições. A narrativa apresenta a história de dois personagens principais: Muidinga, um adolescente que está em busca de sua identidade e origem, e Tuahir, um velho sábio que o acompanha nessa difícil jornada. Juntos, eles enfrentam a fome, a miséria e toda a dureza do cenário pós guerra. Atravessam as paisagens desoladas e estabelecem uma relação simbiótica entre o velho e o novo, entre o letrado e a oralidade.

4

O moçambicano Mia Couto se destaca por seu estilo singular, que mescla a oralidade presente nas tradições, a reinvenção linguística e uma cosmovisão profundamente enraizada nas culturas locais. Sua escrita desafia categorias ocidentais convencionais, especialmente ao romper com a rigidez do realismo europeu, ao introduzir elementos oníricos e espirituais que não se limitam a fantasias ou metáforas. Em *Terra Sonâmbula*, esses elementos expressam uma lógica cultural própria, um modo alternativo de perceber e narrar o mundo.

A partir dessas observações, pode-se dizer que o conceito de “realismo animista” surge como uma chave para compreensão da escrita de Couto. Diferentemente o realismo mágico latino-americano, no qual o insólito se mistura ao cotidiano de modo a surpreender ou perturbar, no realismo animista o espiritual, o ancestral e o mágico não são rupturas da realidade, mas extensões dela. Espíritos, sonhos e objetos animados não aparecem como exceções ou alegorias, mas como partes legítimas de um universo em que a matéria e o invisível coexistem em



equilíbrio. Essa visão deriva de tradições africanas, nas quais a identidade é inseparável da terra, da memória coletiva e da presença dos mortos entre os vivos.

Ao incorporar o realismo animista, Mia Couto realiza uma reconfiguração da linguagem. Em *Terra Sonâmbula*, o português é reinventado a partir de estruturas e imagens que evocam o pensamento e o sentir africanos, como pode ser percebido em palavras originárias dos dialetos locais moçambicanos. Há também uma recusa deliberada da norma culta e uma aproximação da oralidade, do provérbio, da metáfora viva, criando uma linguagem que traduz a experiência moçambicana de forma autêntica. Essa é uma estratégia do autor tanto para desafiar o domínio colonial da língua quanto para criar uma literatura voltada ao diálogo com seu próprio povo, utilizando seus ritmos, crenças e formas de expressão.

Partindo dessas questões, este artigo tem como propósito analisar a manifestação do realismo animista no romance *Terra Sonâmbula* (1993), do autor moçambicano Mia Couto. Ambientada no contexto pós-guerra civil em Moçambique, a narrativa acompanha a trajetória de Muidinga e Tuahir, personagens que, em meio à destruição causada pela violência e pela pobreza, buscam sobrevivência, identidade e significado para suas existências. Por meio da fusão entre o real e o fantástico, Mia Couto constrói uma obra marcada pela presença da tradição oral africana, da espiritualidade e da ancestralidade. Este estudo investiga de que forma o autor mobiliza recursos estéticos e linguísticos para representar uma realidade onde o visível e o invisível coexistem de maneira orgânica. O conceito de realismo animista é apresentado como uma chave de leitura, evidenciado pela inserção de espíritos, sonhos, objetos animados e outras expressões do mundo espiritual integradas à vivência cotidiana dos personagens.

5

### **Realismo animista**

Profundamente marcada pela colonização portuguesa, as literaturas africanas de língua oficial portuguesa têm, entre os mais variados temas e assuntos, uma íntima relação com o místico, o espiritual e o animado, expressando uma visão de mundo



em que a realidade material se entrelaça com o invisível. Essa perspectiva, que pode ser vista a partir da ideia de realismo animista, configura-se como uma manifestação estética e ontológica herdada das cosmovisões africanas tradicionais, nas quais os seres humanos, os animais, os espíritos ancestrais e os elementos da natureza compartilham uma existência interconectada.

Em autores como Mia Couto (Moçambique), Pepetela (Angola) e Ondjaki (Angola), por exemplo, observa-se a fusão entre o cotidiano e o sobrenatural, não como uma ruptura do real, mas como sua extensão. De acordo com Silvio Ruiz Paradiso, “no mundo religioso africano, homens são deuses, deuses são homens, objetos são vivos, humanos viram animais, e as fontes que contêm toda essas assertivas estão nos mais variados mitos, contos, lendas, rezas e oraturas das populações negras africanas” (2015, p. 274). Dessa forma, pode-se dizer que o espiritual não é tratado como fantasia, mas como parte integrante do tecido social, político e afetivo de escritores e seus mundos ficcionais. Essa abordagem rompe com os paradigmas eurocêntricos do realismo e revela, na literatura, modos africanos de perceber e narrar o mundo. Assim, “a ênfase no imaginário religioso animista, que vários autores africanos descortinam em suas obras, é parte integrante do modo como tais autores representam a realidade africana (Paradiso, 2020, p. 108).

6

Interessa-nos, neste momento, lançar luz sobre o realismo animista, que, na relação com o universo espiritual, mistura arte e política. A proposta exprime a busca pela valorização dos elementos culturais africanos, principalmente das tradições religiosas que mantêm a crença nos espíritos, na natureza e nos objetos. Dessa forma, o realismo animista configura-se como a união da religiosidade com as questões políticas, uma fusão entre o mundo físico e o espiritual. Assim, o realismo animista nas literaturas africanas lusófonas não apenas afirma a persistência das cosmologias africanas, mas também resiste às epistemologias coloniais que tentaram silenciá-las. Conforme Paradiso,

O conceito de animismo, cujo termo advém de *anima* (alma), foi inicialmente desenvolvido por Georg Ernst Stahl, em 1720, para se referir ao "conceito de



que a vida animal é produzida por uma alma imaterial”, mas redefinida pelo antropólogo inglês Sir Edward B. Tylor, em 1871, na obra *Primitive Culture (A Cultura Primitiva)*, significando que “todas as coisas têm *anima* (alma; espíritos)”. Nos cultos tradicionais africanos, além dos humanos e animais, objetos e plantas também possuem *anima* – o tambor e a árvore<sup>10</sup>, por exemplo, são até cultuados como seres e divindades. O termo dentro da antropologia é genérico, e justamente por isso é usado, visto que as manifestações religiosas tradicionais africanas, isto é, religiões de milenares etnias, são heterogêneas e complexas, mas com elementos que as unem – sendo a crença no *anima* uma das mais frequentes (2015, p. 274, grifos do autor).

Nesse sentido, “o Realismo Animista é ‘animista’, pois se baseia na mentalidade anímica presente no imaginário do continente negro, e é ‘realista’, pois fazem parte intrínseca de uma percepção do real” (Paradiso, 2020, p. 105). Essa perspectiva define que as manifestações espirituais são elementos naturais do cotidiano, afastando-se da lógica ocidental, que separa o sagrado do profano. No realismo animista, aquilo que é considerado sobrenatural pela epistemologia europeia é, nas cosmologias africanas, parte constitutiva da realidade histórica. Ao propor que a cultura e a literatura africanas são atravessadas por um “inconsciente animista”, Harry Garuba escreve:

Ao contrário do Cristianismo e do Islamismo, por exemplo, que se referem a religiões particulares, o animismo não indica nenhuma religião em específico. Mais do que isso é uma designação mais abrangente para um modo de consciência religiosa, que na maioria das vezes é tão elástica quanto a necessidade que o usuário tenha de alongá-la. Talvez a única e mais importante característica do pensamento animista — em contraste com as grandes religiões monoteístas — é seu quase refutamento total a uma face não localizada, não incorporada e não física de deuses e espíritos. O animismo é muitas vezes visto como a crença em objetos, como pedras, árvores ou rios pela simples razão de que deuses e espíritos animistas são localizados e incorporados em objetos: os objetos são a manifestação material e física dos deuses e espíritos. Em vez de erigir imagens esculpidas para simbolizar o ser espiritual, o pensamento animista espiritualiza o mundo do objeto, dando assim ao espírito uma habitação local. Dentro do mundo fenomenológico, a natureza e seus objetos são dotados de uma vida espiritual tanto simultânea quanto coextensiva com suas propriedades naturais. Os objetos, portanto, adquirem um significado espiritual e social dentro da cultura muito em excesso de suas propriedades naturais e de seu valor de uso. Os rios, por exemplo, não se tornam somente fontes naturais de água mas também são valorizados por diversas outras razões. O anseio animista de reificação pode ter sido religiosa em sua origem, mas os significados sociais e culturais que se associaram aos objetos frequentemente se distanciam de puramente religiosos e adquirem uma





existência própria, como parte do processo geral de significação na sociedade. (Retornarei a questão de significados sociais e culturais mais adiante.) O “aprisionamento” do espírito dentro da matéria ou a fusão do material e do metafórico, que a lógica animista sugere, parecem então serem reproduzidos nas práticas culturais da sociedade (2012, p. 239-240)

A natureza, os ancestrais, os espíritos e as forças invisíveis não ocupam um plano à parte, mas integram de forma orgânica a vida cotidiana, influenciando decisões, relações e acontecimentos. Essa concepção não busca imitar o mundo físico tal como o entende o realismo europeu, mas sim recriar a experiência africana do real, que é relacional, simbólica e espiritual. Desse modo, o realismo animista não se limita a um recurso narrativo, mas representa uma forma de conhecimento e de expressão de mundos que resistem à colonialidade do ver, do sentir e do narrar.

Por um extenso período de tempo, as produções literárias africanas foram classificadas sob os conceitos de Realismo Mágico e Realismo Maravilhoso, criados na América Latina. Porém, esses conceitos já eram considerados inadequados para pensar as produções literárias africanas. Desse modo, o termo realismo animista surgiu como uma resposta crítica a essa busca por uma definição conceitual, pois, como destaca Bruna Cooper (1998, p. 42 apud Silva, 2023, p. 41), "escritores africanos frequentemente aderem a este animismo, incorporam espíritos, ancestrais e animais que falam às histórias, [às] lendas folclóricas e [aos] contos recentemente inventados, a fim de expressar suas paixões, sua estética, sua política."

Era urgente a necessidade de desenvolvimento de uma teoria própria para interpretar a produção literária africana em sua complexidade cultural. Assim, o realismo animista revela uma compreensão da realidade em que o espiritual e o material coexistem de forma natural. O realismo animista não é apenas uma representação da religiosidade africana, mas também um projeto estético e político. Ao integrar elementos do sagrado, do mítico e do ancestral à narrativa literária, essa estética rompe com os paradigmas do realismo ocidental, que separa rigidamente o visível do invisível, o racional do mágico. Nas literaturas africanas de língua portuguesa, essa concepção emerge como resistência à colonialidade do saber e como revalorização das epistemologias africanas.



Desse modo, a presença de espíritos, animais falantes, objetos animados e mundos paralelos não constitui uma fuga da realidade, mas sim a expressão legítima de um universo simbólico profundamente enraizado nas tradições orais e nas cosmologias locais. Assim, o realismo animista atua também como uma estratégia de reinscrição identitária e afirmação cultural, permitindo que o texto literário se torne um espaço de encontro entre a memória ancestral e a vivência contemporânea, entre denúncia política e reinvenção poética do mundo.

Portanto, o realismo animista se tornou uma nova maneira de interpretar a literatura africana, rompendo com os paradigmas coloniais e etnocêntricos impostos por teorias ocidentais. Como aponta Paradiso (2015), “não se pode entender a África, tampouco sua literatura, sem compreendê-la como um continente de mentalidade animista” (2015, p. 274). Partindo dessa afirmação, compreende-se a necessidade de romper com os paradigmas coloniais e etnocêntricos que tentaram enquadrar a produção literária africana dentro de moldes ocidentais. Nesse contexto, o realismo animista surge como uma categoria crítica alternativa, capaz de interpretar a literatura africana a partir de suas próprias cosmovisões e experiências históricas.

9

A afirmação de Paradiso busca ressaltar que o animismo não é apenas uma crença religiosa ou um elemento folclórico, mas sim um modo de ver, sentir e narrar o mundo, profundamente enraizado em muitas culturas africanas. Essa "mentalidade animista" considera que todos os seres — humanos, animais, plantas, rios, ancestrais — estão conectados por uma rede espiritual e simbólica de relações. A literatura, assim, torna-se expressão dessa visão de mundo, na qual o espiritual e o material coexistem de forma natural, e não de maneira dicotômica, como propõe a racionalidade ocidental.

Assim, compreender a literatura produzida nos países africanos de língua oficial portuguesa a partir do realismo animista é reconhecer a legitimidade dessas cosmologias e valorizar formas não ocidentais de conhecimento, existência e criação estética. Além disso, essa abordagem atua como um gesto político e decolonial, ao questionar as teorias literárias hegemônicas que, historicamente, marginalizaram ou exotizaram as expressões africanas, impondo-lhes critérios alheios à sua lógica



cultural. O realismo animista, portanto, não é apenas um conceito descritivo — é uma chave epistemológica e uma ferramenta crítica de resistência.

### **O realismo animista em *Terra sonâmbula***

Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido como Mia Couto, nasceu em 1955, na cidade da Beira, em Moçambique. Biólogo e jornalista, sempre esteve engajado na luta pela liberdade de seu país, tendo participado ativamente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).<sup>1</sup> Mia Couto é um dos principais nomes da literatura africana contemporânea, e seu romance *Terra Sonâmbula* recebeu diversos prêmios e foi reconhecido como um dos doze melhores livros africanos do século XX pela Feira Internacional do Livro do Zimbábue. A escrita de Mia Couto é marcada por neologismos, metáforas, um profundo lirismo, entre outras características. Em meio à toda destruição acarretada pela colonização, o autor propõe em suas obras, por exemplo, o elo com a tradição e com a ancestralidade. Diante disso, vale destacar que:

10

Profundamente marcada pela História, a literatura dos países africanos de língua portuguesa traz a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. A brusca ruptura no desenvolvimento cultural do continente africano, o contato com o mundo ocidental estabelecido sob a atmosfera de choque, a intervenção direta na organização de seus povos constituíram

---

<sup>1</sup> A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) é um movimento político fundado em 1962 com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Após a independência de Moçambique, em 1975, transformou-se em partido político e instaurou um regime de orientação socialista, nacionalizando empresas e promovendo reformas estruturais. Durante a Guerra Civil Moçambicana (1977–1992), a FRELIMO enfrentou a RENAMO, um movimento de oposição armado. Desde então, continua sendo um dos principais partidos políticos de Moçambique, exercendo o poder em quase todos os governos desde a independência. Conforme Luís de Brito, “a Frelimo é, de acordo com a versão oficial, em geral retomada de forma totalmente acrítica, o resultado da fusão de três organizações: a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a União Nacional Africana de Moçambique (MANU) e a União Nacional de Moçambique Independente (UNAMI). De fato, os líderes dessas três organizações tomaram a decisão de criar uma frente única numa reunião em 25 de Junho de 1962, em Dar es Salaam. Os participantes nesta reunião também concordaram que o primeiro Congresso da Frelimo seria realizado em Setembro do mesmo ano para estabelecer um programa e eleger uma liderança. Este processo foi conduzido sob os auspícios do Governo da Tanzânia, que apoiou Eduardo Mondlane nos seus esforços para formar um movimento unificado” (2019, p. 32).



elementos de peso na reorganização das sociedades que fizeram a independência de cada um de seus países (Chaves, 2004, p. 147).

Em *Terra sonâmbula*, a bela e, ao mesmo, tempo dolorosa jornada dos personagens Muidinga e Tuahir se entrelaça com as aventuras de Kindzu, um menino que escreve um diário que é encontrado por Muidinga. O romance de Couto apresenta personagens que sobreviveram ao caos da guerra e que estão trilhando caminhos em busca de um novo sentido para suas vidas em um mundo devastado; ainda assim, eles não desistem de existir. A narrativa principal acompanha dois personagens: Muidinga, um pequeno órfão doente, e Tuahir, um velho que o resgatou de um campo de refugiados. Eles caminham por uma estrada morta, em uma terra assolada pela guerra civil, em busca de abrigo, alimento e de um sentido para continuarem existindo. Tuahir vagava sem rumo, e o menino que ele encontrou à beira da estrada estava gravemente ferido. Juntos, procuram um lugar para enterrar os mortos que encontram pelo caminho e, ao mesmo tempo, buscam a família do jovem.

11

No *Podcast* “Instituto Claro”, mais especificamente no episódio “Fuvest 2022: Mia Couto fala sobre seu livro *Terra Sonâmbula*”, o escritor moçambicano comenta:<sup>2</sup>

Comecei a escrever esse livro como um chamamento, como uma certa visitação de colegas que foram mortos durante a guerra e compareciam nos meus sonhos, nos meus pesadelos, como se eu os tivesse que transformar em personagens para que se transformassem em alguém que resistia, que se tornava eterno.

Mais adiante, Mia Couto afirma:

Este livro fala sobre um período de uma guerra civil, que começou dois anos depois da independência de Moçambique. Em 77 começou esta guerra civil que durou 16 anos e fez um milhão de mortos. Portanto, foi uma coisa profundíssima, de uma violência extrema, não há família, não há gente em Moçambique que não tenha parentes e amigos que não tenham sido mortos nessa guerra.

---

<sup>2</sup> Esses comentários foram transcritos do episódio “Fuvest 2022: Mia Couto fala sobre seu livro *Terra Sonâmbula*”, disponível em <https://open.spotify.com/episode/61tLkt6V0b2ismCXwJegCJ?si=T7NJqTWIT26lt89OzK3eyg> Acesso em: 04 jul. 2025.



Os comentários acima podem ser contrastados com o primeiro capítulo de *Terra Sonâmbula*, intitulado “A estrada morta”, que revela o caos enfrentado pelos personagens Muidinga e Tuahir. O cenário é apresentado como apocalíptico, em ruínas e representativo dos efeitos da guerra, como se pode perceber no trecho a seguir:

Naquele lugar, **a guerra tinha morto a estrada**. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre **cinzas e poeiras**. A paisagem se mestiçara de **tristezas nunca vistas**, em cores que se pegavam à boca. Eram **cores sujas**, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. **Aqui, o céu se tornara impossível**. E os vivos se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.

A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas **apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens**. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir (Couto, 2007, p. 9, grifos nossos).

12

O período que abre o primeiro parágrafo lança leitor e personagens no contexto da guerra, em conformidade com os comentários de Mia Couto no episódio do *podcast*. Trata-se da guerra civil que assolou Moçambique entre 1977 e 1992, marcando profundamente o imaginário e a paisagem representados na obra. É possível perceber, nos trechos acima, a degradação não apenas do espaço físico, mas também uma degradação simbólica, resultado da guerra civil moçambicana. Desse modo, a paisagem é transformada em um reflexo da devastação histórica e humana causada pela colonização: a “estrada morta”, por onde apenas hienas se arrastam, representa a interrupção do fluxo da vida, da comunicação e da esperança. Nesse sentido, observamos que a ausência de vida é o elemento central nesses trechos.

Isso é visível, por exemplo, no uso de imagens como “hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras”, que sugerem não apenas a presença da morte, mas também uma sobrevivência abjeta, ligada à destruição e ao abandono — características que revelam um cenário propício para a manifestação do sobrenatural. Nesse lugar, as cores da paisagem, descritas como “sujas” e “esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul”, evidenciam a perda da leveza, da liberdade e da





transcendência — elementos tradicionalmente associados ao céu e ao voo. Aqui, “o céu se tornara impossível”, marcando o fim de qualquer horizonte de futuro ou de elevação espiritual. Nessa “estrada morta” por onde caminham Muidinga e Tuahir, o mundo está reduzido ao chão, e os “vivos” — sujeitos ainda vivos nesse cenário — são forçados a aprender, com resignação, a conviver com a presença constante da morte.

Diante disso, acreditamos que o espaço, então, é mais que cenário: é personagem e símbolo da condição humana no pós-guerra. A estrada “deitada”, sem cruzamentos, “suportando sozinha toda a distância”, aponta para a ideia de estagnação, isolamento e sofrimento contínuo. Os carros incendiados e os restos de pilhagens compõem um quadro de ruína material, enquanto os embondeiros, árvores típicas da savana africana, são os únicos que “contemplam o mundo a desflorar” — uma imagem poética que sugere a testemunha silenciosa da degradação de um mundo que antes florescia. Assim, o espaço degradado em *Terra Sonâmbula* vai além de um retrato da destruição causada pela guerra. Ele se torna um lugar de memória, um campo de significados onde se cruzam morte, resistência, silêncio e poesia — características recorrentes na escrita de Mia Couto.

13

Dessa forma, a “estrada morta” em que tudo acontece é um espaço de incerteza, mas também de busca por esperança, como afirma Tuahir após escutar Muidinga chorar e dizer que nunca sairiam dali. Diante desse comentário, a resposta é a seguinte: “- Vamos, com certeza. Qualquer coisa vai acontecer qualquer dia. E essa guerra vai acabar. A estrada já vai-se encher de gente, caminhões. Como no tempo de antigamente” (Couto, 2007, p. 13). Em meio a cadáveres e a destroços, os personagens encontram um “machinbombo” (ônibus) incendiado, por ali encontram os cadernos de Kindzu, que é a figura central da segunda narrativa do romance,<sup>3</sup> um jovem que registrou suas experiências em meio ao conflito, incluindo a busca por uma mulher chamada Farida e o seu desejo de encontrar paz em meio à devastação.

---

<sup>3</sup> O romance, além de apresentar o percurso de Muidinga e Tuahir, mescla em sua estrutura os cadernos do personagem Kindzu. Essa estratégia narrativa confere ao romance uma dimensão memorialística e introspectiva.



Sem dúvida, os cadernos de Kindzu se mostram fundamentais no romance, pois estabelecem o elo entre presente e passado, memória e imaginação. Os relatos do personagem representam uma forma de resistência, ao manter viva a memória do passado — ainda mais se lembrarmos que, para Muidinga, “ler era coisa que ele apenas agora se recordava saber” (Couto, 2007, p. 13-14). À medida que leem os relatos de Kindzu, as histórias se entrelaçam, desvelando os horrores da guerra, a perda da identidade e, ao mesmo tempo, a resiliência e a esperança do espírito humano. Dessa forma, cria-se um ritual em torno da leitura dos cadernos, feita à beira da fogueira, muitas vezes como forma de afugentar a fome e de viajar pelo espaço místico dos sonhos — em busca de uma identidade ou de uma nova realidade.

O elo entre presente e passado, assim como o lugar apocalíptico, projeta imagens que misturam fantasia e realidade, sendo, portanto, um dos meios pelos quais o realismo animista pode ser observado em *Terra Sonâmbula*. Dessa forma, o real e o fantástico, o sonho e a vigília se entrelaçam ao longo do enredo, e a “terra sonâmbula” à qual o título se refere representa o estado em que se encontra Moçambique — um país imerso em pesadelos, onde vida e morte se cruzam e a esperança surge em meio ao caos. Em *Terra Sonâmbula*, a presença do realismo animista é marcante e permeia praticamente toda a estrutura da narrativa, uma vez que os elementos da natureza e os cadernos de Kindzu manifestam vida própria, transformando-se em personagens que atuam ativamente no desfecho e no destino dos protagonistas. Pode-se dizer que o inanimado carrega voz, memória e consciência em *Terra sonâmbula*, de maneira a desconstruir o tempo linear e criar uma experiência narrativa em que o mágico e o real coexistem, como aponta Garuba, ao diferenciar, no trecho a seguir, o realismo animista do Realismo Mágico latino-americano:

a lógica animista subverte esse binarismo e desestabiliza a hierarquia da ciência sobre a magia e da narrativa secularista da modernidade através da reabsorção do tempo histórico nas matrizes do mito e do mágico. Para a massa de pessoas comuns, o animismo suaviza o movimento em direção à modernidade, fornecendo certezas culturais, que criam a ‘ilusão’ de um contínuo, ao invés da ideia de um abismo, dando assim uma ordem subjetiva imposta para o caos da história (Garuba, 2012, p. 242-243).



A partir das observações de Garuba, podemos dizer que elas se relacionam diretamente com a estrutura da narrativa do romance de Couto, pois os personagens Muidinga e Tuahir conseguem movimentar-se entre o passado, o presente e o sonho de forma fluida, eles são guiados tanto por lembranças quanto por forças invisíveis da natureza e da ancestralidade. Como exemplo, podemos mencionar a seguinte passagem: “A lua parece ter sido chamada pela voz de Muidinga. A noite toda se vai enluarando. Pratinhada, a estrada escuta a estória que desponta dos cadernos.” (Couto, 2007, p. 14). Notamos que a estrada adquire características humanas e consciência, ela recebe o sentido da audição como um ser vivo e se torna capaz de escutar a história que Muidinga lê. De certo modo, há uma personificação, o que contribui para que a lógica comece a ser rompida, tornando o espaço, portanto, um elemento vivo.

Diante disso, vale lembrar o seguinte excerto: “Fica saber: o chão deste mundo é o tecto de um mundo mais por baixo. E sucessivamente, até ao centro, onde mora o primeiro dos mortos” (Couto, 2007, p. 42). Trata-se da fala do Xipoco (fantasma), que pode ser utilizada como exemplo da naturalização da relação com os mortos. Nesta cena, o espaço físico — o chão — é representado como uma ligação direta com o mundo espiritual. A conexão entre vivos e mortos reforça o caráter animista da narrativa, na qual as fronteiras entre o material e o imaterial se tornam fluidas. A presença desse personagem estabelece um elo com o sobrenatural, pois ele é uma espécie de entidade espiritual que aparece ao longo da narrativa e que é capaz de reafirmar a ligação com a tradição moçambicana e com o conhecimento ancestral.

Tais características podem ser visualizadas também no seguinte trecho: “Então, as letras, uma por uma, se vão convertendo em grãos de areia e, aos poucos, todos meus escritos se vão transformando em páginas de terra” (Couto, 2007, p. 204). Aqui, testemunha-se a transformação literal da escrita em elementos da natureza, a areia, e este movimento representa a fusão entre o mundo material e o espiritual, que também pode ser considerada uma marca essencial do realismo animista. Essa transformação literal da escrita em areia simboliza não apenas uma mudança de estado físico, mas um movimento profundo de reintegração da palavra ao cosmos,

15



onde a natureza é mais do que paisagem — é memória viva, corpo ancestral e veículo do sagrado.

Pode-se dizer que a imagem das letras dissolvendo-se em grãos de areia revela uma concepção de linguagem que escapa à rigidez da racionalidade ocidental. Em vez de se fixar no papel, a palavra escrita se reencarna na matéria orgânica da terra, sugerindo que o saber não está apenas nos livros, mas também no solo, nos elementos, nas raízes de um povo. Trata-se de uma visão profundamente ligada às cosmologias africanas, nas quais não há separação entre o espiritual e o natural, entre o visível e o invisível. A terra, nesse contexto, é arquivo, corpo e testemunha — uma página que guarda os rastros da história coletiva, das dores, dos mitos e dos silêncios.

Nesse gesto simbólico, Mia Couto opera uma descolonização da linguagem e da memória, pois a escrita, frequentemente associada à cultura letrada ocidental, é ressignificada ao se tornar pó e matéria do continente africano. As "páginas de terra" não indicam o desaparecimento da memória, mas sua transmutação em outra forma de presença, talvez mais duradoura e sagrada do que o próprio papel. O que se vê é uma estética que propõe outro modo de narrar e de existir — não linear, não cartesiano, mas enraizado no tempo mítico e na sabedoria dos ancestrais. Assim, a cena acima ilustra com força a proposta do realismo animista: uma escrita que não apenas representa o mundo, mas que participa dele, que se dissolve e se reconstrói como parte do ciclo vital. A palavra, ao tornar-se terra, reafirma a indissociabilidade entre corpo, memória e natureza — pilares fundamentais da poética de Mia Couto e de uma literatura comprometida com a escuta dos silêncios da África.

16

Outro momento interessante a ser destacado em *Terra Sonâmbula* é o capítulo "A doença do pântano". Neste capítulo, Tuahir e Muidinga decidem deixar o machimbombo em busca do mar - símbolo de liberdade e esperança para o jovem. A jornada pelo pântano revela-se árdua, marcada por doenças, alucinações e reflexões profundas sobre a vida e a morte. A febre consome Tuahir, que insiste em continuar, enquanto Muidinga cuida dele com uma afeição crescente. No caminho, o jovem encontra um pastor que narra uma história mágica sobre um boi apaixonado por uma garça, cuja transformação em ave expressa a força do amor e da liberdade. Tocando-



se pelas palavras e pelas dores, Muidinga e Tuahir embarcam numa jangada improvisada, conduzidos pela esperança de alcançar o mar. Assim que se aproxima da praia, o velho definha, pedindo abrigo no corpo do rapaz, que lhe oferece calor humano num gesto de ternura e despedida. O capítulo, permeado por lirismo e elementos fantásticos, aprofunda os laços afetivos entre os personagens e reforça a dimensão simbólica do mar como horizonte de redenção.

Neste capítulo, chama a atenção o momento em que Muidinga escuta o relato de um pastor de bovinos sobre um boi que vai se “apequenando” até se transformar em uma garça, o e que pode ser visto como mais um exemplo da manifestação do realismo animista. A figura do boi pode ser vista como metáfora viva de desejo, solidão e transformação espiritual, pois encarna elementos simbólicos e mágicos que extrapolam a lógica racional. Vejamos o seguinte excerto, no qual visualizamos a transformação do animal:

17

Sem nenhum comer, o bicho definhava-se. O pastor nem sabia como explicar a seu tio, dono da criação. **Certa noite, ao juntar suas migalhas, o pastor viu aquilo que duvidava de contar.** Pois que o boi esticava o pescoço para a lua e declamava mugidos que nunca foram ouvidos. De repente, se agitou todo seu corpo, o bicho parecia estar em parto de si mesmo. **De sua garganta se afilaram os gemidos que se foram vertendo, creia-se, num cantarinhar de ave. Às duas por uma, ele começou a minguar, pequenando-se de taurino para bezerro, de bezerro para gato chifrudo.** Em violentos arrepios se sacudiu e os pêlos, aos tufos, lhe foram caindo. No igual tempo lhe surgiam plumas brancas. **Em instantes, o mamífero fazia nascer de si uma ave, profundamente garça.**

O recente pássaro, então, percorreu o redor, procurando não se sabe qual quê com seu olhar em seta. Até que, de súbito, se vislumbrou uma outra garça, essa mesma que lhe fazia, enquanto boi, demorar o coração. E o transfigurado mamífero acorreu em vôlejos, se chegando à autêntica ave. Dançou em repentinos saltos, as pernas de nervosa altura, como se estivessem ainda a soletrar os primeiros passos. A terra parecia demasiado pesada para aquele habitante dos céus. Ali ficaram os recíprocos dois, em namoros despregados, soltando brancas fulgurações.

O pastor se garantiu que assim acontecia todas as noites de luar cheio. **No roçar da aurora, o boi regressava à condição de tristonho quadripedestre.** Sucedeu um ano, contudo, que por meses seguidos, a lua teimou em não sair. Por tempos consecutivos, as noites se velaram, escuras, viscosas. O boi percorria as nocturnas horas se mantendo boi, mugindo como as acabrunhadas xipalapalas. Morreu na trigésima noite. O pastor assistira a sua lenta agonia e jura ter visto lágrimas deflagrando nos redondíssimos olhos do bicho (Couto, 2007, p. 177, grifos nossos).





Podemos dizer que o boi representa, dentro da estética do realismo animista, um ser em trânsito entre mundos: entre o animal e o espiritual, entre o concreto e o simbólico. Sua história revela como Mia Couto reconstrói a realidade moçambicana a partir de uma visão ancestral, onde o sentimento é força transformadora e onde a natureza é viva, mágica e inseparável da condição humana. Observamos que a metamorfose do boi em garça representa uma transcendência da condição material e uma transmutação simbólica que expressa mudança profunda — não apenas física, mas também espiritual e existencial. O boi, símbolo de força e domesticidade, vai “minguando”, “pequenando-se” até tornar-se uma ave leve e livre, como uma garça, símbolo de leveza, espiritualidade e liberdade.

Trata-se de um ciclo de morte e renascimento em que toda a passagem se distancia da lógica da ciência e da realidade empírica. O boi e a lua, por exemplo, são dotados de subjetividade. A narrativa não explica o que acontece: simplesmente acontece. O leitor é convidado a aceitar o insólito como parte do mundo representado. A metamorfose do boi em garça rompe com a lógica cartesiana e racional, afirmando uma outra maneira de ver o mundo: uma visão em que a natureza é viva, pulsante e capaz de transformação espontânea, refletindo uma cosmologia animista, onde o fantástico não é absurdo, mas parte essencial da realidade.

18

Após a metamorfose, o “recente pássaro” age com instinto e desejo, mas esse desejo não é meramente animal — ele é espiritual, amoroso, quase mítico. O que antes era um boi, preso à terra e ao trabalho, agora é uma garça encantada pela presença da outra, “essa mesma que lhe fazia, enquanto boi, demorar o coração”. Isso revela que o sentimento já existia antes da transformação, mas não podia ser plenamente vivido. A metamorfose, nesse sentido, é também um ato de libertação amorosa, um voo rumo ao encontro do que o personagem-animal realmente desejava, mesmo sem saber. Se antes a metamorfose era um parto de si mesmo, agora é o encontro com o outro, com o desejo, com a liberdade. Essa narrativa, inserida na lógica do realismo animista, rompe com o racional e abraça o simbólico, o mítico, o sensível.



Os trechos acima, especialmente o último parágrafo, aprofundam a dimensão trágica e existencial do realismo animista, revelando como a impossibilidade da metamorfose — provocada pela ausência da lua — conduz o personagem-animal à morte. A leitura desse fragmento nos leva a refletir sobre o custo de ser impedido de transformar-se, de realizar o que o espírito anseia. Esse trecho finaliza a sequência com profunda carga simbólica e emocional. O realismo animista aqui atua não apenas como recurso estilístico, mas como crítica a toda forma de limitação existencial. Impedir a transformação, negar o voo, bloquear a conexão com o sagrado é condenar o ser à morte — não apenas física, mas espiritual. A morte do boi-garça é uma denúncia poética contra a estagnação, contra os mundos que abafam a reinvenção do ser. A metamorfose, nesse universo, é necessidade vital. E a lua, símbolo da abertura cósmica, ao ocultar-se, rompe o pacto de liberdade.

Os acontecimentos animistas na narrativa se tornam cada vez mais presentes, como no momento em que Kindzu, no campo da morte, parece avistar uma ave. Isso fica evidente no seguinte trecho:

19

Olhei a árvore e vi o pássaro que, em sonho, meu pai preditara. Era o mampfana, a ave matadora de viagens. Cantava, em chilreinado. Eu me joelhei, clamando pelo meu mais velho. Passou-se tempo, sem nada ocorrer. Meu pai certamente estaria bebendo sura, lá onde não havia polícia a vigiar os alambiques. Chamei mais fundo, toquei os recantos da alma onde cicatriza o nosso nascimento. O velho Taímo não dava sinal de morte.

- *Pai, não me deixe! Eu lhe rezo tanto...*

Então, de súbito, com um deflagrar de trovejo, a ave se rasgou em duas, desmeiada. Caíram suas penas, se estrelaram suas garras e seu corpo se desconjuntou como se fosse feito só de brasas. Fechei os olhos: uma tontura me percorria. Segurei a catana e golpeei a árvore. Naquele momento, porém, de dentro do tronco, me chegou a voz:

- *Eu sou a última árvore. Aquele que me cortar ficar mulher, se for homem. Se tomar homem, se for mulher.*

Reconheci aquela voz: era a do fantasma, da aparição que me roubou o mundo nas praias de Tandissico. O xipoco me perguntou:

O que aprendeste debaixo da casca desse mundo?

- *Eu quero voltar, estou cansado. Eu agora sei quem és, me ajude a voltar...*

- *O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê?*

- *Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.*

- *E alguém vai ler isso?*

- *Talvez.*

- *É bom assim: ensinar alguém a sonhar.*

- *Mas pai, o que passa com esta nossa terra?*



*Você não sabe, filho. Mas enquanto os homens dormem, a terra anda procurar.*

*- A procurar o quê, pai?*

*É que a vida não gosta sofrer. A terra anda procurar dentro de cada pessoa, anda juntar os sonhos. Sim, faz conta ela é uma costureira dos sonhos.*

*- Espera, pai. Não vá, eu preciso contar uma coisa. Não vá...*

*- Como é, Kindzu:- agora falas sozinho? (Couto, 2007, p. 181-182, grifos do autor).*

A última fala é do personagem Quintino, que acabara de chegar. Sua voz rompe o momento de Kindzu. Nesse trecho, os limites entre sonho, vida, morte, natureza e espiritualidade se dissolvem. Aqui, o protagonista Kindzu mergulha numa experiência visionária e sensível que, embora profundamente insólita, faz sentido dentro de uma lógica animista-africana, na qual a natureza fala, os mortos orientam, e a terra é entidade viva. Desse modo, é possível observar que o mundo não é inerte: a árvore fala, o pássaro se desfaz em fogo, a voz do pai morto emerge do tronco, e até a terra é apresentada como costureira dos sonhos. Esses elementos não são fantasias decorativas: fazem parte de uma cosmopercepção animista, que entende que tudo — árvores, aves, mortos, objetos — é dotado de espírito e agência.

Pode-se dizer, por exemplo, que a ave — o mampfana, “ave matadora de viagens” — é simbólica. Ela representa o fim de um ciclo, o momento da interrupção, da mudança. Sua explosão em brasas é uma imagem ritualística de passagem, de ruptura com o mundo tal como Kindzu o conhecia. A experiência é visionária, mas descrita com o rigor de um acontecimento real: a linguagem do sonho invade a narrativa com estatuto de verdade. Além disso, é pertinente afirmar que é uma metalinguagem clara sobre o papel da literatura, sobretudo a de Mia Couto, pois a escrita surge como forma de registrar os sonhos, não para explicá-los, mas para preservar sua potência transformadora. Escrever é, portanto, um ato de resistência, memória e criação de sentido em meio à destruição e ao caos da guerra civil. Assim, “instrumento de afirmação da nacionalidade, a literatura será também um meio de conhecer o país, de mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas, inclusive pela chamada literatura colonial” (Chaves, 2004, p. 154).



O trecho citado do romance de Couto sintetiza a força do realismo animista ao apresentar uma cena onde não há separação entre o visível e o invisível, entre o eu e o mundo, entre o passado e o agora. A presença do xipoco, a fala da árvore viva, a ave em combustão e a voz do pai morto apontam para uma narrativa em que a lógica racional é substituída por uma lógica espiritual, guiada por ancestralidade, sonho, escuta e transmutação. Em *Terra Sonâmbula*, Mia Couto não apenas narra o trauma da guerra, mas reencanta o mundo, devolvendo à linguagem o poder de sonhar e, ao leitor, a tarefa de escutar aquilo que anda costurado dentro do silêncio da terra. A partir dos trechos analisados, é possível dizer, portanto, que *Terra Sonâmbula* é uma obra profundamente marcada pelo realismo animista, o que reforça o tom natural como o físico e o espiritual se entrelaçam e se tornam inseparáveis. Assim, é importante lembrar que

21

o Realismo Animista visa mexer com a percepção de real do leitor, provocando os pressupostos ocidentais, ensinando-nos a distanciar a cultura religiosa africana de uma semântica engessada no “sobrenatural”, “exótico”, “estranho” e “excêntrico”. Tais termos lançam a realidade religiosa do continente africano na alteridade, inferiorizando-a frente à nossa, sem levar em conta que as relações animistas e fetichistas, se interagem sem a dialética do mundo ocidental (Paradiso, 2020, p. 107).

Mia Couto, com lirismo e simbolismo, constrói sua escrita de modo a desconstruir a separação entre o real e o mágico, muito presente na perspectiva ocidental. Dessa forma, o leitor tem acesso a uma realidade em que a natureza, os objetos e até os mortos possuem voz, memória e consciência. Todo o percurso de Muidinga e Tuahir, unido a Kindzu e às memórias registradas em seus cadernos, representa a busca por sobrevivência, a tentativa de reconexão com a ancestralidade daquele país desolado, com o território e com a própria identidade. A narrativa nos convida a repensar o conceito de realidade e a compreender a importância da tradição oral e da cosmovisão africana na construção de novos sentidos para a existência. Assim, o autor utiliza o poder da palavra, da memória e da resistência cultural como



formas de “cura” e de reconstrução da vida, mesmo em meio ao caos da guerra, do pós-guerra e das inúmeras perdas vividas pelo povo moçambicano.

### Considerações finais

Intentamos, neste estudo, analisar a manifestação do realismo animista no romance *Terra Sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto. Buscamos investigar de que forma o autor mobiliza recursos estéticos e linguísticos para representar uma realidade em que o visível e o invisível coexistem de maneira orgânica.

Podemos dizer que o romance *Terra Sonâmbula* constitui um marco na literatura africana contemporânea, pois incorpora o realismo animista de forma estética e política. A narrativa ilustra como o autor inaugura um novo modelo de escrita que valoriza a oralidade, a ancestralidade e a espiritualidade africanas, rompendo, assim, com a perspectiva ocidental de tempo, espaço e racionalidade.

O realismo animista em *Terra Sonâmbula* não é apenas um recurso estilístico, mas também uma estratégia de resistência que reafirma os valores e crenças do povo moçambicano, combatendo o apagamento cultural e a assimilação literária forçada — iniciativas que buscavam submeter a produção literária africana aos moldes e estruturas narrativas impostos pela tradição ocidental e pelo colonizador europeu. Mia Couto insere elementos da natureza, espíritos e objetos em sua obra com o objetivo de transformá-los em participantes da construção da história. Essas estratégias resultam no reforço da identidade africana e na denúncia dos efeitos da guerra, da colonização e da desumanização sofrida pelo povo moçambicano.

Dessa forma, a obra se consolida como uma expressão literária profundamente enraizada na tradição africana. Trata-se de um trabalho de resgate da memória coletiva, que oferece uma nova percepção da realidade, na qual o físico e o espiritual, o real e o mágico, o visível e o invisível podem coexistir de maneira integrada e inseparável. Em suma, é indispensável reconhecer a importância do realismo animista como uma chave teórica legítima para a compreensão da produção literária africana, a fim de que a riqueza das expressões culturais do continente seja reconhecida.





## Referências

ABUD, Marcelo. Fuvest 2022: Mia Couto fala sobre seu livro Terra Sonâmbula. *Podcast Instituto claro*, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/61tLKt6V0b2ismCXwJegCJ?si=T7NJqTWIT26lt89OzK3eyg> Acesso em: 04 jul. 2025.

BRITO, Luís de. *A FRELIMO, o marxismo e a construção do estado nacional 1962-1983*. Maputo: IESE, 2019.

CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 147–161, 2004. DOI: 10.11606/va.v0i7.49794. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49794>. Acesso em: 3 jul. 2025.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Editorial Caminho, 2018.

23

GARUBA, Harry. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de Elisângela da Silva Tarouco. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 19, p. 235-256, out. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451673021>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PARADISO, Silvio Ruiz. Religiosidade na literatura africana: a estética do realismo animista. *EL – Revista de Estudos Literários*, Londrina, v. 13, p. 268-281, jan. 2015.

PARADISO, Silvio Ruiz. *Religião e religiosidade nas literaturas africanas pós-coloniais*: um olhar em Things fall apart, de Achebe e O outro pé da sereia, de Mia Couto. 320 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/3f344d50-b1a6-4ce9-8431-e1fd3ce1d742/content> Acesso em: 09 de jul. 2025.

PARADISO, Silvio Ruiz. O realismo animista e as literaturas africanas: gênese e percursos. *Interfaces*, v. 11, n. 2, p. 97-113, 2020.

SILVA, Helenice Christina Lima. *Conto, contado e a ser contado... aspectos da tradição oral africana na narrativa coletada por Amadou Hampâté Bâ*. 2023. 177 f. Tese (Estudos da linguagem) Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/57>



0/o/TESE\_HeleniceChristinaLimaSilva\_PPGEI\_%281%29.pdf Acesso em: 09 de jul. 2025.



## VOZES FEMININAS EM *MEMÓRIAS DE MARTA*: A CONDIÇÃO FEMININA NA OBRA ROMANESCA ALMEIDIANA

### FEMALE VOICES IN *MEMORIES OF MARTA*: THE FEMALE CONDITION IN ALMEIDA'S NOVELS

Katyelli Dos Santos de Sousa

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA Campus Barra do Corda

<https://orcid.org/0009-0007-5859-9318>

Cristiane Viana da Silva Fronza

Universidade Estadual Do Maranhão - Uema Campus Barra Do Corda

<https://orcid.org/0000-0001-9638-5352>

#### RESUMO

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, porém suas vozes foram silenciadas através de discursos antropocêntricos e universalizantes. Em consoante, as relações de poder e gênero geraram no pensamento humano o mito do sexo frágil que perpetuou - se ao longo dos tempos e corroborou para esse silenciamento das vozes femininas. A partir disso, este trabalho busca analisar a condição feminina na obra, *Memórias de Marta* (1899), de Júlia Lopes de Almeida. Assim, por meio de um estudo literário destacamos neste artigo a condição de viúva representada pela mãe da protagonista, as dificuldades vivenciadas pelas mulheres das classes populares e o contexto de educadora apresentado pela protagonista do romance. Dessa maneira, enquanto estudo bibliográfico, foi realizada a leitura crítica de matérias que deram sustentação teórica ao trabalho de interpretação, em especial, os postulados teóricos de Beauvoir (1949), Duarte (2016), Saffioti (1976), Tedeschi (2012), Uekane (2010) Wollstonecraft (2020) entre outros. Conclui-se que *Memórias de Marta* (1899) contribui para a compreensão da história das mulheres na tela nacional ao vocalizá-las na sua obra romanesca tornando-se fulcral para a literatura ao apresentar uma voz narrativa feminina em primeira pessoa. Desse modo, a obra traz as vozes de mulheres à tona, numa época em que o silenciamento e apagamento destas na área da escrita era comum.

24

**Palavras-Chave:** Mulher; Literatura; *Memórias de Marta*.

#### ABSTRACT

Women have never been absent from history, but their voices have been silenced by anthropocentric and universalising discourses. In line with this, power and gender relations have generated in human thought the myth of the weaker sex, which has perpetuated itself over time and contributed to the silencing of female voices. Based on this, this work seeks to analyse the female condition in the work *Memories of de Marta* (1899) by Júlia Lopes de Almeida. Thus, through a literary study, we highlight in this article the condition of widowhood represented by the protagonist's mother, the difficulties experienced by women from the lower classes, and the context of education presented by the protagonist of the novel. Thus, as a bibliographic study, a critical reading was carried out of materials that provided theoretical support for the work of interpretation, in particular the theoretical postulates of



Beauvoir (1949), Duarte (2016), Saffioti (1976), Tedeschi (2012), Uekane (2010), Wollstonecraft (2020), among others. It is concluded that *Memories of Marta* (1899) contributes to the understanding of the history of women on the national stage by giving them a voice in her novel, becoming central to literature by presenting a first-person female narrative voice. In this way, the work brings women's voices to the fore at a time when silencing and erasing them in the field of writing was common.

**Keywords:** Women; Literature; *Memories of Marta*.

## INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar a condição feminina na obra *Memórias de Marta* (1899), de Júlia Lopes de Almeida. Partimos, do pressuposto de que, segundo Tedeschi (2012), as mulheres nunca estiveram ausentes da história, porém suas vozes foram silenciadas através de discursos centrados na diferenciação natural dos sexos e na universalização de um pensamento antropocêntrico e patriarcal. Nesse sentido, estudos da teoria feminista (Feminismo Liberal, Feminismo Marxista, história das mulheres e outros) que buscam investigar o porquê dessa ausência revelam que as relações de poder e gênero contribuíram para a perpetuação do mito do sexo frágil que corroborou para o silenciamento das vozes femininas. Assim, destacamos neste artigo a condição de viúva representada pela mãe da protagonista, as dificuldades vivenciadas pelas mulheres das classes populares e o contexto de educadora apresentado pela protagonista do romance.

Júlia Lopes de Almeida foi uma escritora brasileira do final do século XIX e início do XX com diversas obras publicadas, dentre elas romances, contos, dramaturgias e uma intensa participação na imprensa<sup>1</sup>. Em vista disso, suas obras são essenciais para pensar a condição feminina nos oitocentos, em especial, a educação formal para as mulheres, a maternidade e a identidade feminina.

---

<sup>1</sup> Dos romances publicados tem-se *Família Medeiros* (1892), *A viúva Simões* (1897), *A casa verde* (1899) sob o pseudônimo de Julinto, *A intrusa* (1908), *Cruel Amor* (1911), *Correio da roça* (1913), *A Silveirinha* (1914), *A isca* (1922), e *Pássaro tonto* (1934). Além disso escreveu contos como *Histórias da nossa terra* (1907), *Era uma vez* (1917) e *Ânsia eterna* (1938). Na dramaturgia escreveu *A Herança* (1909) e *Teatro* (1917).



Dessa maneira, enquanto estudo de cunho bibliográfico, foi realizada a leitura crítica de matérias que deram sustentação teórica ao trabalho de interpretação, em especial, os postulados teóricos de Tedeschi (2012) sobre a história da mulher e sua invisibilidade na historiografia tradicional e cânone; de Beauvoir (1949) a respeito da construção social do ser mulher e o discurso de poder imbuído pelo patriarcado; Saffioti (1976) acerca da educação feminina e as noções de gênero e patriarcado correlacionadas aos estudos de Uekane (2010) sobre como o espaço público e privado constroem profissões adequadas ao feminino e ao masculino, entre outros.

É possível concluir, por meio de *Memórias de Marta* (1899), as possíveis circunstâncias que se encontravam muitas mulheres no final do século XIX. Através da análise literária da obra foram percebidos o contexto de viuvez, vivenciado pela mãe da protagonista, e as mazelas sofridas pela população das classes populares que moram no cortiço. Além do mais, a escrita almeidiana traz importantes reflexões sobre a formação educacional feminina e o casamento enquanto elemento simbólico para a manutenção do patriarcado por meio da personagem Marta. Por fim, a narrativa configura-se como uma contribuição significativa para a compreensão da experiência histórica das mulheres, afirmando-se como um marco relevante no panorama literário nacional ao mobilizar uma escrita de si na qual a subjetividade feminina é construída, afirmada e legitimada. Tal escrita se estabelece em contraposição aos discursos hegemônicos que, ao longo da história, relegaram as mulheres ao silêncio ou à representação estereotipada e passiva. Nesse contexto, a obra (re)define a presença das vozes femininas, inscrevendo-as em um espaço simbólico anteriormente negado e rompendo com os mecanismos de apagamento que historicamente marginalizaram a autoria feminina no campo da produção literária brasileira.

26

### **JULIA LOPES DE ALMEIDA: UMA MULHER INVISIBILIZADA NO SÉCULO XIX**

No século XIX as mulheres, ainda que participassem da vida comum na sociedade, possuíam funções estruturais específicas e limitadas no meio social. Isto





porque, eram vistas como parte da estrutura familiar patriarcal, sendo delegadas a elas a função de reprodutora e dona de casa. Assim, não participavam e não eram aceitas em outros meios sociais por serem mulheres. Desse modo, a construção social da mulher esteve por muitos séculos imbuída de uma incapacidade cognitiva relacionada a elas, incapacitando-as da liberdade de expressão e do direito das suas próprias escolhas.

É nessa configuração que Júlia Lopes de Almeida se encontrava, como mãe, esposa, dona de casa e escritora. Logo numa sociedade falocêntrica, como mulher escritora, ela foi esquecida pelo cânone, assim como muitas outras que ousaram perfurar a bolha na qual as mulheres foram confinadas. Nascida em 24 de setembro de 1862 no Rio de Janeiro, filha de portugueses ricos, Júlia, desde pequena mostrava sua inclinação para a escrita, atividade incomum para as mulheres naquela época. Seu pai, Valentim José da Silveira Lopes era médico e um tempo depois foi agraciado pelo imperador Dom Pedro II com o título de Visconde de São Valentin pelos serviços prestados (Amed, 2016).

27

Nesse sentido, segundo Engel (2009), Júlia cresceu em um ambiente que propiciava a ampliação de sua rede de sociabilidade e incentivava a leitura e escrita, pois “A residência da família era freqüentada por jornalistas e músicos, caracterizando-se como um importante espaço de sociabilidade da intelectualidade local” (Engel, 2009, p. 27). Por isso, iniciou sua produção escrita já muito cedo escrevendo para jornais como *O Paiz*, um dos mais importantes do Rio de Janeiro e do Brasil no século XIX, e logo mais escreveu também para revistas e periódicos, ao qual discutia, principalmente, sobre a defesa de uma educação mais completa às mulheres, ou seja, uma instrução formal e de qualidade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1976) em seu livro, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, a instrução feminina durante muito tempo no Brasil colonial e império era quase escassa. A autora postula que nos primeiros anos do século XIX a educação feminina era baseada no ensinamento da costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética. Isto pois, segundo o sistema patriarcal, as mulheres deveriam saber fazer cálculos básicos para os gastos domésticos de suas casas quando se unissem ao matrimônio. Apenas em 1823 é que surgiria a ideia de proporcionar uma educação ao sexo feminino no projeto da Constituição brasileira. Assim, foram criados os exames para



De acordo com Constância Lima Duarte (2016) em sua obra, *Imprensa feminina e feminista no Brasil: Século XIX – Dicionário Ilustrado*, os periódicos feministas a partir de 1870 expandiram-se rapidamente contribuindo para a diminuição do isolamento das mulheres divulgando as conquistas e fomentando “uma rede de apoio e intercâmbio intelectual” (Duarte, 2016, p.18). Em tese, muitos outros periódicos, caminhando por um viés mais radical, acreditavam que o fator de dependência econômica e financeira era o que sujeitava as mulheres à subjugação e o que impedia o progresso do país. Ainda segundo a referida autora a escritora Júlia lopes de Almeida e outras como Josefina Álvares de Azevedo, Narcisa Amália, e Presciliana Duarte de Almeida, foram influenciadas por esse ideal e postulavam em seus artigos a necessidade de conscientização do público leitor feminino aos “direitos à educação, à propriedade, ao voto e ao trabalho” (Duarte, 2016, p. 19).

28

É em meio a esses periódicos que em 1885 quando a escritora começa a trabalhar para a revista, *A Semana* (RJ), que ela conhece o escritor português Francisco Filinto de Almeida (1857-1945), com quem ela se casou e dois anos depois publicou seu primeiro livro *Traços e iluminuras* (1887) em Portugal. Seus romances eram publicados primeiramente em folhetins em jornais de grande viabilização, algo normal para os escritores da época. Assim, Júlia conseguiu ter contato com muitos escritores importantes da época como Emília Moncorvo de Mello (Carmem Dolores, 1852-1910), Cecília Bandeira de Mello Rebelo de Vasconcelos (1870 1948), Francisca Júlia da Silva (1871-1920), Maria Benedicta Câmara Bormann (Délia, 1853-1895), Machado de Assis (1839-1908), Olavo Bilac (1865-1918), Coelho Netto (1864-1934) e José Veríssimo (1857 1916).

Por outro lado, apesar dessas relações de contato estabelecerem uma rede de sociabilidade até um pouco sólida a autora e possibilitarem a sua participação na formulação da primeira Academia Brasileira de Letras, ela não conseguiu uma

---

a admissão de mestras responsáveis pela instrução das meninas, porém esse ensino ainda era pautado no repasse das prendas domésticas. Nesse sentido, a realidade brasileira com relação à educação das mulheres oferecia a estas um material mínimo e limitado de formação educacional.



cadeira, pois alguns dos organizadores postularam que na Academia Francesa de Letras, modelo de renome, não era permitida a entrada de mulheres. Assim, como substituto, puseram seu marido Francisco Filinto de Almeida (Amed, 2016).

Entretanto, isto não abalou a carreira da autora que publicou diversos romances, contos e dramaturgias sendo elogiada pela crítica em suas obras, principalmente, *A falência* (1901), um dos romances de mais destaque de Júlia. Além disso, escreveu contos infantis em colaboração com sua irmã Adelina, sendo considerada pioneira da literatura infantil no Brasil ao publicar *Contos Infantis* (1886). Ela também era engajada em assuntos políticos sendo apoiadora da abolição da escravidão compondo a geração de 70 escritores conhecidos por serem “obcecados em pensar a realidade e o futuro do Brasil, a partir de referenciais positivistas, cientificistas e realistas” (Engel, 2009. p. 29).

Dessa forma, a trajetória intelectual de Júlia Lopes de Almeida apresenta significativa contribuição para a literatura brasileira, em especial, para a literatura escrita por mulheres ao trazer à tona as vozes femininas do século XIX. As obras de Júlia distinguem-se por promover a desconstrução do pensamento patriarcal que historicamente atribuiu às mulheres uma suposta incapacidade intelectual. Sobretudo, ela dedicou-se à luta pelos direitos das mulheres, à educação e à participação ativa em uma sociedade que as oprimia e silenciava, impedindo que suas vozes emergissem no espaço público.

### **MEMÓRIAS DE MARTA: VOZES FEMININAS INSURGENTES**

O romance *Memórias de Marta*, foi publicado em 1889 pela primeira vez em folhetim pelo *Tribuna Liberal do Rio de Janeiro*, depois em formato de livro em 1899 pela Editora Casa Durski, de Sorocaba, São Paulo, e em 1930 pela Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, em Paris. Possui como enredo principal a história de Marta que conta, através de suas lembranças, os percalços de sua vida desde o momento exato em que sai da burguesia para morar num cortiço com sua mãe. As



dificuldades que enfrentam no caminho estabelecem na narrativa uma configuração de luta e superação feminina, além de mostrarem as condições sociais pelas quais estavam sujeitas as mulheres no século XIX. As duas desamparadas após uma tragédia - o pai suicidou-se por ser acusado de roubo - saem de sua casa que detinha “quartos, os móveis, os criados”(Almeida, 1899, p. 6) para irem morar no cortiço de São Christovão, onde a mãe para sobreviver engoma dia e noite como pode ser observado pelo trecho a seguir:

Lembro-me de que vivíamos nós duas sós ; minha mãe engommando para fora, desde manhã até á noite, sem resignação, arrancando suspiros do peito magro, mostrando continuamente as queimaduras das mãos e a aspereza da palie dos braços estragada pelo sabão. Cresci vagorosamente, como se me não bastasse para o desenvolvimento o espaço estreito d'aquella ai cova, em que, de verão a de inverno, minha mãe trabalhava, vestida com o pobre traje de viuva, já velho e russo, mal arranjado em seu corpo de tísica, muito delgado (Almeida, 1899, p. 9).

30

É possível perceber já nos primeiros trechos do livro a condição feminina de viúva refletida pela mãe da protagonista, que também se chama Marta. De acordo com Brandão (2013) a viuvez no século XIX era considerada como a morte social da vida que antes a mulher tinha. Assim, num sistema patriarcal que dita que a mulher deve ter marido e filhos a perda desse cônjuge, provedor e protetor da casa, significa para a mulher o desamparo econômico, a marginalização e a condição de inferioridade social. No caso de Dona Marta a situação é ainda mais complicada, pois tornou-se além de viúva, a viúva de um homem que morreu sendo acusado de roubo.

Dessa maneira, se para as “Para as viúvas, a perda do marido, que exercia o papel de provedor, significou passar por dificuldades para manter a família e a queda no padrão de vida, remetendo a mulher a uma situação de pobreza amenizada” (Brandão, 2013, p. 159), para D. Marta a exclusão social e as dificuldades econômicas são ainda piores. Isto porque, a filha e ela tem que mudar-se para o cortiço e viver uma vida de subsistência abandonando todas as regalias que possuíam sendo



afastadas dos espaços sociais e pessoas que conviviam. Podemos perceber isso quando as duas estão passando na rua e Martha filha vê uma amiga da mãe, mas esta instantaneamente se esconde para que ela não a veja:

Em mais de meio do caminho, minha mãe parou de repente, ao ver uma senhora muito elegante que se aproximava e puxou-me para dentro de um corredor, dizendo, quasi que machinalmente : — Deixal-a passar, não quero que me veja assim !.... Ai estivemos alguns minutos, até que tornámos a sair para a rua. A tal senhora sumira-se em uma esquina. — Quem é ? ! perguntei eu, attonita ; quem é aquella senhora tão bonita ?! — Era uma amiga minha, respondeu, apertando-me brandamente a mão, a minha pobre mãe. — Mas então porque não lhe fallou? Minha mãe sorriu, desceu para mim seu olhar doce a humido, a suspirou sem me dizer mais nada. A resposta tive-a annos depois, do tempo, da idade, do destino e dos desenganos. Porque não reconheceria uma senhora rica, elegante, feliz, como uma amiga antiga, a uma mulher decaída, andrajosa quasi, e miserável ? (Almeida, 1899, p.14).

31

A própria Marta reflete a disparidade da vida da mãe e da amiga corroborando para explicitar sua condição de viúva marginalizada e consequente esquecimento, porque em nenhum momento da narrativa suas amigas ou parentes vem ao seu auxílio ou para visitas. Isso demonstra como a viuvez no caso de D. Marta a põe num lugar de invisibilidade, já que o sentimento de exclusão e desvalia são intrínsecos àquele momento de sua vida. Logo, a luta de D. Marta pela sobrevivência dela e da filha representa na obra de Júlia Lopes de Almeida a força que mulheres viúvas tinham após tornarem-se chefes de famílias e únicas aptas a trabalhar para o sustento delas e dos filhos.

Por outro lado, vindo de uma família burguesa, Marta não aceita viver para sempre no cortiço, e nem se vê, de modo algum, igual as crianças daquele lugar “com tanta gente, tanto barulho, num corredor tão comprido e infecto onde o ar entrava contrafeito, a água das farrellas se empoçava entre as pedras deseguaes da calçada” (Almeida, 1899, p. 11). Em determinado momento, ao acompanhar a mãe no trabalho na casa de uma cliente, ela toma consciência de classe e percebe a dura condição em que vive:



Como me achei triste e feia ao lado d'aquella menina da minha idade! Ella, muito alva, corada, olhos rasgados a brilhantes de alegria e de orgulho, o vestido claro, curto, bibe branco bordado, meias pretas esticadas por cima dos joelhos. Eu, pallida, o cabello muito liso, feito em uma trança apertada, as pernas magras, as meias de algodão engilhadas, o vestido de lã côr de havana, muito comprido e esgarçado, os sapatos de duraque rotos! [...] Em casa da lhôa ou em casa da fregueza, cahia sobre min, com todo o peso, o horror da minha incomprehendida situação (Almeida, 1899, p. 17).

A pobreza no cortiço é evidente e Marta filha nunca deixa de observar as mazelas que as pessoas que vivem naquele ambiente passam através de um olhar atento e realista. Por conseguinte, essa cena contrasta com outra, nela Marta ao vestir roupas que haviam sido descartadas pela filha da freguesa, experimenta um novo sentimento: o de superioridade. Isto porque, apesar de usadas, as roupas criam e reforçam uma ideia de supremacia com relação a outras crianças o que contribui para a impressão de que Marta não era pertencente ao mesmo nível social das crianças daquele ambiente.

32

Meu vestido encarnado! então não me pesava ali nem me queimava o corpo, como dias antes! ao contrário, fazia-me orgulhosa, superior! Olhei altivamente para minhas companheiras de miséria, sorrindo-me, como sorrira a Lucinda quando a meu lado, em frente ao espelho.... (Almeida, 1899, p. 23).

O paralelo destas cenas é importante para a construção da personagem no romance de Júlia Lopes de Almeida, pois percebe-se que a autora ao tecer a história traz as disparidades entre as camadas sociais e apresenta nas entrelinhas estereótipos da classe pobre. Além disso, parece haver sempre nos trechos que dão voz à protagonista um certo tipo de superioridade que talvez venha de sua origem burguesa. Isto porque, ainda que Marta fosse agora uma menina pobre ela já havia tido contato com uma vida abastada, enquanto para as crianças do cortiço a realidade era escura e triste. Segundo Alessandra F. Martinez de Schueler (1999) em seu artigo, *Crianças e escolas na passagem do Império para a República*,





Em meio a essa população que dominava as ruas, as crianças e jovens representavam seus papéis de "pequenos agentes" na luta cotidiana. Moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história (Schueler, 1999, p. 1).

Assim, o destino dessas crianças estava atrelado ao local que as cercava, isso pode ser observado pela personagem Carolina, essa era filha de uma vizinha conhecida por bater nos filhos e ofender moralmente o marido. Marta, apesar de sempre enfatizar a brutalidade das crianças, vê em Carolina algo diferente, uma bondade inata, ela "A Carolina, filha mais velha da Ilhã, era compassiva e bondosa. Há flores nos pântanos, e refletem-se muitas vezes na lama os raios das estrelas" (Almeida, 1899, p. 12). Semanticamente, podemos notar, na caracterização da personagem, a comparação do cortiço com o pântano que reflete o sentimento de repulsa da personagem protagonista com o lugar. Podemos destacar ainda, a comparação de Carolina com as flores como se apesar de tudo ela conseguisse manter uma essência boa em meio a toda pobreza e estigma que vivia. Naquela época era comum nas famílias periféricas que as filhas mais velhas cuidassem dos afazeres da casa e dos outros irmãos, enquanto os pais trabalhavam para o sustento, Carolina, então, assumia os afazeres domésticos para manutenção da família. Deste modo, a condição de Carolina representa a de crianças e mulheres das classes populares daquele período, nesse caso, para elas não havia possibilidade nem desejo de ascensão social ou melhora de vida porque ela "estupidificada pelo meio, nem tinha consciência do sofrimento" (Almeida, 1899, p. 30).

Em contrapartida, na protagonista Marta vemos o início de outra condição pertinente à mulher oitocentista, a de educadora. É frequentando a escola que floresce na protagonista o sonho de tornar-se professora. Por isso, na próxima seção discutiremos como a instituição educacional foi para Martha o salvamento de sua vida,



a possibilidade de ascensão social que tanto desejava, a única maneira de mudar o rumo da sua história.

## DA EDUCAÇÃO AO CASAMENTO

Desde de muito antes a educação de meninas era tema de insurgentes discussões, podemos citar a obra de Mary Wollstonecraft *Reivindicação dos Direitos da Mulher* de 1792 como um dos primeiros textos feministas que defendia a educação feminina como forma de transformação social. Para Wollstonecraft (2020), a mulher deveria ter direito a uma educação intelectual e não somente restringida ao papel de esposa e reprodutora, visto que, como o homem, a mulher era um ser humano racional dotado de razão e virtuosidade. Na obra a autora critica o pouco de conhecimento que a educação as mulheres garantem a ela e afirma que:

As mulheres são informadas desde a infância, e ensinadas pelo exemplo de suas mães, que um pouco de conhecimento da fraqueza humana, justamente chamada de astúcia, suavidade ou temperamento, obediência externa e uma atenção escrupulosa a um tipo pueril de decoro farão com que obtenham a proteção do homem; e, se forem bonitas, tudo o mais seria desnecessário por, pelo menos, 20 anos de suas vidas (Wollstonecraft, 2020, p. 29-31).

A educação feminina, dessa forma, para aquela época deveria fazer da mulher um ser dócil como um animal adestrado, e como a autora postula a beleza deste faria com que suas preocupações fossem findadas por pelo menos um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) de suas vidas. Todavia, para Marta que considerava-se tão feia e sem atrativos, a beleza não seria o motivo para chamar atenção de um homem, assim o casamento para nossa protagonista era algo impensado até o momento, seu único propósito era estudar e sair do cortiço com sua mãe. É possível afirmar que Júlia Lopes de Almeida consegue, a partir de *Memórias de Marta*, retratar como a educação é importante para a formação da mulher. Isto pois, é a partir dos estudos que Marta torna-se professora e consegue certa ascensão social. Em outras palavras, o prestígio e o dinheiro, ainda que poucos,



que sua recente profissão lhe garante marcam sua saída do cortiço e consequentemente a mudança de uma vida de subsistência para uma sobrevivência.

Entretanto, Pessoa (2021) em sua análise problematiza as questões de gênero embutidas nessa conquista do magistério infantil. Para a autora, essa conquista estaria atrelada ao discurso antropocêntrico e patriarcalista que atribui o inatismo maternal a mulher e postula que esta tenha por natureza um dom para educar. Em consonância, Tedeschi (2012, p. 90) afirma que, “O poder do discurso sobre o “sublime” papel do feminino em criar a criança do amanhã vai dar a ela um status especial de criar a sociedade do amanhã, do educar o homem do amanhã”. Assim, podemos dizer que houve um alargamento das funções da mulher na sociedade, mas também um deslocamento limitado destas funções que a levam para a sala de aula como se este também fosse um espaço de santidade e de atividade missionária.

35

Para tanto é necessário entendermos o conceito de gênero que abordamos nesta discussão. Segundo Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2015) em seu livro, *Gênero, Patriarcado, Violência*, não existe um conceito de gênero pronto e acabado, na verdade a autora afirma que esse termo possui uma concepção um tanto aberta. Para ela, no entanto, gênero pode ser entendido como “construção social do masculino e do feminino” (Saffioti, 2015, p. 47). Porém, isto não significa dizer que seja ele um sinônimo para sexo biológico, e sim, que a partir dele podemos entender como a sociedade determina certos papéis, comportamentos e valores diferentes para homens e mulheres. Dessa forma,

Constitui-se, assim, o gênero: a diferença sexual, antes apenas existente na esfera ontológica orgânica, passa a ganhar um significado, passa a constituir uma importante referência para a articulação das relações de poder. A vida da natureza (esferas ontológicas inorgânica e orgânica), que, no máximo, se reproduz, é muito distinta do ser social, que cria sempre fenômenos novos (Saffioti, 2015, p. 142).

Relacionando esta diferença sexual ao conceito de patriarcado, sendo este “o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (Saffioti, 2015, p. 47),



a autora garante ser fundamental entender o conceito de gênero, pois, por meio dele, é que será possível compreender os contextos de dominação histórica que privilegia o masculino e colocam o feminino em posição de subalternidade. De todo modo, a sociedade é quem cria a imagem do feminino e masculino, por isso não pode existir sociedade sem gênero. É através dele que a divisão sexual do trabalho ocorre, obedecendo ao critério do sexo (Saffioti, 2015).

Concatenado com esses ideais, para Uekane (2012), a construção da identidade de gênero está revestida pelas noções de espaço público e privado da mesma forma que suas representações pressupõem o que é adequado ao feminino e ao masculino. Retomando a ideia da profissão pedagoga relacionada ao inatismo maternal, de acordo com Saffioti (1987) em seu livro, *O poder do macho*, “A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua capacidade de ser mãe (Saffioti, 1987, p. 8).

36

Por isso, Uekane (2012) garante que na concepção do ser docente essas representações estão intrinsecamente relacionadas a idealização e transformação desta profissão em feminina. Por meio disso, a profissão de pedagoga estrutura-se como adequada ao feminino, e esta associação perdura até os dias atuais quando segundo os dados da pesquisa anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) indicam que da composição do corpo docente do ensino básico 79,2 % são mulheres e quando analisado, em específico, a etapa da educação infantil são elas 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola<sup>3</sup>. Isso pode significar que o pendor maternal ainda é uma característica marcante quando pensado na educação de crianças ou as profissões adequadas às mulheres. Desse modo, percebe-se que

---

<sup>3</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. *Portal Gov.br*, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jul. 2025.



naquela época ao mesmo tempo que a conquista da mulher a uma profissão lhe garantia certa independência pode ter impedido sua ascensão em outras áreas profissionais (Pessoa, 2021).

Nesse sentido, a construção social do ser mulher está imbricada na diferenciação dos sexos e limita os campos de atuação dessa, visto que ao homem é dado o poder da palavra e de domínio da esfera pública, ele “é entre os animais, o único que tem a palavra, o acesso ao mundo público” (Tedeschi, 2012, p. 47) portanto, a ele seriam designados os papéis de liderança política, econômica e etc. Todavia, Marta em nenhum momento da narrativa apresenta pendor maternal para o exercício de professora, a protagonista, pelo contrário, garante que tudo o que conseguiu foi através do seu esforço, da sua ambição e busca por dar uma vida melhor à mãe que tanto se doou para o cuidado da filha.

37

Estudava muito, porque a minha intelligencia não me permittia o mais pequeno descuido: comprehendi que só com muita applicação alcançaria o meu fito; e lembrava-me, attonita, do que a mestra dissera a minha mãe quando fiz o meu primeiro exame: Tem muito talento!... Engano; o que eu tive sempre, isso sim, foi muito boa vontade (Almeida, 1899, p. 23).

Podemos inferir por meio do trecho que Júlia não deixa margens para pensar a profissão de educadora como inata a personagem protagonista, na verdade, é possível identificar na obra um estímulo à educação para as mulheres como forma de independência econômica. Logo, Marta com a ajuda de sua mestra e muito esforço passa pelo exame e torna-se professora. Mudam-se então do cortiço com o primeiro salário e sua mãe continua trabalhando de engomadeira, mas estava cada vez mais cansada e magra enfraquecendo dia após dia. Pode-se afirmar que a protagonista é exemplo de superação de uma condição de miséria através dos estudos. Parece haver no texto subentendido que por conta de sua origem burguesa o cortiço não seria seu lugar.

Para tanto, Marta ainda era uma mulher no século XIX, e rodeada pelo discurso patriarcalista que ordenava a condição de gênero daquela época não estava isenta



daquilo que estruturava a sociedade: o casamento. A mãe de Marta sabendo dessa condição começa a busca por um pretendente para a filha e não demora a encontrá-lo, seu vizinho o senhor Miranda, “homem de quarenta e tantos annos, muito serio e bondoso...” (Almeida, 1899, p. 142). Ao ser comunicada do pedido de casamento Marta demonstra estranheza e certa revolta pela proposta e anuncia em primeiro momento: “Não desejo casar-me.... — Mas.... balbuciou minha mãe, empallidecendo. — Alcancei uma posição independente; não precisarei do apoio de ninguém”(Almeida, 1899, p. 144). A postura da personagem narradora reflete suas vivências e é o grito de emancipação da condição de subalternidade ao romper com os paradigmas patriarcalistas da época. Entretanto, sua mãe tenta convencer que o casamento seja a melhor opção para ela. Considerando, talvez, que não duraria muito e sabendo na pele como era viver numa sociedade oitocentista sem a proteção masculina.

38

Seja! Eu não queria fechar os olhos sem te ver casada.... só num mundo tão perverso como este.... Depois, o Miranda tem ótimo comportamento.... é talvez velho para ti, mas havia de ser excellent marido, sério,honesto, e delicado.... [...] A reputação da mulher é essencialmente melindrosa. Como o crystal puro, o minimo sopro a enturva.... (Almeida, 1899, p. 145).

É pertinente afirmar que Marta apresentava-se como modelo de ser feminino para a época com uma reputação impecável, porque ela vivia para o estudo “ não tinha amigas intimas, nem amores; não dançava nunca, não lia novelas...”(Almeida, 1899, p. 82). Em dado momento no jantar para conhecer seu pretendente, Miranda reproduz a concepção de mulher adequada à sociedade: “A sua filha é uma jóia rara; feliz do homem com quem ella se casar!, Eu não intervinha; ouvia os elogios quase sem protestos, abatida, vazia de idéias, semi-morta” (Almeida, 1899, p. 148). Para Miranda, Marta era o sonho de consumo de todo homem, ela não ameaçava a ordem estabelecida pela sociedade, bem como era quieta, comedida e recatada. Nessa perspectiva, Leite (2024, p. 104) garante que naquele período “a mulher solteira tinha poucas possibilidades de movimento, deveria ter uma conduta recatada; do contrário,





sofreria sanções de ordem social”. A autora postula ainda que a mulher como ser deveria ser criada na reclusão, discurso imbuído da moral do patriarcado.

Dessa forma, apesar de Marta construir, por meio de seu trabalho, uma carreira e receber da sociedade certo prestígio social por seu emprego de educadora, sua reputação ainda era como um cristal e a protagonista tinha que sujeitar-se às concepções ali vigentes. Conforme critica Beauvoir (1949, p. 175), ainda que o campo profissional e educacional tenha aberto as portas para inserção das mulheres, continua-se a considerar que “o casamento é para elas uma carreira das mais honrosas e que a dispensa de qualquer outra participação na vida coletiva”. Essa estruturação da sociedade estava edificada na época da D. Marta, está na de Marta e continua nos tempos atuais, provavelmente esse seja o segredo para os nomes das personagens mãe e filha serem iguais, pois elas representam, em tese, a continuação dessa estrutura mesmo em moldes diferentes. Moldes esses, que podemos dizer, seriam a construção simbólica do casamento e sua representação no sistema patriarcalista que alienava o pensamento feminino. Assim, “O fato que determina a condição atual da mulher é a sobrevivência obstinada, na civilização nova que se vai esboçando, das tradições mais antigas” (Beauvoir, 1949, p. 175).

39

Oh! o que eu quero não o alcançarei nunca! Foi o meu primeiro grito de desespero. Minha mãe chorou; eu não. Só muitas horas depois pude ter calma para reflectir, e reflecti que o meu casamento seria uma vingança para os ultrajes que a minha imaginação de moça recebera sempre (Almeida, 1899, p. 146).

Os ultrajes que a protagonista cita são as histórias referentes ao discurso que colocam na cabeça das meninas desde cedo sobre o amor, o casamento e a castidade. Esse discurso criado pela sociedade falocêntrica, segundo Tedeschi (2012), implantou uma representação sobre o imaginário feminino, uma idealização masculina que incita à mulher o desejo pela busca desse amor, desse casamento e pela proteção dessa castidade. Em consonância, o autor critica o local de invisibilidade, desmemorização, descorporização e principalmente de desvocalização



que a historiografia tradicional colocou à mulher. Para ele, “o patriarcado teve como uma de suas funções na história, a construção e a reprodução de uma memória implacável, imóvel, endurecida controladora do poder epistêmico” (Tedeschi, 2012, p. 12-13). No final, Marta desconstrói essa imagem refletindo que a realidade é diferente, pois o casamento no contexto do romance é uma condição de status social, de controle e manutenção de uma tradição histórica. O casamento de Marta acontece sem muitas alegrias e a narrativa termina com a morte de D. Marta dias depois, deixando a filha numa tristeza profunda pela perda de sua grande parceira de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra em análise, *Memórias de Marta (1899)* de Júlia Lopes de Almeida possui um enredo simples da vida cotidiana contada em primeira pessoa de uma menina burguesa e sua mãe viúva. Entretanto, é exatamente através dessa aparente simplicidade que a autora consegue tecer um panorama da condição feminina no século XIX. Assim, retrata, por meio de D. Marta, o local de invisibilidade social ao qual a mulher viúva se encontrava nos oitocentos e o crescente desamparo econômico sem a presença do marido. Ou ainda ao abordar o cotidiano das classes populares a autora consegue mostrar as mazelas sofridas por essa parte da população em especial da mulher pobre representada nesta análise pela personagem Carolina.

Em consonância, o grande destaque da obra é a formação educacional feminina como forma de libertação da dependência econômica. Ou seja, o romance aborda a educação como importantíssima para o processo de emancipação da mulher numa sociedade que limitava seu papel ao de reprodutora e doméstica. Por isso foi possível perceber durante a análise, as questões de gênero e poder que influenciaram na concepção do ser docente e a entrada de mulheres no magistério. Nesse sentido, o romance contribui para a compreensão da história das mulheres ao vocalizá-las na sua obra romanesca. De modo que, torna-se essencial para a literatura ao apresentar, pela primeira vez, uma narração feminina totalmente em primeira pessoa. Em vista



disso, a obra traz as vozes de mulheres à tona numa época em que o silenciamento e apagamento destas na área da escrita era algo comum.

Por fim, Júlia Lopes de Almeida foi uma importante escritora que lutou pela educação formal de mulheres, pelo direito à voz, à escrita e participação nos espaços públicos dos quais só eram ocupados pelos homens. Isto, considerando como a sociedade constrói o gênero e em seguida a diferença sexual dele constituinte, foram surgindo papéis adequados ao feminino na estrutura social, as mulheres, então, não eram aceitas no espaço público por serem consideradas frágeis.

Portanto, ao dar voz a protagonista a autora escancara como a sociedade patriarcalista permeia as noções de profissões adequadas ao feminino e ao masculino. Desse modo, é por meio da narrativa almeidiana que se delineia a trajetória da protagonista *Marta* (uma mulher marcada pela perda do pai por suicídio), nesse caso, permitindo-se entrever os temores relacionados à instabilidade econômica e à exclusão social que a cercam.. O projeto de emancipação social, representado pelo desejo de abandonar o cortiço e alcançar a independência financeira (rompendo, assim, com a condição de miséria que o caracteriza) é, ao final, relegado a uma posição secundária na narrativa. Isto porque, como no caso de muitas mulheres daquela época, ela deveria passar pelo ritual do casamento. Por isso, sua indignação e logo aceitação de sua condição nos permitem notar o silenciamento que as mulheres sofriam ao casar para manterem uma reputação perante a sociedade. O romance, então, traz à tona as vozes femininas em meio às barreiras estruturais que o discurso patriarcal criara ao longo dos anos e, aparentemente, ainda mantido.

41

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Memórias de Marta*. São Paulo: Editora Casa Durski, 1899.

AMED, J. P. Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). Um novo ambiente para as mulheres: descobrindo-se escritora no Brasil. *Projeto História: Revista do Programa*

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 24-43, jul. 2025.



de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 57, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25536>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRANDÃO, Silmária Souza. Linhas partidas: viuvez, gênero e geração em Salvador (1850-1920). 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. *Portal Gov.br*, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX – Dicionário ilustrado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

42

ENGEL, Magali Gouveia. Júlia Lopes de Almeida (1862-1934): uma mulher fora de seu tempo?. *La Manzana de la Discordia*, Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, vol. 4, n. 2, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53720>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LEITE, Suely. *Vozes femininas na literatura brasileira*. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024.

PESSOA, Eurídice Hespanhol Macedo. Memórias de Marta de Julia Lopes de Almeida: uma narradora burguesa num contexto de exclusão social. *Revista de Interdisciplinaridade e Estudos Aplicados*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCHUELER, A. F. M. DE. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 37, p. 59–84, set. 1999.

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 24-43, jul. 2025.



TEDESCHI, Losandro Antonio. *As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012.

UEKANE, Marina Natsume. Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854-1888). Niterói: *Revista Gênero*, v. 11, n. 1, p. 35-64, Dossiê Vozes, Memórias e Caminhos Percorridos: no Masculino e no Feminino, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30933>>. Acesso em 26 maio. 2025.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução de Celina Vergara. São Paulo: Lafonte, 2020.



## **LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE ESSAS PRÁTICAS?**

### **LITERARY READING IN HIGH SCHOOL: WHAT DO STUDENTS SAY ABOUT THESE PRACTICES?**

Adriana das Chagas Pereira da Silva  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Soraya de Melo Barbosa Sousa  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

#### **RESUMO**

Este trabalho é resultado do recorte de uma das três vertentes investigadas para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – do Curso de Letras Português, da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Timon – Objetivou-se investigar as práticas docentes de ensino de literatura, a partir da voz dos alunos, em uma instituição escolar de ensino médio, da cidade de Timon - MA. Constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir de estudos sobre concepções de letramentos como Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2016); com conceitos de letramento literário como Cosson (2021) e Zapone (2012), entre outros que trazem a literatura em pauta de seus estudos, como Zilberman (2012); além das orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, 2018), com ênfase no campo artístico literário para o ensino médio. Foi realizada uma investigação na escola, através da aplicação de questionários aos alunos. Para análise, teve-se como base os mecanismos enunciativos e as modalizações que constituem a infraestrutura textual, de acordo com o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – Bronckart (2007). Os resultados alcançados ecoam para um ensino tradicional que limita a literatura a recortes de obras para os alunos, limitando-os, quanto ao avanço de sua competência literária e social. Para mais, as orientações dadas pela BNCC, documento que norteia a educação brasileira, não são levadas em consideração. Surge a necessidade de reflexões por parte dos docentes, para uma adequação das metodologias que garantam práticas de leitura literária que possibilitem uma formação crítica e social dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Práticas de leitura literária; Formação de leitores críticos.

#### **ABSTRACT**

This research originated from a segment of one of the three lines of investigation explored for the final course project (TCC) of the Portuguese Language program at the Universidade Estadual do Maranhão – Timon Campus. The objective was to investigate teaching practices in literature education, based on the students' perspectives in a high school institution in the city of Timon, MA. It consisted of a bibliographic review, drawing from studies on conceptions of literacies such as Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2016); with concepts of literary literacy from Cosson (2021) and Zapone (2012), among others who address literature in their studies, such as Zilberman (2012); in addition to the

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 44- 60, jul. 2025.





guidelines of the National Common Curricular Base - BNCC (Brasil, 2017, 2018), with an emphasis on the artistic-literary field for high school. An investigation was conducted at the school through the application of questionnaires to students. The analysis was based on the enunciative mechanisms and modalizations that constitute the textual infrastructure according to the analysis model proposed by Sociodiscursive Interactionism – ISD – Bronckart (2007). The results indicate a traditional teaching approach that limits literature to excerpts of works for students, thereby restricting their development of literary and social competence. Furthermore, the guidelines provided by the BNCC, a document that guides Brazilian education, are not taken into consideration. This highlights the need for teachers to reflect on and adapt methodologies to ensure literary reading practices that enable the critical and social development of students.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching; Literary reading practices; Formation of critical readers

## 1 INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de um ensino de qualidade que proporcione o protagonismo do aluno em sala de aula e na sociedade, é necessário o agir do professor como mediador de práticas de linguagens que dinamizem o ensino de língua portuguesa e proporcione um contato com a literatura, de forma significativa, para uma formação crítica e emancipadora. A pesquisa teve como *lôcus* uma escola de ensino médio da cidade de Timon - MA. Os sujeitos colaboradores foram alunos da disciplina de Língua Portuguesa das turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, a partir de uma análise sobre o ensino de literatura, no ambiente escolar investigado.

Nessa perspectiva, buscamos com esse trabalho a reflexão do aluno sobre a importância do ensino de literatura, para que ele vivencie práticas de leitura literária nas quais possa considerar o seu contexto social de leitor para produzir sentidos, a partir dessa leitura individual e socializada entre os demais leitores; exercendo assim, o seu protagonismo no ambiente de ensino e nas demais práticas sociais em que estiver inserido. Desse modo, o trabalho se constituiu de uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação dos aspectos teórico-metodológicos, seguido de uma pesquisa de campo com a geração de dados, a partir da aplicação de questionários aos alunos, no ambiente citado, sobre a sua experiência com a leitura literária. Dessa forma, pretendemos contribuir com uma reflexão para o corpo discente sobre suas práticas



de leitura do texto literário na escola, e também para os professores que têm um papel importante na promoção do letramento literário de seus alunos.

## 2 O DESVENDAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O ensino da literatura no espaço escolar deveria ser um bom campo para a promoção do letramento literário dos alunos, por proporcionar-lhes um diálogo com contextos culturalmente ricos e com diversas raízes históricas, que contribuem para um aprendizado, a partir de práticas sociais vivenciadas e observadas em seu meio. Entretanto, pouco se adentra nessas práticas na escola; em muitos casos, o ensino está preso aos cronogramas e planejamentos voltados a outras realidades. O trabalho com o texto literário deve vir de forma simples, significativa, considerando-se uma mediação que elimine barreiras que possam dificultar uma intimidade do aluno com o texto. Deve acontecer de forma que possa transcender as barreiras do próprio texto e de seus personagens, numa crescente busca por sentidos em cada fato encontrado, nas linhas e entrelinhas da trama ficcional, enriquecendo o trabalho de construção desses sentidos pelo leitor.

46

As práticas de letramento ocorrem em diversos ambientes sociais, sendo a escola ou a família as principais instituições responsáveis pela educação e, por isso, é necessário desempenharem seu papel na mediação desses momentos, pois, quando essas práticas não são proporcionadas nesses ambientes, pouco se contribui para uma prática comprometida com os interesses e as necessidades dos alunos, considerando os diversos campos escolar e social, como afirma Street:

Os 'procedimentos' representam o modo como as regras para o engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele: enquanto professores e pais parecerem simplesmente dar instruções sobre como lidar com um texto, por exemplo, eles também estão confirmando relações de hierarquia, autoridade e controle (Street, 2014, p.130, grifo do autor).



Nessa perspectiva, percebemos que a literatura é uma importante aliada para uma educação que prima por uma formação crítica e participativa do aluno, dando-lhe o direito de interagir nas diversas práticas sociais em que estiver inserido, posicionando-se diante dessa realidade. Esse processo de ensino se dá devido à possibilidade de se entender o espaço humano do leitor, a partir do mundo criado pela obra literária; pois, segundo, Sousa:

[há] uma nota que parece ser consensual: a relação dialógica entre obra e leitor. Para que essa relação seja significativa, alguns aspectos devem ser considerados: os contextos de produção da obra e o contexto de recepção, ambos situados historicamente, e o modo de dizer/apresentar o mundo que, embora não existindo por ser uma criação da imaginação do autor, apresenta-se ao leitor como uma realidade possível, a partir da qual ele compreende melhor a si mesmo e a sua relação com o outro e com o mundo (Sousa, 2020, p 77).

47

A literatura pode ser vista como um espelho humano, pois muitas dessas histórias ficcionais levam o leitor a se imaginar na situação vivenciada pelos personagens e, por si só, tentar solucionar os problemas existentes em seu mundo concreto. Os temas e tramas diversos apresentados pelos narradores tendem a prender o leitor em um tempo e espaço que, em alguns casos, ele não viveu, mas passa a conhecer e, a partir daí, segue por uma atemporalidade que pode ser comparada ao contexto histórico em que vive, produzindo sentidos para sua vida e para o mundo em que está inserido. Portanto, a relevância da leitura literária é indiscutível, pois dá ao leitor oportunidade de se posicionar em diferentes situações cotidianas, a partir desse confronto entre o mundo ficcional e seu mundo real.

A literatura reduzida a textos com recortes da obra original presente no livro didático é um reflexo da limitação do sentido que a sociedade tem sobre a literatura, é um empecilho para uma importante caminhada de crescimento e de transformação pessoal do aluno. A literatura é rica em obras que devem fazer parte da vivência de alunos/leitores, de forma que eles possam ter um contato mais profundo; e não apenas



com pequenas parcelas, levando-o a ficar preso no que seria a “antologia da antologia”, como afirma Zilberman:

A escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores da antologia. Seu veículo mais conhecido é o livro didático, que, com suas variações (seleta, apostila, manual de história, guia de leitura), consiste na antologia da antologia; mas o mesmo se passa com outros instrumentos seus, como as listas de livros cuja leitura antecipada é exigida aos inscritos em algum exame de seleção (Enem, vestibular, Enade, entre as provas associadas diretamente à progressão no âmbito da educação formal) (Zilberman, 2012, p. 237).

Pouco se sabe sobre o que vem a ser literatura e, juntamente com isso, percebe-se uma falha na leitura do texto literário e do como se dá sua prática dentro e fora da sala de aula. Muitas aulas de literatura estão pautadas ou em guias de estudo, ou até mesmo na própria historiografia da literatura, limitando os inúmeros benefícios que a literatura produz no leitor.

48

A escrita e a leitura fragmentada configuram uma porta para a busca de aprovação nos inúmeros vestibulares em que é tabulado um tipo de texto escrito, preso a passos e restrições do que escrever nas redações. Além da escola, as famílias de muitos alunos estão presas a conceitos fechados e ultrapassados sobre o que é literatura e qual a sua importância para seu desenvolvimento crítico. E essa mesma forma de tabular o ensino também é vista por muitos profissionais da educação, quando tentam reduzir a leitura do texto literário apenas à resposta ao roteiro de leitura do texto lido, desconsiderando as práticas de letramento que podem envolver essa ação, como reitera Kleiman (2016): “Não é adequado, (...) dizer que se ‘aprende’ o letramento, ou as práticas de letramento, pois ‘aprender’ pode pressupor o conhecimento de todos os aspectos e etapas que envolvem as práticas, com uma visão equivocada de completude”. A pesquisadora ainda questiona: “Se ‘aprender’ não pressupuser ter pleno conhecimento de tudo o que envolve a prática social, qual seria



o critério para se definir que os sujeitos aprenderam ou não a participar da prática? (Kleiman, 2016, p. 38, grifo da autora).

As práticas de letramentos, portanto, não são algo que se possa dosar ou mensurar. A compreensão de uma obra, as rodas de conversas, a leitura de gêneros literários, entre outros, constituem-se num processo contínuo no qual a pessoa torna-se letrada, a partir do envolvimento com a obra e com o meio social em que ela está inserida. Essas práticas não estão somente voltadas para o aprendizado da escrita e da leitura. Assim sendo, o letramento literário é um processo natural que se constitui através das práticas e da mediação de um professor – se o local em que essas práticas estão situadas for a escola. Não convém imaginar esse processo como uma avaliação escolar, quando se entende que, a partir de uma prova objetiva, a nota é que identifica quem “aprendeu” e quem “não aprendeu”. Concebemos que é nas práticas sociais mediadas por textos que ocorrem os diversos letramentos, a partir dos quais o homem se compreende e participa ativamente das ações necessárias para sua vida pessoal e social, num processo contínuo de sua formação humana.

49

Na busca de cada aluno por descobrir seu *eu* interior, entra em destaque nas turmas de ensino médio, crédito para mediações que alimentem esse anseio pelo conhecimento de si próprio, que pode ser adotado, de acordo com as capacidades cognitivas advindas dos trabalhos com a realidade da turma, levando em conta seus gostos e habilidades visualizadas pelos próprios alunos, a partir de seus questionamentos. A exemplo disso, a BNCC (2018) orienta: “No ensino médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter”. A nosso ver, o documento ainda reforça a importância do contato com o texto literário, quando afirma que eles: encontram-se diante de questionamentos sobre si próprio e seus projetos de vida, vivendo **juventudes** marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BNCC, 2018, p. 473, grifo nosso). Os jovens, de acordo com esse documento, precisam viver



a partir da heterogeneidade social, pois a convivência em sala de aula contribui para diversas socializações que fundamentam essa proposta e que contemplam práticas de oralidades, advindas das práticas sociais, contribuindo para o conhecimento de mundo, e promovendo um letramento que é pautado não só na escrita, mas nas vivências, baseadas nas trocas de experiências que podem também ser encontradas nos textos literários que eles leem e compartilham em sala de aula, respeitando todas as diversidades existentes nas relações humanas.

Os teóricos que contribuem para esta pesquisa apresentam uma conceituação do letramento voltado ao espaço escolar, familiar e para um envolvimento de todo tecido social. Letramento não contempla a pessoa apenas por ser alfabetizada, mas gira em torno de sua vivência e do desenvolvimento de suas habilidades nas resoluções dos problemas diários da vida em comunidade. “Em outras palavras, letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2012. p. 72). Essas duas dimensões do letramento trazidas pela autora, em individual e social, contribuem para a compreensão de que não há uma definição de letramento que se julga fechada.

50

Sousa (2020) traz um questionamento sobre a concepção de práticas de letramento numa perspectiva ampla e coletiva, mas também podendo ser mais restrita aos interesses individuais, não havendo, por isso um único evento de letramento, pois, de acordo com as práticas e os objetivos de cada sujeito envolvido, é possível identificar os inúmeros eventos de letramento que ocorrem a todo momento. Para tanto, apresenta uma situação de prática de leitura em sala de aula, como exemplo dessas diversas mediações que o texto pode proporcionar:

Dessa forma, em nível micro, nos eventos particulares de letramento, frequentemente há vários participantes assumindo diferentes papéis e criando algo mais particular, pessoal; já no nível macro, letramento pode significar as formas como uma comunidade inteira faz uso de práticas de letramento. No domínio das práticas de leitura em uma sala de aula, por exemplo, um mesmo texto, ao ser lido, pode ser compreendido em seus





aspectos mais gerais pela coletividade de leitores, por influência das orientações de leitura dadas pelo professor, embora cada leitor em particular possa, a partir de sua experiência leitora e de seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação com o que o texto lhe fala e modificar ou ampliar seus conceitos, atitudes e modos de se relacionar com os outros. (Sousa, 2020, p. 58).

Nesse sentido, corroboramos dessa mesma concepção de letramento, quando entendemos como fundamental para a comunidade escolar a vivência de práticas, nas quais o texto literário possa promover essa partilha entre o professor e, em especial, entre os alunos que precisam ir em busca da construção de sentidos possíveis e diversos.

Para Cosson (2021), o valor dedicado ao texto literário deve ser propagado em todos os espaços que contêm momentos de interação, sejam eles, no âmbito social, religioso, familiar e em geral, pois as práticas caminham junto com os indivíduos e esses são instrumentos dessas práticas. Se existe uma divulgação e um contato maior com o campo literário, logo teremos mais instrumentos de propagação de valores construídos tanto ao longo de vivências leitoras com a obra literária, como também a partir do resultado dessas experiências como o acolhimento das diferenças sociais, culturais, nos distintos eventos de letramento.

De forma geral, julgamos importante “compreender que o letramento é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2021, p. 23). Essa instituição deve proporcionar a mediação de conhecimentos importantes para o crescimento individual e social dos alunos. As práticas sociais podem ser vistas nas distintas ações cotidianas que, muitas vezes, são desconsideradas pela escola, mas que contribuem para o crescimento intelectual do aluno, sejam elas, por exemplo, as que ele participa na esfera social e pessoal como assistir a filmes, a novelas, reportagens, entre tantas outras advindas de tempos passados e da contemporaneidade.

Já Zappone (2012, p. 07) afirma que práticas de letramento literário “pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária, cujo traço essencial é



a marca de ficcionalidade”, contribuindo, dessa forma, para o exercício da imaginação, a partir do contato com o texto literário. Nesse sentido, é necessário a promoção de eventos de letramento produtivo, objetivando-se a busca pelos sentidos que podem ser criados e, conseqüentemente, pelo posicionamento crítico do leitor, durante e após a leitura da obra lida. De acordo com a pesquisadora, cabe, portanto, à escola promover esses contatos.

Assim como um maestro, o professor é importante na condução desses momentos de interação com o texto literário. A sua condução deve ser baseada nas diretrizes da educação brasileira que sugerem um repertório de competências e habilidades fundamentadas nas necessidades sociais de uma educação diversificada. Mas a escolha de seus métodos deve estar sempre aliada à compreensão de que o letramento literário proporciona, sobretudo, a troca de experiências em leituras de textos literários, conduzindo a comunidade para uma reflexão, a partir de suas vivências de leitura literária, e a reviver passados que se eternizam em obras por seu caráter de atemporalidade e de universalidade quanto aos temas e mundos ficcionalizados. Diante dessas questões, podemos partir para as possibilidades de se ensinar literatura no ensino médio, a partir das orientações da BNCC (2018) que visa promover um ensino de qualidade, envolvendo habilidades de leitura e de escrita, entre outras que contribuam para a formação integral do aluno.

52

### **3. ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

Para as análises desta pesquisa, contamos com a aplicação de um questionário aos alunos do campus investigado. Foram selecionados alguns alunos para esse momento de geração de dados, dentre os quais pudemos identificar – em observação feita nas salas – aqueles mais participativos e outros mais reservados. Neste artigo, contamos apenas com um pequeno recorte das respostas ao questionário o qual foi aplicado na biblioteca da escola – uma turma de cada vez –, e que contemplava 6



perguntas referentes ao seu processo de letramento literário na escola. As perguntas direcionadas a eles foram: 1. Como você descreveria a aula de literatura da sua turma? 2. Você gosta de ler textos literários? Cite alguns que você leu e de que gostou. 3. Você tem práticas de leitura em sala de aula? Como ocorre? 4. Quando você vai fazer leituras literárias, é de costume recorrer somente ao livro de Língua Portuguesa ou você procura outras fontes literárias? 5. Você costuma se posicionar em sala de aula, nos distintos assuntos que envolve o dia a dia da sociedade? 6. O que falta para que a aula de Literatura seja mais atrativa para você?

Como procedimento analítico do *corpus* selecionado, a partir das respostas ao questionário, consideramos a situação da ação de linguagem nessas respostas, com base nos mecanismos enunciativos e nas modalizações que constituem a infraestrutura textual, conforme o modelo analítico proposto por Bronckart (2007). Dessa forma, analisamos os mecanismos de responsabilização enunciativa encontrados nos textos dos alunos, a partir do emprego das categorias de modalização e das vozes enunciativas das falas dos entrevistados. Para a primeira categoria, consideramos as modalizações lógicas – que caracterizam uma avaliação dos elementos do conteúdo temático como condição de verdade e de certeza; as modalizações apreciativas – que consistem em avaliá-lo com julgamentos subjetivos; as modalizações deônticas – que apresentam um argumento do enunciador apoiado em valores e obrigações sociais ou das normas; e as modalizações pragmáticas – que denotam responsabilidades atribuídas a outros agentes, como querer fazer, dever fazer ou poder fazer. Essas modalizações realizam-se por unidades linguísticas de níveis diferentes, tais como tempos verbais, advérbios, frases impessoais ou outros tipos de frases.

A segunda categoria analisada nos textos, ou seja, as vozes enunciativas podem ser explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por segmentos de frases; e são classificadas como: voz do autor empírico; vozes sociais – que podem ser de outras pessoas ou de instituições exteriores ao conteúdo temático



do texto – ; e vozes de personagens – de pessoas ou de instituições que estão implicadas no percurso temático. A seguir, apresentamos um recorte da análise feita das respostas escritas de três alunos, cujos nomes estão protegidos pelos pseudônimos.

### 3.1 MATHEUS

Matheus, ao ser questionado em relação a como ele descreveria aula de Literatura, respondeu: “**Bem interativa e participativa** com os alunos. Busca sempre a compreensão da filosofia nas aulas literárias” (Matheus, grifo nosso).

Quando Matheus fala que a aula é, na concepção dele, “interativa” e “participativa”, ele considera a sua participação e a de alguns colegas que contribuem para esse momento, utilizando-se da modalização apreciativa. Ao empregar o termo “compreensão” com ênfase no advérbio “sempre” apresenta uma modalização lógica de que as aulas não precisam estar pautadas só na compreensão da turma, mas em toda a pluralidade de conhecimentos que a literatura proporciona para seus leitores, incluindo-se as questões filosóficas.

Para sugerir uma aula de literatura mais atrativa, sua resposta foi: “**Acho** que as práticas com encenações teatrais ou até mesmo musicais, assim fica **mais atrativa e menos enjoativa para todos**” (Matheus, grifo nosso). Nesse excerto, percebemos uma modalização apreciativa quando o aluno avalia a aula de forma negativa: uma aula “enjoativa” e sugere, com voz de autor empírico, práticas que também consideramos fundamentais para a socialização das leituras feitas, estratégias que são esquecidas por muitos professores, mas que são orientadas pela BNCC e que são atrativas e empolgantes para os inúmeros alunos do Ensino Médio: “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.), corroborando com



a ideia do aluno (Brasil, 2018, p. 516). Essa habilidade sugerida pelo documento como uma prática que atravessa o campo artístico-literário proporciona um leque de possibilidades de produção do aluno, nos diversos gêneros textuais/discursivos, levando-o a se posicionar sobre os sentidos atribuídos ao texto lido, oportunizando momentos de protagonismo nas práticas de leitura e de escrita literárias.

### 3.2 GISELI

Quando solicitada para descrever a aula de literatura, Giseli escreveu: “Uma aula **muito importante, podemos aprimorar o nosso** conhecimento e tirar dúvidas que **possamos ter**, como por exemplo: as dúvidas que **temos** em relação a **certos sentidos** que são propostos em livros literários” (Giseli, grifo nosso). Podemos observar que a aluna apresenta uma modalização apreciativa, avaliando positivamente as aulas de literatura. No entanto, quando faz a descrição de como acontecem essas aulas, ela expõe que a professora tira “dúvidas” dos próprios “sentidos” dos textos, utilizando-se de uma modalização lógica de que há uma produção de sentidos trazida pela obra e corroborada pela professora. Uma interessante proposta seria permitir aos alunos essa produção de sentidos de forma livre, a partir da compreensão do texto, levando-o para resoluções das questões cotidianas. Não convém permitir somente uma análise, e não é proveitoso adotar somente a análise da professora, mas trilhar por diferentes análises e posicionamentos em relação aos textos. O uso constante da 2ª pessoa do plural, identificado nos segmentos em negrito, representa o gerenciamento das vozes enunciativas que podem ser identificadas como vozes sociais do grupo de alunos, no qual ela se insere como enunciadora. Por sua vez, o verbo “possamos” pertence à voz de uma instância externa de avaliação sobre a possibilidade de uma socialização dos sentidos do texto. Com a modalização deôntica “podemos aprimorar nosso



conhecimento”, o nós, oculto nessa flexão verbal, imprime uma voz de autor consciente do que enuncia.

Ao responder sobre o que falta para a aula ser mais atrativa, Giseli afirma: “**Eu queria que a professora levasse livros e discutisse com a gente**, poderia também **ter leituras em grupos** e discussões.” (Giseli, grifo nosso). As sugestões da aluna, com sua voz de autora (eu queria) revelam uma carência enorme de metodologias e de estratégias da professora, quando dá aula de literatura. Dessa forma, Giseli utiliza-se de modalização pragmática para atribuir a responsabilidade da professora em fazer da aula de literatura uma prática de leitura literária significativa em que todos – “a gente” – se beneficiem desse direito, imprimindo, nesse caso, uma modalização deôntica, como a BNCC assegura. Esse documento normativo sugere competências e habilidades que proporcionem um letramento literário, a partir do campo artístico literário com possibilidades de ações favoráveis para os momentos de leitura literária. A prática do uso do livro didático é fortemente apresentada na metodologia adotada pela professora o que, muitas vezes, não sobra espaço para a exploração do acervo literário presente na biblioteca da escola.

56

Um bom plano de ação seria a utilização de metodologias orientadas pela BNCC, contemplando, por exemplo, a habilidade: “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão desses textos para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (Brasil, 2018, p. 515). Essa, entre outras habilidades, favorece o letramento literário. Observamos, portanto, que as vozes dos alunos refletem as carências que estão presentes nas metodologias dos professores. As obras literárias trazem as mais diversas temáticas sociais que, em consonância com a mediação do professor, podem ser aplicadas em rodas de conversas entre alunos e professores, a fim de proporcionar-lhes criticidade.

### 3.3 MARCOS





Marcos foi selecionado dentro dos critérios que o identificava como participativo nas aulas de literatura. Quando questionado se gostava de ler textos literários, responde: “Sim, **já li** a obra de *Harry Potter* e *O diário de um banana*, história em quadrinho-HQ e mangá” (Marcos, grifo nosso). Podemos constatar que ele tem uma prática de leitura fora da escola. E, nas observações feitas por nós em sala de aula, vimos que suas leituras contribuem para uma riquíssima participação. No entanto, Marcos não vivenciou em sala de aula momentos em que pudesse partilhar suas leituras com os outros alunos nem com outros gêneros afins.

Sobre as fontes literárias usadas em sala, Marcos afirma: “Muito ao livro de português, mas **de vez enquanto a professora** imprime textos com questões **para nós ler**” (Marcos, grifo nosso). O emprego do pronome “nós” é usado por Marcos como uma modalização lógica sobre as atividades de leitura feitas na sala de aula, incluindo-se como leitor no grupo de alunos. As questões impressas referidas pelo aluno refletem a infinidade de xerox encaminhada para a leitura e discussão de possíveis respostas de atividades propostas, visando ao estudo para avaliações externas. O preparo para essas avaliações é importante, mas a formação desses alunos para resolver os inúmeros problemas individuais e sociais presentes em seu cotidiano são urgentes e necessários. Vimos que Soares (2012) já alerta para essa estratificação do conhecimento pelo sistema escolar.

Em relação às sugestões de Marcos sobre uma aula mais atrativa, ele pontua: “Falta **mais acesso** à biblioteca da escola para pegar livros **para ler**, e também na minha sala **poucos alunos se posicionam**” (Marcos, grifo nosso). Vemos que duas propostas dadas por ele são de grande valia, pois estamos falando de ampliar o acervo individual e do acesso negado à biblioteca escolar que se encontrava fechada. Percebemos na resposta do aluno, uma modalização deôntica, ao reconhecer que há um espaço para leitura literária e, portanto, argumenta sobre a obrigação da escola em proporcionar esse acesso a todos os alunos. Uma outra questão importante



apontada por ele é a ausência de posicionamento dos demais alunos. Marcos usa o termo “poucos” para, dessa forma, posicionar-se sobre o que entende como uma necessidade de haver as trocas de experiência dos alunos sobre as leituras e sobre as questões que dizem respeito a eles e a suas vidas, enfatizando essa questão com a modalização pragmática sobre a necessidade de ler.

#### **4. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA CAMINHADA QUE CONTINUA**

Este trabalho teve como objetivo analisar o ensino de literatura em uma escola de ensino médio, buscando dar voz aos alunos sobre sua avaliação acerca das aulas de literatura que lhe são oferecidas em sala de aula. A partir da análise das respostas dadas ao serem questionados, pudemos constatar sobre o ensino literário, no *lócus* investigado, que as configurações apontadas pelos teóricos reafirmam a realidade desse ambiente, apresentando um ensino de literatura reduzido ao livro didático, com pouca inferência do aluno como protagonista de suas práticas leitoras e muito do foco em atividades relativas às avaliações externas.

As vozes dos alunos apontam para uma necessidade de metodologias envolvendo a dinamicidade na sala de aula, com temáticas voltadas às suas necessidades como seres humanos em formação. O que pode ser possibilitado através de práticas de leituras literárias que promovam a reflexão, a criatividade e a criticidade dos alunos. Como visto, os alunos sentem falta da leitura de obras literárias compartilhadas, inclusive com o professor, e os demais leitores envolvidos; e do acesso à biblioteca; e apresentam propostas de aulas mais atrativas. A utilização de apenas um recurso metodológico no ensino de literatura nega ao aluno a possibilidade de explorar outros caminhos e outros diálogos na mediação entre obra e leitor, facilitando o seu engajamento em práticas de letramento literário na escola e fora dela.

Com essas discussões apresentadas, possibilitamos a reflexão por parte dos docentes e discentes sobre a necessidade de um olhar mais significativo para o ensino



de literatura. Consideramos, portanto, que professor e alunos são os protagonistas desse enredo, e que práticas de leitura literária mais significativas possibilitam-lhes uma vida em sociedade, cujos papéis a serem desempenhados podem ser fruto de reflexões e de criticidade, amadurecidas pelo poder da literatura de transformar o leitor num ser protagonista de si mesmo, diante das práticas sociais nas quais está inserido no tecido social. Na certeza de uma caminhada em processo aqui apresentada, ratificamos que esse pequeno recorte nos possibilita refletir sobre nossa caminhada docente pautada em uma aula de literatura que tenha como objetivo formar leitores de textos literários e educar cidadãos para os desafios da vida em sociedade.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncf/arquivos/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Ângela.; ASSIS, Juliana. Alves. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020, 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2020.

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 44- 60, jul. 2025.



STREET, Brian Vicente. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAPONE, Mirian Hisae Yaegashi. et al. *Práticas de letramento literário: O papel da escola na formação do leitor*. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as=zapone+2012+praticas+de+letramento+literario&bt>. Acesso em: 13 de nov.2021.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.



**Inscritura na novela social *O encontro* (2020), de Helena do Sul**  
***Inscritura in the Social Novella *O encontro* (2000), by Helena do Sul***

Dênis Moura de Quadros  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

**Resumo:** O artigo propõe uma leitura da novela social *O encontro* (2000), de Helena do Sul, a partir do conceito de *inscritura*, compreendido como gesto de escrita encarnada, atravessado por memória, voz e corpo negro-feminino. A narrativa epistolar, marcada por pausas, fabulações e silêncios, reconfigura a estrutura tradicional do gênero ao projetar uma subjetividade em trânsito, entre a experiência individual e os rastros deixados por outras mulheres. A carta, nesse contexto, torna-se superfície de escuta e escrita performática, em que o dizer convoca presenças e reinscreve ausências. A análise fundamenta-se em abordagem analítico-interpretativa, dialogando com os conceitos de *escrevivência* (Evaristo, 2020), *oralitura* e *corpo-tela* (Martins, 2003; 2021), e *inscritura* (Quadros, 2023). A autora, frequentemente ignorada nos repertórios da crítica literária, mobiliza uma linguagem sensível e insurgente que projeta no texto um arquivo encarnado. Ao ler *O encontro* como experiência dramatúrgica da palavra escrita, o artigo busca evidenciar como a literatura de autoria negra no sul do Brasil reinscreve modos de existência e leitura, articulando narrativa e ancestralidade como práticas de resistência simbólica.

**Palavras-chave:** Literatura afrofeminina; Literatura afro-gaúcha; inscritura

**Abstract:** This article offers a reading of the social novella *O encontro* (2000), by Helena do Sul, through the lens of *inscritura*, understood as an embodied writing gesture shaped by memory, voice, and the Black female body. Structured as an epistolary narrative, the work destabilizes traditional forms by blending silence, fabulation, and displacement, projecting a subjectivity in transit between individual experience and collective traces of other women. The letter, in this context, becomes a surface of listening and performative writing, where enunciation calls forth presences and reinscribes absences. The analysis is based on an analytical-interpretative approach, drawing on the concepts of *escrevivência* (Evaristo, 2020), *oraliture* and *body-screen* (Martins, 2003; 2021), and *inscritura* (Quadros, 2023). Frequently neglected by literary criticism, Helena do Sul builds a sensitive and insurgent language that transforms text into an embodied archive. By reading *O encontro* as a dramaturgical experience of writing, this article aims to show how Black-authored literature in southern Brazil reinscribes ways of existing and reading, articulating narrative and ancestry as practices of symbolic resistance.

**Keyword:** Afrofeminist literature; Afro-Gaúcho literature; Inscritura.



### Considerações iniciais

Pensar a narrativa de autoria negra como lugar de inscrição é compreender que a escrita ultrapassa os limites do enredo e do estilo para se constituir como presença: voz, corpo e memória que se imprimem no texto como gesto de reexistência. Em *O encontro* (2000), novela social escrita por Helena do Sul, a palavra não apenas descreve uma história de busca e marcas de exclusão racial-ela a performa. A linguagem se converte em ferramenta de denúncia e sobrevivência, mas também de construção de subjetividade. Nesse sentido, esta análise propõe uma leitura da obra a partir da noção de inscrição, entendida como escrita encarnada, oralitural, política e ancestral, situada em corpos e territórios racializados. Longe de buscar apenas representação, a narrativa mobiliza uma poética de inscrição, em que o texto se torna pele escrita.

Pensar a narrativa literária como gesto de *inscritura* exige reconhecer que há escritas que não apenas narram, mas escavam, reconstituem e performam sentidos outros de existência. Em *O encontro* (2000), de Helena do Sul, essa operação se realiza por meio de uma voz narradora que parte em viagem e, ao invés de apenas registrar o deslocamento externo, percorre as camadas mais profundas da memória, do corpo e da ancestralidade. Ao aceitar o convite das amigas Amina e Giovana — uma, remanescente quilombola e portadora de ancestralidade negroafricana; outra, descendente de imigrantes italianos —, a narradora embarca não apenas rumo à cidade de Cândida, mas em direção a um tempo-espço suspenso, onde a escuta, a espera e a escrita se entrelaçam. A trama, desenvolvida em forma epistolar, ganha forma nos relatos enviados a Alex — nome que desestabiliza as expectativas de gênero e desloca o lugar da interlocução. A ausência das amigas, o quarto escuro da pousada, a presença de Deusuita como reveladora de camadas do invisível, e os encontros fortuitos que se acumulam em Cândida compõem uma narrativa de travessia sensível. A novela social, nesse sentido, articula deslocamento físico e insurgência simbólica: a linguagem se torna corpo em deslocamento, a carta vira território de inscrição, e o encontro adquire sua força não no que se vê, mas no que se escreve — na pele da memória, na dobra do silêncio, no gesto que insiste.





A escolha de uma forma narrativa epistolar, somada à suspensão da cronologia tradicional e à fluidez da fronteira entre memória e fabulação, evidencia o caráter experimental da obra, que resiste à moldura realista esperada da chamada “novela social”. Mais do que expor o conflito racial, social ou histórico em moldes convencionais, Helena do Sul propõe uma escrita que desloca, pausa e escava — em que a carta não é apenas meio de comunicação, mas superfície de escuta e de inscrição. Nesse movimento, a voz da narradora se constrói no entrelaçamento de sua própria experiência com os rastros deixados por outras mulheres: amigas ausentes, figuras silenciosas, presenças subterrâneas. A escrita se torna, assim, mais do que relato; ela é gesto que convoca, rasura e reinscreve subjetividades negras, femininas e periféricas no espaço da literatura brasileira.

Este artigo propõe uma leitura da obra à luz do conceito de inscitura, compreendido como gesto estético-político que atravessa corpo, voz e memória, e que opera como forma de escrita encarnada e situada (Quadros, 2023). A análise articula esse conceito à noção de escrevivência (Evaristo, 2020), às elaborações sobre oralitura e corpo-tela (Martins, 2003, 2021), reconhecendo que a obra de Helena do Sul se inscreve em uma linhagem de autoras que fabulam a partir de suas vivências e projetam no texto uma escuta do mundo atravessada por ancestralidade, política e sensibilidade. A metodologia empregada é de natureza analítico-interpretativa, com atenção especial à materialidade da linguagem, à construção da voz narrativa, à performatividade da carta e às figuras simbólicas que atravessam a trama. Ao colocar em foco uma autora e uma obra frequentemente silenciadas nos repertórios críticos e escolares, o artigo também pretende contribuir para a ampliação do campo de leitura da literatura de autoria negra e sul-brasileira, marcada por estratégias de reexistência que inscrevem outros mundos na página.

63

### **Na dobra da carta, a pele escrita: inscitura em *O encontro***

Maria Helena Vargas da Silveira nasceu em Pelotas (RS), em 4 de junho de 1940, filha e neta de educadores e ativistas engajados com o movimento negro local, como seu avô Armando Vargas, cronista e articulista do jornal *A Alvorada*. A autora formou-se em Pedagogia pela UFRGS e dedicou grande parte de sua vida LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



profissional à educação no ensino básico em Porto Alegre e na região sul, atuando junto a comunidades periféricas e remanescentes de quilombos — terreno que lhe ofereceu vivência direta das desigualdades de raça, classe e gênero. Em 1940–1960, Maria Helena construiu seu percurso inicial como professora contratada pelo Estado do RS, passando por escolas públicas e privadas; já na fase adulta, conciliou ensino com formação continuada, trabalhando na SECAD/MEC em projetos de educação antirracista até os anos 2000.

Publicou seu primeiro romance, *É Fogo!* (1987), e consolidou sua produção literária com contos, crônicas, antologias e romances — entre eles *Tipuana* (1997), *O encontro* (2000) e *Os corpos e Obá contemporânea* (2005) —, estabelecendo-se como importante referência de literatura afrofeminina no sul do Brasil. Reconhecida por sua atuação intelectual e cultural, Maria Helena integrou a Academia Pelotense de Letras (2000), recebeu homenagens como patrona da Feira do Livro de São Lourenço do Sul e em 2020 teve seu nome dado a uma escola municipal. Faleceu em Brasília, em 17 de janeiro de 2009, vítima de aneurisma cerebral

A obra de Helena do Sul articula memória, ancestralidade negra e experiência pedagógica em uma escrita que chamamos de inscitura: uso da palavra como ato performativo de resistência, escrita com a pele, a voz e o corpo. Em *O encontro*, por exemplo, essa escrita se opera no terreno da narrativa epistolar, em que cartas se tornam bem mais que registros: são inscrições em que a memória, o sentido e a comunidade se costuram uns aos outros. Retomar essa trajetória é, portanto, reconhecer como sua vivência pedagogizada e ativista se traduziu em gesto literário insurgente — inscrição que permanece viva nas páginas de sua obra mais politicamente engajada.

Segunda novela social da autora, *O encontro* (2000) é escrita durante o período em que Maria Helena Vargas da Silveira reside em Brasília e atua na Fundação Cultural Palmares, ocupando uma função administrativa motivada por sua longa trajetória de militância pelo acesso da população negra à educação. A narrativa epistolar que compõe a obra estrutura-se como travessia de si: cartas endereçadas a Alex, interlocutor/a de gênero fluido e presença silenciosa, funcionam como superfície de escuta, de inscrição e de resistência. A escrita, nesse contexto, LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



não apenas narra uma viagem externa, mas fabula deslocamentos internos, escava passados, organiza afetos e tensiona normas. Essa estratégia narrativa é expressão do que compreendemos como *inscritura*: gesto estético e político de escrever com o corpo, com a memória e com a ancestralidade, em que cada linha carrega um pulsar coletivo (Quadros, 2023).

A ausência de prefácio é compensada pelos elementos paratextuais: nas orelhas do livro, o escritor e radialista negro Antônio Carlos Côrtes (1948- ) destaca o caráter universalista da obra e sua densidade reflexiva, que articula inspiração e transpiração na construção da linguagem. O tempo, que se enrosca e reverbera na narrativa, é convocado não apenas como tema, mas como entidade — figura mitológica de Iroko, o Baobá do tempo nos Terreiros de Candomblé, que se inscreve simbolicamente no centro da obra. Ao redor dessa árvore narrativa, a protagonista gira: escreve, escuta e espera. O gesto de escrever cartas para um interlocutor que não responde reposiciona a autoria: a escrita passa a existir como performance de si, como registro fabulado que reinscreve, na ausência de retorno, a plenitude do dizer.

Como observa Leda Maria Martins (2003, p. 66), “o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, [...] mas principalmente local de inscrição de conhecimento”. O corpo da narradora — mesmo não visível — está presente em cada carta, na escolha das palavras, nas pausas, no silêncio que cerca as epígrafes retiradas da própria narração. Há um movimento contínuo de retorno ao texto como arquivo: o que foi dito volta como marca, como eco, como dobra. É o que Martins (2021, p. 77) nomeia como palimpsesto, em que a escrita atualiza camadas passadas sem apagá-las.

A novela é atravessada ainda por vozes e colaborações que reforçam seu caráter coletivo. Entre elas, a presença do advogado e sambista Wanderlei Fernandes dos Santos, que ofereceu à autora um conto e um poema escritos por ocasião do Concurso Literário Histórias de Trabalho, em 1998. Esses textos funcionam, para Helena do Sul, como gatilhos poéticos: impulsionam a criação e acionam, na autora, um gesto de partilha, de retorno e de gratidão. A inscrição desses afetos — tanto os vividos quanto os literários — constitui o que Conceição LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



Evaristo (2020, p. 223) define como *escrevivência*: “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido”.

Ao longo dos vinte e oito capítulos numerados em algarismos romanos, acompanhamos a permanência da narradora na cidade de Cândida, lugar fabulado de lentidão e escuta, onde os espaços são áridos, mas onde há lampejos de cor, de acolhimento e de reflexão. Deusuita, a anfitriã que lhe oferece um mosquito rosa esburacado, funciona como chave de leitura da realidade local: mulher de saber não acadêmico, de gesto firme, que a introduz à materialidade do tempo. Cada hóspede da pousada, situada na Rua das Quaresmeiras, n. 79, carrega uma história, uma epiderme de mundo, e essas camadas se entrecruzam com as memórias da narradora. Aqui, o corpo narrativo é, como propõe a *inscritura*, superfície simbólica de acolhimento dos outros.

Do ponto de vista estrutural, a narrativa subverte o funcionamento da epígrafe: cada capítulo se inicia com um fragmento retirado de seu próprio corpo, produzindo um efeito de leitura dobrada — o micro antecipando o macro, o detalhe moldando o gesto inteiro. Além disso, a autora introduz dois textos iniciais — “Iniciação para um encontro” e “O ensaio dos passos” — que funcionam como prelúdios reflexivos: tecem a motivação da escrita, localizam a autora no tempo da ausência, e anunciam que o que se segue é tanto experiência quanto fabulação, tanto vida quanto palavra.

Na novela, crítica e afeto se entrelaçam. Ao denunciar a música *Nega Manhosa* (1957) como enunciado opressor, que associa a mulher negra à preguiça e ao confinamento doméstico, a autora inscreve no texto sua própria recusa à violência simbólica da cultura popular. Esse gesto não se dá de modo panfletário, mas performativo: escreve-se contra o discurso dominante, reinscrevendo o corpo negro feminino como sujeito de linguagem, de pensamento e de história. Como aponta Quadros (2023, p. 134), a *inscritura* é “por ser sagrada, por portar axé, [...] atravessada por um corpo negro e, sobretudo, um corpo de mulher negra na sociedade brasileira”. É nessa chave que *O encontro* se realiza: como experiência narrativa que transforma a literatura engajada em prática sensível de insurgência.



Logo no primeiro capítulo da novela, o gesto de escrita epistolar já se constitui como espaço de inscrição de uma subjetividade complexa e em trânsito. O bilhete inicial à figura ambígua de Alex não é apenas preparação para a viagem a Cândida, mas enuncia uma separação ritual entre o mundo que se deixa e o mundo que se busca. A seleção dos objetos na mala — roupas simples, um rosário e a guia de Ogum — opera como uma cartografia espiritual e simbólica do corpo que se desloca. A guia de Ogum, orixá das encruzilhadas e caminhos abertos, não é um adorno: é marca visível da presença da ancestralidade africana na travessia da personagem. A partir desse ponto, o texto já se aproxima do que chamamos *inscritura*, pois carrega, na materialidade da narrativa, uma escrita atravessada por corpo, fé, deslocamento e memória. Como propõe Quadros (2023), a *inscritura* se distingue da escrita tradicional por ser vivida, vocalizada e encarnada – ela não é exterior ao sujeito, mas dele inseparável. Assim, a mala que se carrega é também um corpo narrativo: o que vai junto é a fé ancestral; o que fica é o brilho carnavalesco da cidade, a performance festiva deixada a Alex, que, sem gênero fixado, permanece como duplo, sombra ou possível alteridade da narradora.

67

No segundo capítulo, a autora elabora explicitamente uma reflexão sobre o gesto literário e suas condições de possibilidade. A personagem-narradora aponta que, embora desejasse mergulhar na “magia da fada”, seu universo simbólico é outro: está mais próximo do cansaço, da dor e da indignação dos subalternizados. É nesse ponto que se ativa, com potência, o conceito de *escrevivência*, formulado por Conceição Evaristo (2020), pois o texto afirma uma escrita que nasce das vivências de mulheres negras, pobres, discriminadas – uma escrita que é, antes de tudo, existência vivida. Helena do Sul não escreve sobre um mundo idealizado, mas a partir de um corpo que sente, que se indigna e que carrega fragmentos do que escutou, viveu e observou. Ao afirmar que “ser negra e mulher não me exclui de sentir a plenitude do cosmos”, a narradora não apenas reivindica o direito de fabular, mas inscreve sua sensibilidade como forma legítima de construção do mundo. É uma fabulação de dentro, que parte do vulcão que habita a narradora – imagem que remete à força ancestral, à combustão de memórias e afetos que exigem forma literária.



Essa combustão não é desordem: ela se organiza em espiral. E é nesse movimento que se aproxima da noção de *oralitura* e do tempo espiralar proposto por Leda Martins (2003, 2021). O tempo da narrativa não é linear, mas ritmado por um pulso interno que alarga a percepção e suspende as fronteiras entre o real e o simbólico. Cada fragmento vivido ou recolhido se enrosca em outros, formando uma espiral que ecoa Exu – entidade da comunicação, da ambiguidade, da encruzilhada. O chamado final do capítulo – “desata-os” – é uma provocação ética e estética ao leitor: romper os nós do preconceito, da normatividade, da leitura domesticada. A literatura, aqui, é inscrição de mundo. E o encontro proposto não é apenas entre personagens: é entre vozes, memórias e registros narrativos de mundos apagados. O terceiro capítulo da novela inscreve uma travessia simbólica: a chegada da narradora à cidade de Cândida. Não se trata apenas de uma mudança de espaço geográfico, mas da entrada em um território liminar, em que os sentidos se embaralham e os marcos de estabilidade se dissolvem. A descida na “terceira esquina” não é casual: enquanto imagem, esse ponto de chegada evoca a possibilidade de uma “terceira margem”, como a que propôs Guimarães Rosa, mas aqui associada ao encruzilhamento, ao tempo de Exu, à zona de trânsito entre mundos. A cidade possui muitas entradas, mas todos chegam por essa esquina comum, espaço saturado de movimentos e tropeços, onde a narradora se vê envolta em um “turbilhão”. O excesso de mercadorias sobre a calçada, a queda, o corpo que perde o equilíbrio — tudo isso materializa o gesto da *inscritura*: o corpo da narradora sente, tropeça, interpreta o mundo a partir da sua inserção nele. Como destaca Quadros (2023), a *inscritura* é uma forma de escrita atravessada por um corpo negro e, sobretudo, por um corpo de mulher negra na sociedade brasileira; ela não se realiza como abstração, mas como vivência encarnada.

A cidade que se apresenta, já nos primeiros passos, é dicotômica: de um lado, frio e enchente; do outro, calor e seca. A ausência de mediação, o convívio extremo entre opostos, marca o entre-lugar simbólico de Cândida — cidade que parece recusar os binarismos coloniais para propor uma fabulação de mundo feita de fragmentos. O encontro com o jovem que indica o caminho pode ser lido como ativação da figura de Exu, o senhor da comunicação, da multiplicidade, da não

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.





fixidez. Quando a narradora afirma estar “disposta a dar contornos e espirais” (Helena do Sul, 2000, p. 27), ela anuncia, com clareza, a estrutura rítmica da narrativa: não linear, mas circular, em espiral — exatamente como propõe Leda Maria Martins (2021), ao falar da organização do tempo nas poéticas afro-brasileiras. O tempo espiralar não é cronológico: é tempo do corpo, da repetição criadora, da escuta ancestral. O serpentário que precisa ser contornado, e que divide opiniões entre os moradores, é metáfora desse percurso: a narrativa de Helena do Sul não vai direto ao ponto, ela exige curva, dobra, movimento.

A Rua das Quaresmeiras reforça esse deslocamento simbólico. A leitura de Telma dos Santos (2017), que a associa à Quaresma cristã, como momento de passagem e renúncia, é pertinente — mas Cândida não é apenas um lugar de morte ou de purgação. É também, como sugere a vegetação exuberante, espaço de contemplação e de reinvenção. A planta que dá nome à rua, *Tibouchina granulosa*, com suas flores roxas que brotam a partir de fevereiro, marca simbolicamente a transição: fim do verão, proximidade do carnaval, limiar entre tempo sagrado e profano. A natureza de Cândida, porém, não é idealizada. Não há aqui uma evocação romântica do bucólico. As mangueiras, os ingazeiros, as damas-da-noite resistem à seca. São corpos vegetais que persistem, como o corpo da narradora que caminha, observa e escuta. A invocação de Iroko — “Iroko, deus africano do tempo, nos deixará aproveitar de sua sabedoria de ancião.” (Helena do Sul, 2000, p. 36) — reforça o pacto entre tempo e narrativa, entre caminhada e escrita, entre a escuta e o gesto de narrar. A inscrição do tempo como entidade ancestral nos remete mais uma vez à *inscritura*, agora compreendida como grafia do tempo sobre a pele da escrita.

O tripé “Parar, olhar e escutar” (Helena do Sul, 2000, p. 39) que organiza o ritmo da caminhada é, também, chave metodológica da própria narrativa. A escuta, nesse contexto, não é metafórica: ela é prática de leitura do mundo. Quando a narradora recupera a fala de uma velha africana sobre o uso equilibrado de ouvidos, bocas e gestos, está se inscrevendo na linhagem da *oralitura* (Martins, 2003), entendida como conhecimento ancestral transmitido pela performance. Essa escuta que envolve o corpo é ativada inclusive nas menções à LIBRAS: o corpo que fala é LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



também o corpo que escreve e que se escreve. Aqui, o corpo é tela, arquivo e presença — como formula Leda Maria Martins ao propor o conceito de *corpo-tela*, em que cada gesto é inscrição de um saber antigo. Ao recuperar memórias das viagens de trem, entre choros e risos, a narradora revela o que Conceição Evaristo (2020) define como *escrevivência*: gesto narrativo que emana de uma subjetividade negra, feminina e popular que inscreve no texto o vivido, o sonhado e o escutado.

A chegada à pousada confirma esse espaço como lugar de acolhimento possível — ainda que precário. Deusuita, a anfitriã, entrega à hóspede um mosquiteiro rosa, rasgado, lembrando Alex, que “gosta dessa cor” mas “usa sempre o paletó pretinho básico” (Helena do Sul, 2000, p. 32). A tensão entre desejo e performatividade, entre subjetividade e repressão, está inscrita nessa passagem. A ausência de luz, a água racionada, o candeeiro e o poema na entrada da pousada constituem o cenário de uma narrativa em que o mínimo é transformado em potência simbólica. A referência à música “Nega Manhosa” e sua crítica implícita à construção racista e sexista da figura da mulher negra mostram que, mesmo em um espaço fabulado, a narradora escreve contra. Inscreve o dissenso. Escreve para desatar.

A permanência em Cândida aprofunda a espiral de reflexões da narradora. A terra quente e seca que dificulta a caminhada descalça se apresenta como obstáculo sensorial, mas também como imagem de um território resistente, árido, que exige do corpo presença total. O gesto de andar descalça, de sentir a terra nos pés, evoca práticas ancestrais africanas e indígenas que reforçam a corporeidade do vínculo com a terra – aquilo que Leda Maria Martins (2021) chamaria de um saber do corpo-tela, em que o chão não é apenas paisagem, mas inscrição de pertencimento. A viagem, nesse contexto, é menos geográfica do que ontológica. As raízes identitárias das amigas Amina e Giovana – matriz africana e matriz europeia – constituem dois eixos da reflexão que se desenha: não como oposição binária, mas como rizoma entrecruzado, onde a ancestralidade se desdobra em hábitos, valores, culinárias, gestos e espiritualidades.

Ao ponderar sobre a eternidade e declarar que “algumas pessoas são eternas porque sua arte, seus inventos, seus pensamentos ou suas ações movimentaram o mundo” (Helena do Sul, 2000, p. 43), a narradora desloca a ideia de perenidade



para o campo do movimento. Eternidade não como fixidez, mas como espiral, como reverberação – tal como a inscrita por Exu e Iroko, senhores do tempo não-linear. É a *inscritura* novamente que se manifesta: uma escrita que se enrosca no tempo, que se prolonga sem se congelar. As dicotomias elencadas entre referências africanas e europeias – “o inventor da polenta... do mocotó; a casa de pedra... a casa de barro; o coque... as trancinhas; a Colônia... o Quilombo; o brinco de ouro... as guias de Oxum” (Helena do Sul, 2000, p. 44) – organizam o capítulo como uma dança entre heranças. Não se trata de antagonismo, mas de composição de mundos.

A imagem de Amina, que “tem certeza que seus antecedentes eram rainhas e príncipes da África” (Helena do Sul, 2000, p. 44), é a reafirmação de um corpo ancestralizado, cuja história foi silenciada mas não extinta. A realeza ancestral do Ori se inscreve no andar, na postura e na linguagem. Essa fabulação de si, como gesto de resistência simbólica, encontra eco na ideia de *escrevivência* de Conceição Evaristo, pois a narradora inscreve no texto um corpo negro e feminino que não se resume à dor, mas que também carrega dignidade, beleza e conhecimento. Giovana, por sua vez, remete às migrações pobres europeias, enfatizando que há mais entre os sujeitos subalternizados do que as diferenças étnicas. As figuras de Nona Rina e Vó Cabinda mostram que a ancestralidade, mais que passado, é permanência. E é a ameaça de apagamento dessa memória que motiva a escrita, como registro e como gesto de continuidade. A *inscritura*, aqui, atua como forma de contraesquecimento, tal como propõe Candau (2012), conferindo rosto e identidade aos que seriam soterrados pela poeira do tempo.

A visita ao mercado com Deusuita aprofunda a prática da escuta como forma de leitura do mundo. A professora que come mingau de banana com a filha, a tristeza disfarçada em sorriso, os aromas que evocam a Vó Joaquina e sua cozinha – todos esses elementos funcionam como catalisadores da memória, ativadores do corpo sensível da narradora. “Quem inventou o pastel foi a Vó Joaquina” (Helena do Sul, 2000, p. 50), afirma a voz narrativa, reinscrevendo a oralidade feminina como autoridade culinária e afetiva. A comida, como ensina a filosofia ancestral, é forma de cuidado e gesto de amor – é oralitura materializada. A presença simbólica de



Amina retorna nesse contexto como guardiã desse saber, onde o alimento é também mensagem: cozinhar é partilhar existência.

Na espera silenciosa por Amina, a narradora recorda sua serenidade e sua capacidade de transformar “perguntas ásperas em respostas razoáveis, onde a verdade tem eco” (Helena do Sul, 2000, p. 55). Essa voz ancestral feminina, sabedora e ponderada, funciona como contraponto à ansiedade da narradora, conduzindo a narrativa a um espaço de escuta e acolhimento. O candeeiro, com sua luz oscilante, impede a leitura – e mais uma vez é o corpo que precisa escutar. Levar consigo “O negro brasileiro” é carregar um arquivo de referências, mesmo que não nomeadas diretamente. A ambiguidade dessa menção (obra real? símbolo das vivências?) acentua a proposta estética de Helena do Sul: mais do que citar, interessa-lhe evocar, transmutar o vivido em escritura afetiva.

A história de Deusuita, que prepara mandioca para caminhoneiros e recorda um motorista que quebrou o radinho para não ouvir “más notícias”, devolve a cena ao seu eixo político. O silêncio forçado pelas dores da realidade encontra paralelo no trauma pessoal da narradora, que revive a culpa por ter cogitado o aborto de Samara. “Samara nasceu.” (Helena do Sul, 2000, p. 61) – a frase curta, definitiva, rompe o fluxo reflexivo com a força de uma inscrição ética. Como um corte de faca, a *inscritura* aqui se mostra como marca que não desaparece, que obriga a rememorar, a cuidar, a transformar-se.

Cassimira, a benzedeira que cura com rezas e acolhe com carinho, é figura que condensa saberes místicos, médicos e sociais. Seu saber é ancestral, oral e ritualístico. Ao lembrar Mãe Maria, que dormia na estrebaria, e contrastá-la com Dandão, que cobra pelas benzeduras e mora em mansão, a narrativa realiza crítica contundente ao mercado da fé e à perda de valores ancestrais. “Eles pedem ajuda para Deus, para a Virgem Maria e mais o auxílio das almas dos índios, dos caboclos, dos pretos velhos” (Helena do Sul, 2000, p. 66) – nesse trecho, Helena do Sul reinscreve no texto o panteão sincrético das comunidades populares. A benzeira some do campo social, mas não do campo simbólico. A literatura, como registro, a resgata do esquecimento – e esse gesto é *inscritura*.



O mosquiteiro rosa retorna como metáfora para os furos da memória e da consciência. Os pensamentos escapam como mosquitos, como traços que não se contêm. A figura de Giovana, agora travestida de pensadora, mobiliza leituras sobre a animalidade humana, sobre sexualidade e sobre hospitalidade. A foto do casamento, o conselho sobre a cama de casal, a evocação de Dona Aurora – todos esses elementos mostram que cada carta é tecido de lembranças, fabulações e registros simbólicos. Questionar a presença das amigas, perguntar se Alex conheceu Dona Aurora, é mais do que narrar uma ausência. É escrever sobre o vazio que funda o gesto de escrever.

O tempo, que até então se inscrevia na lógica espiralar da experiência, retoma por um instante seu regime cronológico, reintroduzido pela imagem do relógio de cabeceira. O gesto de consultar as horas provoca o surgimento de uma “hora de banzo”, que remete a um luto profundo e pessoal: o momento em que a narradora soube da morte da mãe. Essa hora, marcada tanto no corpo quanto na memória, não apenas mede o tempo, mas o inscreve — como ferida e lembrança. A partir dessa referência, outras horas emergem: a das orações, a hora grande das religiões de matriz africana, o cair da tarde que sinaliza a fome das crianças. O tempo, novamente, se faz pele e escuta. É nesse sentido que a narrativa performa o conceito de *inscritura*: não apenas marca uma experiência, mas a transborda, como corpo vivido e como memória que insiste em retornar, gravada em suas horas.

A rememoração de Alexandra, que chegava às cinco da tarde trazendo doces para as crianças, funciona como invocação da ancestralidade cotidiana. O gesto doce, o cuidado materno, a pergunta que ecoa no português afro-gaúcho — “e então meus neguinho, aguarô as roupa, déro água pra galinha, fizéro as lição?” (Helena do Sul, 2000, p. 82) — são fragmentos de uma oralitura transmitida entre mulheres, entre corpos que ensinam e tocam. A linguagem aqui não é apenas comunicação, mas inscrição: reverbera no modo de falar, de cuidar, de viver. Já as memórias de Giovana se enraízam na tradição italiana, na grande família, no “pareiral” que invade a cozinha, nos modos de estar em coletividade. A língua, as variações regionais e étnicas que marcam o português falado no sul do Brasil, são também rastros da formação do país – e, como a narradora sugere, a própria Língua Brasileira é feita LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



de dobras, sotaques, injunções e resistências. Helena do Sul explicita uma visão crítica da língua como construção histórica, marcada por conflitos e também por afetos, e ao fazê-lo reinscreve a voz da mulher negra como sujeito enunciator dessa língua plural.

O tripé narrativo — “parar, olhar e escutar” — é retomado na visita ao mercado, onde Helena encontra Felicidade, senhora de mais de 80 anos, carregando amores-perfeitos em uma grande cesta. O nome da personagem já anuncia sua função simbólica: é a felicidade como resistência, como memória viva. A história de amor entre Felicidade e Francisco de Paula é contada em tom de crônica afetiva, marcada por datas, clubes negros (*Chove Mas Não Molha*, de Pelotas), métodos contraceptivos, e o aprendizado da costura como ofício de dignidade. Francisco vira Ancestral e a herança que fica não é apenas a história, mas a oração: oração de São Francisco de Paula, “herança de uma tia ex-escrava”. A *inscritura*, aqui, não está somente na carta que narra, mas na memória oral que persiste como documento sagrado da ancestralidade. O passado de Felicidade compõe um arquivo afetivo e cultural que inscreve na narrativa o protagonismo de mulheres negras velhas, muitas vezes invisibilizadas.

A evocação das avós — “vó Cabinda, vovó Conga, vovó Joana, Vó Landa, vó Almerinda, vovó Isidora, vó Reduzina, Vovó Moça” (Helena do Sul, 2000, p. 101) — reforça a inscrição da ancestralidade como linhagem e escuta. Esses nomes, que ecoam entidades de pretas-velhas cultuadas na Umbanda, condensam a sabedoria matriarcal responsável por preservar a cultura, a religião e a afetividade negra no cotidiano. Como em Leda Maria Martins (2021), o tempo se organiza a partir da memória dessas mulheres, que não são apenas personagens, mas formas de saber. Vó Moça, aliás, reaparece como personagem em *Tipuana* (1997), reforçando o gesto fabulatório de Helena do Sul, que entrelaça obras, tempos e corpos num único tecido narrativo — o da *inscritura*, que não separa memória e invenção, corpo e linguagem.

No episódio da passeata até a “Boca da noite”, a narradora projeta um imaginário erótico-festivo que, ao ser desfeito pela explicação de Carolina — “rezar para um Santo em família junto com os amigos e depois comer, beber e dançar.” LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.





(Helena do Sul, 2000, p. 112) — revela o equívoco da leitura colonial sobre os corpos negros em festa. O nome ambíguo da celebração, herança dos quilombolas Kalungas de Goiás, evoca também as “bocas” das fofocas e dos julgamentos, sugerindo que a cultura negra é muitas vezes silenciada por interpretações estereotipadas. O deslocamento do imaginado para o vivido marca uma virada epistêmica na narrativa: escutar as práticas culturais negras sem reduzi-las a exotismos ou desvios. A festa, como expressão de oralitura, é vivida como ato de fé, resistência e comunhão.

Por fim, a cena das mulheres com a bandeira de São Benedito e a lista de festividades — comidas, batuques, jacuba, nomeação de padre e a ameaça cômica de raspar a cabeça de quem “bolar o Santo” — introduz o campo da religiosidade negra como lugar de insurgência e celebração. A citação da Irmandade da Boa Morte e seu histórico de resistência à escravidão é entrelaçada ao texto de Manoel Pereira Passos, criando um arquivo literário e histórico que reinscreve a contribuição negra no Brasil. Ao narrar esse episódio, Helena do Sul mistura documento e ficção, riso e liturgia, política e comida. O que emerge é uma *inscritura* plural, onde o texto se faz corpo, canto, oração e batuque.

A preparação dos festejos negros, mesclando tradições católicas e afro-brasileiras, é mais uma tessitura simbólica em *O encontro* em que Helena do Sul dá forma literária à continuidade cultural que sobrevive ao apagamento. Ao evocar a memória das festas da lavoura, Giovana recorda o papel dessas celebrações como catarse e reorganização da dor: “As festas compensavam os sofrimentos.” (Helena do Sul, 2000, p. 126). Essa afirmação enuncia a festa como forma de oralitura, em que o corpo, a comida, o canto e o tempo coletivo se fundem como gesto performático de resistência. É também nessa chave que a novela convoca uma leitura de tempo e de memória onde o sagrado é prática cotidiana e insurgente, e a fé não é passividade, mas performance.

Nesse sentido, a iconografia religiosa, embora inscrita em códigos católicos, é relida de forma crítica e simbólica. Ao observar a imagem de Nossa Senhora da Conceição — “(...) pisa na cabeça de uma serpente, demonstrando o poder feminino na luta contra o mal e a traição” (Helena do Sul, 2000, p. 130) —, a narradora LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



reinterpreta o gesto da santa como enunciação de um poder feminino que rompe com a submissão e combate a violência simbólica. A presença de Oxum como referência sincrética intensifica essa leitura: se a mãe doce e bela pode também ferver, é porque a maternidade e a doçura também contêm força e justiça. A reconfiguração simbólica dessas imagens demonstra como a narrativa realiza, por dentro das estruturas dominantes, um trabalho de reinscrição. A *inscritura*, nesse momento, está no modo como a fé se torna linguagem política.

O diálogo com Deusuita abre uma dobra importante na novela: não há apenas a escuta da ancestralidade negra, mas também a interpelação ética dos herdeiros da branquitude. Quando a personagem entrega à narradora um artefato, o peso da história se impõe:

Entrega-me um par de algemas seculares, dizendo-me que seus antepassados prendiam os negros escravos com aquelas peças horríveis. Não fosse o discurso que veio muito rápido, acompanhando a doação do artefato, teria atirado as 500 páginas do livro em sua cabeça. Mas falou-me em liberdade, de trabalho, de respeito, de direitos humanos e da sua vida. (Helena do Sul, 2000, p. 135)

76

Esse trecho é uma cena de confrontação simbólica: entre história e corpo, entre herança e escuta, entre memória violenta e desejo de reparação. A força da passagem está na ambiguidade: a raiva contida, a possibilidade da recusa, a suspensão do gesto violento diante do discurso de arrependimento — todos esses elementos dramatizam a *inscritura* como experiência vivida e como política da escuta. É o corpo da narradora que precisa decidir o que fazer com a dor devolvida em forma de metáfora concreta.

Deusuita, enquanto personagem, encarna um papel raro na literatura brasileira: mulher branca, consciente da estrutura racista herdada, que se compromete com a escuta, com o gesto de restituição simbólica, com o aprendizado a partir da convivência amorosa. Seu casamento com Davila, homem negro, é palco de constantes tensões familiares: “(...) um negro brasileiro.” (Helena do Sul, 2000, p. 136), afirma a narradora, em uma frase breve e densa que escancara o abismo simbólico que a branquitude construiu diante da negritude. Deusuita toma, em gesto



performativo, o opaxorô — cetro simbólico das lideranças de orixás — e narra o percurso de Davila: o menino que trabalhava em ônibus estrangeiros, que restaurava móveis, que carregava sacos em armazéns, que estudava à noite, que enfrentava o preconceito até formar-se em Direito.

Essa narrativa sobre o cotidiano de Davila se inscreve como contra-história da meritocracia: cada profissão, cada fragmento de seu percurso, reconfigura a ideia de mobilidade social como projeto coletivo de resistência. Deusuita, ao relatar a perda progressiva do prestígio de sua família branca, nomeia a ancestralidade de sua mãe como indígena guarani, e explica a origem do próprio nome — Deus (judaico-cristão) e Ita (pedra em guarani). É nesse ponto que o discurso da personagem se articula à luta antirracista e ao sonho de justiça, retomando figuras como Martin Luther King Jr. (1929–1968), cuja utopia ainda pulsa como horizonte simbólico para os personagens da obra.

Essa dobra interseccional entre raça, classe, gênero e religião realiza o que Conceição Evaristo chamou de *escrevivência*: o gesto narrativo que parte da vivência encarnada, do corpo que sente, luta e transforma o vivido em texto. A *inscritura*, aqui, atua como forma de atravessamento entre a dor herdada e a possibilidade de reelaboração. O par de algemas não é apenas metáfora da escravidão: é o que resta da estrutura colonial dentro da casa, dentro da linguagem, dentro das relações familiares. A literatura, nesse gesto, reencena a violência, mas não para revitimizá-la. Pelo contrário, reencena para reconfigurá-la. A força do capítulo está em como Helena do Sul realiza esse rito de passagem narrativo com sobriedade e potência política, reinscrevendo o trauma como fabulação insurgente.

Na reta final da narrativa, a presença do tempo retorna como incômodo e travamento. O mosquiteiro rosa, antes metáfora da fragilidade da proteção, torna-se agora agente de paralisia: “deixa sua mente atada, parada, sem a possibilidade de refletir, pensar.” Nesse estado de suspensão mental, Helena do Sul problematiza a ideia de loucura como excesso de vozes ancestrais: “Vejo a loucura como a cabeça congestionada por muitos cérebros que vibram em frequências diferentes e simultâneas, deixando a pessoa atordoada.” (Helena do Sul, 2000, p. 143). A loucura é compreendida, então, como sobreposição de saberes, de ecos, de outras



presenças. A voz narrativa escuta todos ao mesmo tempo: o passado, o ausente, o presente fragmentado. A mente em transe não é incapaz — ela é atravessada pela *inscritura*, entendida aqui como múltiplos registros ancestrais que habitam o corpo. Quando diz: “Indecifrável e desencontrada de mim mesma, quero eu, e mais que eu para me encontrar.” (Helena do Sul, 2000, p. 144), a narradora formula a tensão entre subjetividade e coletividade como uma busca existencial negra, onde o “eu” nunca vem só, mas sempre carregado de memória, de afetos e de história.

A ausência constante das amigas Amina e Giovana é convertida em metáfora central. Diante do desfile de personagens populares — artesãs, viúvas, homossexuais, mães em luto, casais surdos, paraplégicos — Helena do Sul recolhe os corpos reais que habitam as margens, mas não os corpos das amigas que motivaram a viagem. As hipóteses fabulatórias sobre o paradeiro de ambas reforçam o desvio simbólico da narrativa: talvez elas estejam em outra dimensão. Deusuita se aproxima da narradora em crise e, em gesto delicado, “ajeita minhas tranças destrançadas.” (Helena do Sul, 2000, p. 154). A aproximação da amiga é uma forma de reinscrição do afeto, do cuidado, da escuta — um toque que reconecta Helena do Sul ao próprio corpo, e a prepara para o reconhecimento de que “meus amigos não morrem, permanecem em mim com suas referências.” (Helena do Sul, 2000, p. 154). As ausências passam a ser presenças incorporadas, outro traço da *inscritura*: o corpo que guarda os outros corpos.

No capítulo XXVIII, todos aparecem. A festa, tão adiada e sempre evocada, enfim acontece — e se realiza no cruzamento entre real, memória, fabulação e espiritualidade. A presença dos personagens da novela é expandida pela aparição do “príncipe negro Ancestral Akidudu de Antares”, e a própria Helena do Sul comparece fantasiada de vela, uma das quinhentas acesas em homenagem à falsa celebração da “descoberta” do Brasil. As crianças, em sua pureza, são as responsáveis por acordá-la — e é por elas que se move a procissão do Terreiro de Mãe Maria em direção a Ogum. A cena final é, ao mesmo tempo, onírica e política. A celebração da cultura negra não se dá em moldes institucionais, mas no reinado da fabulação insurgente, da memória coletiva, da força das mulheres, dos terreiros e dos afetos.



Agradecendo a todos e todas, a autora insere nos agradecimentos nomes de figuras ficcionais e reais, como vovó Moça Clotilde e o próprio Alex, em um gesto que dissolve fronteiras entre o vivido e o narrado. “Tudo é confundido”, escreve a narradora. E de fato, na obra de Maria Helena Vargas da Silveira, a linha que separa a história da criação é tênue — assim como é tênue a linha que separa o corpo da escrita. *O encontro* é a novela da travessia: entre mundos, tempos, povos, memórias e epistemologias.

Quando nos damos conta de que Amina foi nome retirada de uma lista de nomes africanos organizada por Oliveira Silveira, e que Cândida talvez seja a Canaã de *É fogo!* ou a Aruanda de Telma dos Santos (2017), compreendemos que *O encontro* é um exercício profundo de reinscrição do Sul na história negra brasileira. Ao nomear as camadas da violência — contra africanos escravizados, indígenas exterminados e imigrantes empobrecidos —, a obra projeta o Rio Grande do Sul como espaço simbólico de uma *inscritura do banzo*, onde as ausências são preces, e os encontros, afirmações de vida. A *inscritura*, neste texto, não se limita ao conceito: ela atua como forma, ritmo e política da linguagem. É pelo corpo da escrita que Helena do Sul nos ensina que toda ausência carrega uma memória, e todo silêncio, uma enunciação possível.

79

### Considerações finais

Ao longo da análise da novela social *O encontro* (2000), de Maria Helena Vargas da Silveira, tornou-se possível evidenciar como a tessitura narrativa mobiliza saberes ancestrais, fabulações poéticas e experiências enraizadas na condição de mulher negra no Brasil. A obra, ao articular correspondências epistolares, memórias fragmentadas e imagens simbólicas, configura-se como uma escrita que excede a página: uma *inscritura*, no sentido proposto por Quadros (2023), atravessada por corpo, ancestralidade e voz.

O movimento espiralar que organiza a novela – marcado pelo tempo não-linear, pela sobreposição de presenças e pela escuta do invisível – permite compreender *O encontro* como expressão de uma escrita que se inscreve em práticas culturais afro-diaspóricas, acionando formas de saberes que escapam à LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.



lógica ocidental do texto fixo. Nesse sentido, a obra de Helena do Sul aproxima-se da *oralitura*, como propõe Leda Maria Martins (2003; 2021), e da *escrevivência*, segundo a formulação de Conceição Evaristo (2020), constituindo-se como narrativa que não representa uma experiência, mas a performa.

Através de uma metodologia analítico-interpretativa, a leitura da obra evidenciou como a novela incorpora elementos da tradição negra e popular – festas, terreiros, memórias familiares, plantas medicinais, palavras ancestrais, comidas e orações – como parte de um projeto estético e político. As personagens transitam entre espaços simbólicos e reais, e a própria narradora-personagem, ao dirigir-se a Alex, desfaz fronteiras entre ficção e experiência, criando um espaço de escuta em que o outro é ao mesmo tempo leitor e interlocutor.

O *encontro* é, assim, uma narrativa que reinscreve, por meio da fabulação, um Rio Grande do Sul afro-diaspórico, feminino e plural, abrindo caminho para que vozes historicamente silenciadas – pretas, indígenas, imigrantes pobres, mulheres – ocupem a cena literária como sujeitos de memória e criação. O gesto de escrever-se, na obra, é sempre um gesto de escrever o coletivo. Em sua potência simbólica e política, a novela de Maria Helena Vargas da Silveira apresenta-se como documento literário de resistência e como espaço de elaboração poética das feridas do banzo.

Ao nomear esse processo como *inscritura*, este artigo buscou contribuir com a construção de um vocabulário crítico que, a partir de epistemes afrodiaspóricas, reconheça as textualidades negras não apenas como objetos de estudo, mas como produções de conhecimento que desafiam o cânone, a linearidade e a fixidez da escrita ocidentalizada. O *encontro*, nesse percurso, não apenas narra encontros: ela os convoca.

## Referências

- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SCHNEIDER, Liane; MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. (Orgs). 2ª ed. Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: CCTA, 2020. P. 219-229.
- HELENA DO SUL (SILVEIRA, Maria Helena Vargas da). *O encontro*. Brasília: Rainha Ginga, 2000.
- LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 61- 81, jul. 2025.





MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. Letras, Santa Maria, n. 26. p. 63-81. jun. 2003.

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

QUADROS, Dênis Moura de. Ferramentas afrocentradas para pensar uma literatura de autoria de mulheres negras gaúchas. São Paulo: Na raiz, 2023.

SANTOS, Telma dos. *A Literatura negra no Brasil: Um encontro com Helena do Sul*. 2017. 42f. TCC (Graduação em Letras) - Instituto Superior de São Paulo, 2017.



## A MATERIALIDADE SIGNIFICANTE DO MEME EM DIZERES SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO DISCURSO DIGITAL

### THE SIGNIFICANT MATERIALITY OF THE MEME IN STATEMENTS ON FREE SPEECH IN DIGITAL DISCOURSE

Arison Ledno Hora Figueiredo  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

José Magno de Sousa Vieira  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**Resumo:** O presente estudo objetiva compreender o funcionamento do discurso sobre a liberdade de expressão no discurso digital. Para o tal, mobilizaremos o conceito de implícito elaborado por Achard (1999), provocando um deslocamento para a noção de pré-construído de Pêcheux (2014), dialogando ainda com os postulados envolvidos à memória discursiva (Pêcheux, 1999 e Orlandi, 2015). Em nosso gesto de leitura, retomaremos a discussão sobre como a memória, nas condições de produção do discurso sobre a liberdade de expressão, ativa certas regiões de sentido, em específico no digital. Para tal investida nos fundamentamos nas abordagens teóricas da análise de discurso materialista, campo de estudo desenvolvido por teóricos como Pêcheux, na França, e amplamente difundido no Brasil, por Orlandi. Nosso objeto de discurso é o meme, tomado pelo simbólico, em um discurso sobre a rede social X (antigo Twitter) em oposição às demais. A partir da análise do *corpus* foi possível compreender como a memória discursiva opera nas formulações, trazendo para a materialidade significativa posta em análise o funcionamento da sedimentação do dizer a partir do modo como certos discursos são perpetuados e (re)significados por meio dela.

82

**Palavras-chave:** Discurso. Digital. Liberdade. Meme. Sentido.

**Abstract:** The present study aims to understand how the discourse on free speech functions in digital discourse. To achieve this end, we will mobilize the concept of implicit elaborated by Achard (1999), causing a shift towards the notion of pre-constructed by Pêcheux (2014), also dialoguing with the studies that revolve over discursive memory (Pêcheux, 1999 and Orlandi, 2015). In our reading gesture, we will resume the discussion about how memory, within the production conditions of the discourse on free speech, activates certain regions of meaning, specifically in the digital world. For this purpose, we based ourselves on the theoretical approaches of materialist discourse analysis, a field of study developed by theorists such as Pêcheux,



in France, and widely disseminated in Brazil, by Orlandi. Our object of discourse is the meme, understood from the symbolic order, in a discourse about X social media (formerly Twitter) in opposition to the others. Through corpus analysis, it was possible to understand how discursive memory operates in formulations, bringing to the significant materiality put into analysis the functioning of the sedimentation of statements based on how certain discourses are perpetuated and (re)signified through it.

**Keywords:** Discourse. Digital. Freedom. Meme. Meaning.

### Palavras iniciais

A internet conquistou o seu espaço como principal meio de divulgação de informações, comunicação e transmissão de dados na atualidade. As tecnologias desenvolvidas a partir desse contexto evoluíram rapidamente, o que possibilitou o deslocamento das práticas linguístico-discursivas para o digital, abrindo espaço para novos modos de reflexão sobre o funcionamento da língua. Nesse movimento acelerado, se estabelece a noção de que a internet é um lugar “livre e irrestrito” onde tudo se pode dizer, sob o hegemônico argumento da liberdade de expressão.

Em meio a essa confluência de informações surgiram os memes, tornados inconfundivelmente populares ao explorarem temas que vão do cotidiano ao polêmico, desdobrando sentidos outros pelo humor mordaz que por vezes soa ofensivo. O termo meme foi cunhado pelo etólogo Richard Dawkins em sua obra *O Gene Egoísta*, compreendido em sua gênese como uma unidade de transmissão cultural por meio de imitação (Dawkins, 2006).

A proposição de Dawkins abriu caminhos para que outros pesquisadores ressignificassem o termo e fizessem suas contribuições à concepção inicial. Blackmore (1999) e Shifman (2014) expandem a noção dos memes trazendo uma abordagem que os compreende como agentes autônomos que disputam o poder de replicar certos comportamentos e instruções em seus hospedeiros (os seres humanos). Trata-se de uma espécie de assujeitamento que torna os sujeitos meros agentes replicadores de uma ideia/costume/prática que se projeta enquanto dominante, num processo que direciona o sujeito ao eixo de sua determinação como



repetidor de um sinal que advém da natureza que o chama a limitar-se, a subordinar-se enquanto humano e a limitar-se a receber a abstração do meme como se a ordem natural das coisas fosse, de fato, essa.

Em nosso trabalho, alinhados aos postulados teóricos da Análise de Discurso materialista, tomamos o meme como um objeto simbólico, múltiplo em sua natureza e perfeitamente passível de interpretação por meio de sua essência equívoca (Dias, 2018). Desse modo, nosso gesto de leitura lança mão da noção de memória discursiva (Pêcheux, 2014 e Orlandi, 2015) como fundamento da compreensão do funcionamento do meme enquanto operador de sentidos sobre a liberdade de expressão no digital, possibilitando que em nosso gesto de análise seja possível compreender sentidos que são apagados/silenciados e quais sentidos se sustentam como dominantes.

Assim, o meme enquanto materialidade significativa que se constitui, e formula-se no digital, é marcado pelos mais diversos atravessamentos. Em nossa análise, procuramos discutir os sentidos à deriva, estes que não podem ser acessados fora da compreensão das suas condições de produção sócio-históricas e culturais específicas. Essa abertura do simbólico possibilita perceber que o espaço digital é igualmente marcado pelo equívoco, pela falha e pelas contradições que são constituintes do dizer.

Nesses termos, é preciso ir em busca do que falha no meme, nessa deriva condenada a se equivocar e a descontinuar o que nele pretende se encapsular. O meme, conforme estamos tentando compreender, opera em um lugar de enunciação, o digital, que discursiviza sentidos que escapam à tentativa de fundirem-se nele. Há uma ordem própria do meme que permite ao mesmo tempo a deriva e a sedimentação, o mesmo e o diferente. Esta ordem própria do meme a que buscamos lida de algum modo com a metáfora, haja vista que transfere para a imagem que dá liga ao meme e à sua cadeia significativa algo da ordem do simbólico. Nesse movimento, tensionamos no meme aquilo que ele aguça para provocar derivas ao perguntarmos sobre como se tece a textualidade da liberdade de expressão no discurso digital que abriga o meme.



Desse modo, nos interessa compreender o funcionamento do discurso sobre a liberdade de expressão, por meio do meme, no digital. Para tal, o nosso *corpus* é composto de memes postados por Elon Musk em seu perfil do X, diretamente relacionados a episódios que retomam a discussão sobre liberdade de expressão, para discutir seus efeitos de sentidos, as contradições e sua relação com a memória discursiva.

### **Delineando o *corpus* por meio da teoria**

Para iniciar o percurso teórico que pavimentará o nosso gesto de interpretação almejamos mobilizar, para a constituição de nosso dispositivo teórico-analítico, o conceito de implícito, bem como as noções de memória discursiva e pré-construído, de modo a compreender o *corpus* por meio da teoria da Análise de Discurso (AD) materialista. Entendida como uma disciplina de entremeio, a AD trabalha nesse lugar entre a interpretação e a descrição (Pêcheux, 2015), num constante movimento de tensão que fornece ao analista o inquieto lugar de incisão dos processos de significação para seu trabalho.

A materialidade significativa com a qual lidamos em nosso gesto não se deixa inscrever nem tampouco se esgota, o meme é demasiadamente efêmero para proclamar um lugar na história, entretanto o já-dito retorna por meio da paráfrase e do esquecimento, sem deixar de ser afetado por uma memória que o constitui e que faz com que as práticas da linguagem “funcionem”.

Pêcheux (1999, p. 50) enfatiza que a memória não deve ser entendida no “sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’ mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, ou seja, o movimento provocado por ele aponta para sentidos muito mais amplos do que apenas a capacidade do sujeito em memorizar/repetir/parafrasear. Em tais termos, a memória resulta de todo um conjunto de saberes que se cristalizam no imaginário social por meio de práticas distintas. Entendemos por meio disso que, no que diz respeito ao tratamento do nosso *corpus*,



não há modo de compreender o funcionamento do(s) discurso(s) que atravessa(m) o meme senão por meio de uma memória que o significa, recobrando-o de sentido(s).

Orlandi (2015, p. 28) nos mostra que a “memória também faz parte da produção do discurso”. É por meio da memória que certos sentidos são ativados, inscritos em um dado sítio de significação que também se relaciona com as condições de produção, não se limitando somente à uma mera rede de sentidos que são “resgatados” pelos sujeitos, sendo estes também responsáveis por significar (n)as práticas discursivas.

Desse modo, é possível perceber que o sentido não está alojado unicamente no texto, nas palavras, nas imagens, mas se constitui também na sua relação com a exterioridade, a saber, as condições de produção. Faz-se importante salientar que as condições de produção não são compreendidas em um sentido mais restrito, que indaga somente a respeito da situação e do contexto, uma vez que tal conduta implicaria numa visão micro para o problema. O panorama discursivo deve ser deslocado para as condições históricas, sociais e ideológicas que constituem e significam o dito.

86

Essas questões nos apontam para o que Achard (1999, p. 13, *grifos nossos*) compreende como implícito:

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como *memorizado*, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua *(re)construção*, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por *paráfrase*.

Através da memória certos discursos ressurgem reconstruídos de diversas formas. Os já-ditos não cessam, a memória trabalha para que certos sentidos absorvidos e inscritos na história possam *(re)significar* de outro modo. O debate sobre a liberdade de expressão não é algo novo, mas o modo como ele é produzido no digital sim. A possibilidade de ressignificar o já-dito sob esse “vazio” é pressuposto a partir dos esquecimentos. Orlandi (2015) nos lembra que o esquecimento nº1 é de ordem ideológica, a nível do inconsciente afetado pelo trabalho de determinação ideológica, enquanto o esquecimento nº 2 é de ordem enunciativa, sustentado pela





ilusão referencial de que as formulações são únicas e não poderiam ser ditas de outra maneira.

A partir da noção estabelecida por Achard é possível remontar um percurso que se estende até Pêcheux, onde encontramos o conceito de pré-construído, explorado a partir da relação da memória com a materialidade discursiva.

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da *repetição* e da *regularização*: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como *acontecimento a ler*, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc. (Pêcheux, 1999, p. 52, *grifos nossos*)

Em seu movimento teórico Pêcheux produz um deslocamento da noção inicial de Achard, esse ponto de encontro da memória e da materialidade significativa pode ser compreendido como o acontecimento discursivo – onde uma atualidade e uma memória se encontram (Pêcheux, 2015). Esse ponto faz emergir os pré-construídos, que se encontram na forma daquilo “[...] que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento universal do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (Pêcheux, 2014, p. 158). É a partir disso que entendemos o acontecimento a ler, que se apresenta já afetado pela opacidade da língua, pensado a partir desse lugar onde a história produz suas contradições e equívocos, reclamando sentidos nesse jogo de forças. É por meio dessa leitura que o sujeito imprime as marcas da ideologia que o assujeita e, mais especificamente, onde o meme se apresenta para produzir um efeito de verdade, uma vez que o real é inalcançável.

Não há sujeito que não seja afetado pela história e pelo inconsciente, sua natureza repartida está sempre vítima de um complexo ideológico pré-existente que o fornece a percepção material de sua realidade. Somos então tomados nesse meandro de forças que nos constituem. No digital, as questões do sentido retornam com a mesma urgência e as práticas discursivas nesse meio se inscrevem em espaços cada vez mais demarcados por tomadas de posição severas.



Nesse sentido, Vieira (2022, p. 21) sustenta que “[...] o significante que se formula na língua faz com que a história afete o sujeito de modo a impor a ele uma tomada de posição ideologicamente marcada. Tal posição é linguístico-histórica [...]”, retomando aquilo que Pêcheux (2014) aponta ao notar que os significantes não possuem sentido em si mesmos, mas têm seu sentido atribuído de acordo com as posições daqueles que os empregam. O meme busca desestabilizar a cadeia significante para lhe atribuir sentido(s) que provoquem o riso. Esse efeito é comum nas redes, onde o sentido é comumente deslocado para regiões de deriva. Nas sequências a seguir, foi pensado como essa posição afeta o dizer, o que está posto significa por meio de uma memória. Há um sentido ativado por certas regiões dela, mas que também não se dissociam de quem diz, na singularidade de cada sujeito em como este é afetado pela história e pela ideologia em um não cessar de produzir sentidos que se inscrevem a partir de sua posição.

88

### **A liberdade de expressão (re)textualizada no digital**

Nosso *corpus* é constituído de dois memes recortados do perfil de Elon Musk na rede social X, em ambas as postagens são mobilizados sentidos em torno da discussão sobre liberdade de expressão. O ponto central de nossa reflexão é o funcionamento do discurso sobre a liberdade de expressão no digital, os efeitos de sentidos produzidos, pensados a partir de sua relação com a memória discursiva, a fim de desdobrar os possíveis pontos de deriva, onde o enunciado pode vir a tornar-se outro. Desse modo, buscamos relacionar o que está dito no digital com o que é dito de outro modo em outro(s) lugar(es).

Para prosseguir com a análise da melhor forma, desdobramos os memes em sequências discursivas e procuramos remontar, nos moldes pecheutianos, as condições de produção das formulações destacadas. Ao empregar essa abordagem nos apoiamos em Pêcheux (2015, p. 53) para quem: “toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.”, nesse



entremeio pretendemos desenvolver o nosso gesto de leitura, observando como o sentido se sedimenta e aponta para outras direções.

Figura 1 – Captura de tela do perfil @elonmusk



Fonte: @elonmusk no X

89

O nosso primeiro recorte contém um meme veiculado por Elon Musk em seu perfil na rede social X, empresa na qual ele ocupa a posição de atual CEO, onde temos as seguintes sequências discursivas: *“Não acredite apenas na minha palavra, pergunte ao Primeiro Ministro australiano”* / *“liberdade de expressão”* e *“verdade”/“propaganda”* e *“censura”*<sup>1</sup>. No meme veiculado pelo bilionário é possível observar um padrão muito utilizado para representar a dualidade, a dificuldade de escolha entre dois caminhos, ou duas realidades distintas que são intrinsecamente opostas.

Pelo que se tece na língua, o funcionamento da ideologia se instaura no que se toma como **apenas**, esse advérbio que, ao mesmo tempo ameniza, desloca o sujeito para um lugar além da crença que acredite/acreditar aponta. Desse modo, há um sentido que “apenas” preenche mesmo que o advérbio não seja obrigatório pela língua no nível do sintagma, uma vez que, pela paráfrase, poderia ser dito: **“Não acredite [...] na minha palavra”**.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tradução nossa.

<sup>2</sup> Tradução nossa.



Apenas desloca o sentido na formulação porque o sujeito que toma a posição no imperativo, ferramenta da língua da gramática, de dizer não dá a deixa para que não se acredite, ou seja, o outro está determinado por um Eu a **acreditar**, mas, como o sentido se sedimenta e prossegue, quem toma a posição para dizer da crença também diz do saber. O verbo “take” aqui empregado também corrobora com uma determinação do outro por um Eu no discurso, pois funciona nessa formulação com sentidos que evocam a ação de **tomar/pegar/tirar**. O outro, que aqui observa por meio da tela de seu dispositivo essa imagem, é interpelado por esse discurso de que deve acreditar em alguém. Dito de outro modo, afetado por essa materialidade significativa e por sua própria determinação ideológica, o sujeito é instado a uma tomada de posição – que é inevitavelmente linguístico-histórica.

É preciso saber que o Primeiro Ministro diz algo e esse dito se coaduna com a palavra que, pelo esquecimento, Musk toma como palavra dele, essa “minha palavra” que se instaura na materialidade significativa para levar a “verdade” para o lugar epistemológico. Para deslindar a verdade, eis a transferência, pela língua, retoma-se o discurso de autoridade que se liga ao Primeiro Ministro: **“pergunte ao Primeiro Ministro australiano”**<sup>3</sup> e isso basta! Porque a língua, para quem assim se formula e se instaura, seria transparente.

Há ainda, a relação que leva **liberdade de expressão** e **verdade** para o mesmo sítio de significância como se ambas operassem sobre uma sinonímia perfeita. Como se quem “diz mentira” não o fizesse sob a égide da liberdade de expressão. O tensionamento que fazemos aqui intenta provocar a liga aparentemente estável que a formulação dá a liberdade de expressão e verdade por meio da associação desses dois termos. No caso, em tela é como se “liberdade de expressão” continuasse em “verdade”. A partir dessa relação de continuidade perfeita inscrita na materialidade significativa se aloja o sentido de que a verdade é um fruto inevitável da liberdade de expressão.

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.



Existe, por parte de Musk, um esforço para colocar a sua rede social ao mesmo tempo em um lugar de oposição às demais e em relação à verdade, o que é corroborado pela textualidade que a imagem apresenta. O caminho turvo e tenebroso presente de um lado enquanto o caminho iluminado aponta para a sua rede social, um espaço destinado para as pessoas que desejam falar livremente o que pensam e se informar longe da mácula de qualquer viés ideológico, como se fosse possível ao sujeito desmembrar-se de uma posição ideológica e neutralizar-se em um lugar onde uma ideologia não o atravessasse e emanasse por meio dele, ou seja, pelo efeito eficaz da própria ideologia, o sujeito pensa ser alheio a essa questão incontornável de que não é possível dizer ‘fora de uma formação ideológica que o domine’. O X também marca um lugar central na imagem, onde a figura que se assemelha a uma criança se vê paralisada em meio a uma difícil escolha manifesta em seu caminho.

Um ponto a ser observado na imagem tem a ver com o imaginário de luz/clareza e trevas/escuridão. A luz do X apresenta a sedimentação da verdade como algo límpido e transparente. A língua da gramática limitada a um número “X” de caracteres, o dizer atrofiado em poucas palavras direcionaria melhor o sentido para um ponto “X”, tomado como claro e evidente, ao passo que a propaganda ilude, auxiliada pela nebulosidade da escuridão que caracteriza as trevas. No entanto, na própria imagem da “*free speech*” que se coloca em relação com a *truth*/verdade do “X” há a falha, pois o ícone da verdade que se sustenta sobre o termo verdade é “confinado” pela liberdade de expressão e pode desmoronar, uma vez que o castelo X está cercado por um abismo que se vê na textualidade da imagem, mas cujo caminho tem uma curva que direciona o sentido para o lugar da incompletude. Desse modo, o caminho não é uma linha reta, mas sinuosa que se encerra no abismo para continuar depois dele.

Na imagem não vemos/lemos o acesso em si, nosso olhar (nossa leitura) ‘trepida’ na não continuidade do caminho que vai “para a esquerda” e some. Assim sendo, a imagem falha incontornavelmente.

A figura da criança no centro, em um caminho que ‘sutilmente’ forma um X, a bifurcação perfeita que aponta para dois caminhos possíveis - a biunivocidade



textualizada em uma imagem. Nessa imagem a realidade parece dualizada, não há como escolher algo fora disso, ou você é a favor da liberdade de expressão ou é contra, ou você conta a verdade ou conta mentiras, ou você apoia o lado do “bem” ou se alia ao lado do “mal”. Não há espaço para contradições.

Entendemos a partir de Pêcheux (2014), que a memória opera nos sentidos entrecruzados das práticas sociais de diversas ordens, inscritas no imaginário coletivo. Temos a composição de um discurso que se situa para produzir um efeito de verdade por meio da repetição, discurso este idôneo capturador da ‘verdade’ e que, por tabela, é pró-liberdade de expressão. A composição imagética do meme coloca de um lado a **liberdade de expressão** e a **verdade** que somente a rede social X pode oferecer, em contraste a todas as outras principais redes, que nada oferecem além de **propaganda** e **censura**. Mais uma vez, pela língua, temos o termo aqui empregado “*propaganda*”, que desliza em seu sentido aparentemente límpido.

92

Apesar de ser um cognato e aparentar estar revestido da mais límpida transparência, em inglês essa palavra carrega sentidos muito ligados ao político. Em seu sentido mais amplo o termo se refere a informações, ideias, imagens e opiniões veiculadas com o intuito de influenciar a opinião pública, tal qual Musk faz em sua publicação. Dito de outro modo, a propaganda que ele faz em sua rede social não é uma propaganda, pois advoga a favor do direito à liberdade de expressão e da verdade, diferentemente das outras redes sociais que nada tem a ver com esta tomada como a ideal, pois servem apenas espalhar mentiras.

Esse distanciamento textualizado na imagem já produz sentido(s), o que fica se compreende por meio dessa separação é que Musk quer colocar a sua rede em um local de destaque, demarcado por essa oposição às demais. Em outras palavras, sua rede social não é igual a todas as outras, já que não serve aos mesmos propósitos. Esse episódio nos mostra como é latente a disputa sobre a imagem.

Seus sentidos nos remetem à Lagazzi (2021), nos fazendo compreender a imagem como materialidade significativa na qual se inscreve também no político, pautado em sua abertura social por meio do simbólico. Esse espaço é marcado por luta e por resistência, mediante a relação assimétrica e desproporcional da cadeia dos





sentidos. Haverá um sentido que se projeta como dominante, estabilizado por meio das práticas sociais e da memória, porém existirão também aqueles que “escapam” ao controle, mais uma vez coadunando ao fato de que “não há dominação sem resistência” (Pêcheux, 2014, p. 281).

Figura 2 – Captura de tela do perfil @elonmusk



Fonte: @elonmusk no X.

O recorte em questão traz a seguinte sequência discursiva: “Se você apoia o lado que censura a liberdade de expressão e fatos. Você não é lacrador ou progressista” / “Você é um tirano.”<sup>4</sup>. O dizer que aqui se inscreve joga mais uma vez com a ideia de que, ou você está do lado do “bem” ou você está do lado do “mal”. O imaginário da dualidade retorna por meio de outra materialidade significativa. É importante destacar que nessa sequência a dualidade é colocada em jogo por meio do funcionamento da conjunção ‘if/se’ que demarca a existência de uma condição. A articulação do subjuntivo suscita a dúvida e, nesse enunciado, percebemos que esse dizer busca se regularizar, por meio de um efeito de equivalência, sugerindo que há apenas dois caminhos: ou você apoia a “liberdade de expressão” ou você é um tirano.

A palavra “side/lado” também provoca a ideia de que apenas um lado promove esse tipo de coisa. Temos: “Se você apoia o lado[...]”<sup>5</sup>, nota-se que a questão aqui não é se a censura é apoiada ou não, mas o lado que a promove, sugerindo que há lados que devem (ou não) ser apoiados, embora esse lado não seja explicitamente apontado pelo sujeito, ele se mostra posto na textualidade que lemos. Em outras

<sup>4</sup> Tradução nossa.

<sup>5</sup> Tradução nossa.



palavras, o lado que promove esse tipo de coisa certamente não é o lado do Eu que enuncia, mas o lado dos “tiranos”, daqueles que se situam do lado oposto. Assim como na SD anterior, há um Eu que insta o sujeito a tomar uma posição com base nos “fatos”.

Em um movimento similar à primeira figura, procura-se estabilizar um sentido aqui por meio da regularização do dizer. A natureza do meme propicia a sua reprodução em larga escala, e seus sentidos estão em um estado constante de ebulição. Ao discorrerem sobre o funcionamento do meme, Silva Filho e Tarini (2019) o comparam ao boato, onde há a exploração de um sítio de significância que flutua entre o dito e não-dito. Esse efeito produz nos sujeitos uma necessidade de “descobrir” os sentidos inscritos naquela materialidade específica, o afã de se manter atualizado gera atividade no digital.

Ocorre aqui mais uma vez a tentativa de estabelecer uma sinonímia perfeita com os termos “*free speech*/liberdade de expressão” e “*facts*/fatos”. Ao tensionarmos a liga aparentemente estável que desloca esses termos para a mesmo sítio, destacamos o sentido aqui inscrito de que somente a “liberdade de expressão” possibilita o acesso aos “fatos” e que sob nenhuma outra circunstância isso seria possível. Como se aquele que noticia esses fatos não o fizesse a partir de uma posição, determinada socio-historicamente e que por sua vez o afeta, produzindo a ilusão de ser ele a origem do seu dizer, quando na verdade mobiliza sentidos pré-existentes, permitindo a sua reinserção por meio de procedimentos parafrásticos.

Os fatos são uma construção, o acontecimento que se inscreve na história se dá a ler não somente por uma ótica, mas por várias, que se inter cruzam e o constroem na/pela língua. A desproporcionalidade dos sentidos aqui implícitos é mascarada sob a aparência estável do dizer, que recobre os fatos e concede a eles uma nova tessitura, reconstruindo-os sob a pretensão da **liberdade de opressão**.

O emprego das palavras “*woke*/lacrador” e “*progressive*/progressista”, termos utilizados em inglês para se referir àqueles que se alinham politicamente mais à esquerda, nos apresentam uma identificação do sujeito, naquilo que Pêcheux (2014), como pontuamos acima, atribui ao fato do sujeito ser dominado pela formação



discursiva que o assujeita, esse processo se fundamenta nos elementos do interdiscurso e dos pré-construídos que produzem os traços determinantes da posição do sujeito, articulados sob a aparência de autonomia. Assim, entendemos que o sujeito é determinado pela ideologia que o interpela, gerando essa identificação no interior de sua formação discursiva.

Na língua inglesa, '*woke*' é utilizado de forma pejorativa, cujos sentidos mobilizados na materialidade em análise evidenciam uma formação discursiva posicionada mais à direita. O uso desse sintagma busca produzir um efeito de encapsulamento, confinando um determinado grupo a uma posição contrária à da liberdade de expressão. A nível do que podemos observar na língua, a palavra *woke* deriva do verbo *wake*, que significa acordar, fornecendo sentido(s) de que as pessoas que se alinham à essa posição se preocupam com injustiças sociais no que diz respeito a questões de raça, gênero, opressão e desigualdade. Nesse sentido, essas pessoas seriam aquelas que de fato estão acordadas ouvindo os gritos das minorias que são diariamente esmagadas.

95

O dizer aqui formulado visa desqualificar aqueles que se opõem à sua posição. A figura do lacrador aqui construída seria a de um sujeito que apoia as ditaduras, os regimes totalitários e a tirania, esse deslocamento busca associar essas pessoas a um comportamento antidemocrático, destinando todos esses termos ao mesmo sítio de significação.

O que nos parece é que, mais uma vez retomada a dualidade, somente é possível se identificar com uma das duas opções disponíveis que se apresentam na imagem. Assim, a mesma memória que opera sentidos de luz e trevas na materialidade significante anterior reaparece aqui recoberta por uma nova textualidade que opera, na língua, por meio do funcionamento da conjunção *se*. A formulação induz o outro a uma tomada de posição, existe um Eu que interpela o tu a uma tomada de decisão. É possível observar no trajeto da imagem como esse imaginário de forças opostas, aqui reformulado, opera na materialidade.

Podemos observar na imagem que o texto está disposto em uma lousa, ao lado da figura de um sujeito de enunciação que, pela postura, vestes e demais atributos,



poderíamos ler alguém que apresenta credibilidade em uma formação imaginária que direciona o olhar para funções sociais como a de um professor<sup>6</sup>, em um ato que remete ao ensino, o esforço de mostrar e revelar a alguém uma realidade. Aqui a figura do professor é resgatada com o intuito de credibilizar o dito, como se evocasse um ato de ensino que busca a emancipação do outro através da democratização do conhecimento, dando-lhe a oportunidade de escolher a qual lado se aliará. No entanto, o sentido deriva para lugares que delineiam uma democracia fragilizada e que não aceita lados contrários, incapaz de dialogar com o diferente. O professor aponta a lousa e seu olhar nos encontra, em um movimento que diz: “Ou você apoia nosso lado ou você é um tirano!”<sup>7</sup>

O que há aqui é uma tentativa de manter o centro do sentido, preservando o significado literal da formulação e cerceando as suas margens, como se, pelo efeito de transparência da língua, o sentido ali fosse único. Percebemos nesse efeito parafrástico que busca manter as engrenagens do sentido mesmo, articulado de outra forma, porém, nosso olhar vacila e nos contempla com a equivocidade do texto, apontando-nos para a polissemia. Entendemos que em “certas condições de produção, há a dominância de um sentido possível sem com isso se perder o eco dos outros sentidos possíveis” (Orlandi, 1984, p. 20). A mesma autora (1996) também fundamenta que o texto, enquanto pensado discursivamente, é um espaço simbólico multidimensional. As associações nunca cessam, há sempre alteridade nos sentidos que não cessam de se mover, escapando ao sujeito que fala/falha. No digital esse efeito é ampliado pela participação dos usuários que, envoltos no fio condutor da memória que interpela esse(s) discurso(s), dão fôlego a novos efeitos parafrásticos.

Longe de ser apenas mais um instrumento de humor efêmero, a imagem se abre em seu potencial simbólico ao ser atravessada por uma memória que evoca

---

<sup>6</sup> Originalmente trata-se da personagem Jim Halpert da série *The Office*, interpretada pelo ator John Krasinski. O fato de a textualidade da imagem possibilitar o deslizamento de sentidos é que permite a um desconhecedor da conjuntura da série apreender a resignificação do/no meme e tomar a figura da personagem, frente a um quadro como a de um professor. Desse modo, o meme desloca sentido a partir de formações imaginárias com a do professor que já circulam e realocam o sentido.

<sup>7</sup> Tradução nossa.



sentidos outros em seu bojo. Lagazzi (2020, p. 95) nos mostra que “A língua(gem) funcionando na história demanda os sujeitos em identificações que nunca se completam, constituídas por brechas simbólicas que permitem os vacilos, os chistes, os atos falhos, permitem que o sujeito seja pego pelos sentidos.”. É essa falha, essa brecha que nunca se fecha, que nos permite explorar com atenção e guiar o nosso olhar pela imagem, encontrando no visível o que está presente pela sua falta.

Entendemos que os sentidos mobilizados por Musk são frutos de um trabalho operado por meio do complexo das formações ideológicas, fornecendo evidências das significações para que a língua opere suas falhas pela aparência de sua transparência (Pechêux, 2014). Essa transparência aponta para os sentidos como se estes estivessem sempre lá, guardados por detrás do texto para serem “resgatados”, sempre existentes e límpidos, fixados no significante como uma espécie de etiqueta universal.

97

O discurso digital possui também a sua “forma material”, pensada a partir das condições de produção e do espaço de significação das práticas que se dão nesse espaço, destacamos aqui o que Dias (2018, p. 39) argumenta a respeito:

Diferentemente da forma empírica, a forma material coloca o sentido em relação com a memória, o sujeito e com as condições de produção, possibilitando compreender o processo de produção dos sentidos, a significação material do discurso nos dizeres e objetos que compõem o nosso cotidiano.

Esse caráter material conferido ao sentido nos situa no interior das forças sociais, ideológicas, históricas e políticas que o produzem, pois o coloca frente aos seus equívocos, possibilitando assim que sejam observados os deslizamentos nesse processo. A internet se tornou um lugar de enunciação heterogêneo, constituído de atravessamentos pelas mais diversas formações discursivas que ali circulam, tornando quase sinestésica a sedimentação dos sentidos de liberdade de expressão.

É difícil pensar, a partir da ótica da sociedade capitalista em que vivemos, em um exemplo mais contraditório do que um bilionário, muito bem assegurado de sua



posição sócio-histórica dominante, utilizar da sua própria rede social para fazer uma postagem sobre como somente a sua rede é capaz de produzir “verdades”.

## **Considerações Finais**

O meme possui uma natureza jocosa particular, no entanto, esse tom de irreverência por vezes é tomado de forma irresponsável e agressiva. Por meio de nosso gesto de análise foi possível observar que o sentido de liberdade de expressão mobilizado por Musk se alinha, com uma tendência muito forte, ao totalitarismo de uma liberdade “irrestrita”. No entanto, observamos que os sujeitos que podem operacionalizar essa “verdade” não são todos, já que o lugar adequado para isso é a sua rede social. A figura do X se apresenta ainda mais opaca do que antes, embora por esse gesto tenhamos conseguido desnaturalizar alguns de seus sentidos.

98

A análise aqui empreendida não esgota as possibilidades de exploração do tema, dadas as limitações do estudo. As reflexões aqui desenvolvidas apontam para diversos caminhos no que diz respeito à compreensão do(s) sentido(s) mobilizados sobre liberdade de expressão no digital. Os discursos sempre emergem de outra forma, com uma nova textualidade, recobertos por tantos outros adereços a fim de “amenizar” sua aparência. Os mecanismos parafrásticos não cessam de operar os pré-construídos nesse jogo de sentidos. Em nosso percurso foi possível também perceber o papel de resistência da imagem nesse campo de disputas que atravessa o digital.

Por meio da ação da memória, compreendemos como certos sentidos são ativados e outros silenciados, tendo em vista as condições sócio-históricas e ideológicas de produção do discurso. O meme, enquanto materialidade significativa, demonstra ser um veículo potente para a circulação e transformação de sentidos, sendo constituídos por diversas camadas de significação.

Os conceitos mobilizados nos permitiram compreender, por meio desse batimento, a complexidade dos desdobramentos da materialidade na produção de sentidos. Nosso gesto exemplifica como a internet, concebida como um espaço





heterogêneo de produção discursiva, é marcada por equívocos, falhas e contradições inerentes ao dizer. Nesse contexto, o meme atua como um operador simbólico que tanto espelha quanto molda as percepções de liberdade de expressão no digital. A liberdade de Musk não é mais que uma cortina de fumaça para esconder interesses maiores da classe dominante.

O meme, ao mobilizar sentidos preexistentes e promover novas sedimentações do dizer, desempenha um papel crucial na construção e desconstrução de discursos sobre a liberdade de expressão no digital. A abordagem discursiva aqui empregada para compreender as dinâmicas de produção e circulação de sentidos no digital nos oferece um lugar privilegiado para explorar como os sentidos são formulados, deslocados e disputados no tecido digital que recobre nossa sociedade contemporânea.

99

## Referências

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: Sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LAGAZZI, S. A imagem em sua potência de captura simbólica. **Forum lingüístic**. Florianópolis, v.18, número especial, p.5890-5902, jun. 2021.

LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. 12ª ed. São Paulo: Pontes. 2015.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p- 82- 100, jul. 2025.



ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: Questões e Controvérsias**. Uberaba, n. 10, 1984, p. 9-26.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Bras. 7ª ed. São Paulo: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SHIFMAN, Limor. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SILVA FILHO, M. N; TARINI, A. M. F. L. Memes em grupos de facebook: Efeitos de sentido em postagens na internet. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9 nº 22, 2019. p. 85-100.

VIEIRA, J. M. S. **Cidade entre rios, cidade inter pontes: O discurso sobre as formações imaginárias de Teresina**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT, 181p. 2022.

100



## A LÍRICA DE FLORBELA ESPANCA EM A MENSAGEIRA DAS VIOLETAS<sup>1</sup>

### THE LYRICISM OF FLORBELA ESPANCA IN *THE MESSENGER OF VIOLETS*

Max Mateus Moura da Silva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI)

*Eu sou a que no mundo anda perdida,  
Eu sou a que na vida não tem norte,  
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte  
Sou a crucificada... A dolorida... (Florbela Espanca)*

**Resumo:** O presente trabalho intenciona discutir a produção poética de Florbela Espanca, com base na obra *A mensageira das Violetas*. Espanca firma-se como um dos mais proeminentes nomes femininos da Literatura Portuguesa de todos os tempos. Expressa em um lirismo embricado à própria vida, a produção flobeliana constrói-se em espaços de significação alicerçados em um discurso, sobretudo, de primeira pessoa que se reitera constantemente. Assim sendo, neste artigo, aborda-se a construção do EU poético desnudado na obra em questão. Tem-se como objetivo delinear a construção subjetiva evidenciada nos poemas de Florbela Espanca. De modo a conferir suporte teórico, buscou-se alicerce nos estudos de Dal Farra (2002), Noronha (2001), Moisés (2008), Soares (2012) entre outros. Cumpre dizer que a análise proposta se baseia nos eixos do amor servil, sofrimento amoroso e a representação sensual do amor, temáticas constantes nos poemas.

101

**Palavras-chave:** Amor. Subjetividade. Florbela Espanca.

**Abstract:** This paper aims to discuss the poetic production of Florbela Espanca, based on the work *A mensageira das Violetas*. Espanca establishes herself as one of the most prominent female figures in Portuguese literature of all time. Expressed through a lyricism intertwined with her own life, Florbela's work is constructed within spaces of meaning grounded in a predominantly first-person discourse that is constantly reiterated. Thus, this article addresses the construction of the poetic self revealed in the referenced work. The objective is to outline the subjective construction evident in Florbela Espanca's poems. To provide theoretical support, the study draws on the works of Dal Farra (2002), Noronha (2001), Moisés (2008), Soares (2012), among

---

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da disciplina Literatura Portuguesa: do Simbolismo às Tendências Contemporâneas, cursada na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.



others. It is worth noting that the proposed analysis is based on the themes of servile love, romantic suffering, and the sensual representation of love—recurring motifs in her poetry.

**Keywords:** Love. Subjectivity. Florbela Espanca.

## Introdução

*Eu sou a que no mundo anda perdida, / Eu sou a que na vida não tem norte, / Sou a irmã do Sonho, e desta sorte/ Sou a crucificada... A dolorida....* (ESPANCA *apud* MOISÉS, 1980, p. 470). Assim se enuncia Florbela Espanca no poema intitulado *Eu*<sup>2</sup>. Considerada por muitos teóricos um dos principais nomes de todos os tempos da Literatura Portuguesa, a autora tem sua vida entremeada com a produção poética, de modo que difícil é, com exatidão, dizer onde uma ou a outra começa e finda. Como fica patente no quarteto do soneto ora apresentado, sua poesia denota a sensibilidade de seu feitio, em uma exaltação de sentimentos (MOISÉS, 2008).

102

Filha ilegítima de Antónia da Conceição Lobo e do republicano João Maria Espanca, nasceu no dia 8 de dezembro de 1894, em Vila Viçosa, Alentejo. Florbela D'Alma da Conceição Espanca teve como nota tônica de sua vida o sofrimento. Acumulado ao fato de nunca ter sido reconhecida em cartório pelo pai enquanto estava viva, irrompeu em relações amorosas findadas de maneira veloz. Casada por três vezes, Espanca sofreu repetidos aborridos espontâneos. Na sua trilha de dor, pontua-se, ainda, a precoce morte do irmão Apeles, tido como alma par sua, a quem dedicava os mais profundos e sinceros afetos (NORONHA, 2001).

A esse respeito, Dal Farra (2002, p.16) pontua:

Florbela foi sozinha, porque talvez lhe não surgiu alguém que a conhecesse e amparasse, porque, especialmente, os seus nervos, o seu orgulho, a sua volubilidade, a louca esperança de encontrar, neste mundo, a pátria da felicidade, a iam fazendo, tristemente, cada vez mais, intolerável aos outros e a si mesma.

---

<sup>2</sup> Este trata-se do único poema de Florbela Espanca não presente na coletânea *A mensageira das violetas*. Por conta disso, nos demais textos, optaremos por mencionar somente os títulos dos poemas de onde foram extraídos os excertos.



Se por um lado é ingênuo pensar que a literatura e o EU literário é o retrato fidedigno do autor, por outro, é incoerente supor que a obra nada tenha que ver com a vida de seu produtor. Como bem pontuou Castello (2007, p. 27), ao literato é fundamental “sujar-se na inconstância da vida, fazer da escrita instrumento de escavação real, não perder de vista o vínculo difícil que une a literatura ao mundo”. Sobretudo quando se fala na profícua produção de Florbela Espanca, é notório um lirismo em primeira pessoa, levado às últimas instâncias, aspetos a serem trabalhados mais detidamente no próximo tópico.

A despeito do cenário revoltado em que Portugal se encontrava no período de sua produção, como os levantes antimonárquicos e ditaduras, Florbela coloca em plano secundário as questões sociais e lança-se ao seu interior, em um afã que construiria a principal marca do seu fazer poético. Em consequência disso, tem-se dito ser inviável categorizar a poetisa em qualquer escola literária, posto que se situa apartada das discussões do Modernismo. Como exemplo, pode-se citar os trabalhos de Dal Farra<sup>3</sup>.

103

Indo à frente do seu tempo, Florbela Espanca<sup>4</sup> galgou espaço no meio acadêmicos e completou o 11º ano do Curso Complementar de Letras, além de, posteriormente, ingressar na faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, abandonando o curso após alguns anos. De modo a manter-se, passa a contribuir com alguns jornais do meio em que vivia e, no ínterim, expunha seus poemas. Em vida, lançou somente as obras *Livro de Mágoas* (1919) e *Livro de Sórora Saudade* (1923), tendo deixado *Charneca em Flor* (1931) no prelo, prestes a ser lançado. Cabe dizer que, além dos poemas, sua obra dá conta de crônicas e produção epistolográfica, sendo a última resultado de correspondências trocadas com pessoas próximas.

---

<sup>3</sup> Para mais informações, consultar: DAL FARRA, Maria Lúcia. **Florbela Espanca**. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

<sup>4</sup> As informações de teor biográfico aqui apresentadas foram extraídas, sobretudo, da obra de Dal Farra (1995), conforme apontado nas referências.



Sobre sua morte também residem insidiosas dúvidas. Contudo, prevalece a narrativa de que cometeu suicídio ao ingerir barbitúricos em demasia. Falece, então, em 8 de dezembro de 1930, data do 36º aniversário.

Contornos plurais permeiam suas produções. No que se refere ao vanguardismo da poetisa, é necessário apontar o fato de dar voz à mulher enquanto sujeito capaz de construir um discurso amoroso, principalmente no teor mais sensual e carnal, o qual ainda era (é) visto como vedado à autoria feminina. Assim sendo, parte-se, então, para a análise de alguns tópicos abarcados na obra *A mensageira das Violetas*.

### **O retrato subjetivo da lírica de Florbela Espanca em *A mensageira das Violetas***

Segundo Soares (2012, p. 103) “Florbela teve a ousadia de mostrar-se como mulher que conclama o direito de sentir e dar prazer”. Em grande medida, nisto subjaz o mérito maior da poetisa portuguesa. Por conseguinte, frequentemente, a autora se desnuda na obra, pondo-se como EU, isto é, seu discurso tende a ser formulado em primeira pessoa. Do mesmo modo, o EU poético se constrói em relação a um TU, que demonstra respostas adversas, ora rejeitando, ora retribuindo o amor. É nesse sentido que Bakhtin (2011, p. 9) afirma: “o outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente”.

No que se refere a representação do sofrimento amoroso, pode se tomar como exemplo os excertos: “Os amarelos riem amarguras,/ Os roxos dizem prantos e torturas” (Crisântemos, Florbela ESPANCA). No mencionado fragmento, verifica-se que a poetisa estabelece metáforas entre as cores dos crisântemos e representações sentimentais. Assim, ao mirar as diferentes cores das flores, pode-se ver o sofrimento do eu lírico representado. Tal sofrimento encontra justificativa ao término do poema, onde é dito: “Eu amo os crisântemos misteriosos /Por serem lindos, tristes e mimosos,/

104





Por ser a flor de que tu gostas mais!” Em certo sentido, os crisântemos trazem a visão da pessoa amada, o TU, visto ser essa sua flor preferida.

A poesia de Flobela Espanca fornece um apanágio à dor, visto que, em distintas ocasiões, esta é representada como se fosse um ser vivo independente, o que pode querer sugerir a profundidade do sofrimento do eu lírico. A esse respeito, pode ser citado o poema *Hospital*.

**No Hospital**  
*À Théa*

Na vasta enfermaria ela repousa  
Tão branca como a orla do lençol  
Gorjeia a sua voz ternos perfumes  
Como no bosque à noite o rouxinol.

É delicada e triste. O seu corpiño  
Tem o perfume casto da verbena.  
Não são mais brancas as magnólias brancas  
Que a sua boca tão branca e pequena.

Ouço dizer: - Seu rosto faz sonhar!  
Serão pétalas de rosa ou de luar?  
Talvez a neve que chorou o inverno...

Mas vendo-a assim tão branca, penso eu:  
É um astro cansado, que do céu  
Veio repousar nas trevas dum inferno!

105

Soares (2012, p. 103,104) estabelece o questionamento: “quem é a Florbela que se revela em sua poesia?”. Embora simples o questionamento, sua resposta parece não tão óbvia, visto que a lírica flobeliana, em essência, é plural. Espanca expõe-se com múltiplas faces. Seu lirismo vai do seu ao inferno, como visto no poema anterior, no desígnio de aplacar sua dor. Desde o título se pode imaginar a temática, posto que o termo hospital direciona um local onde pessoas doentes são tratadas. Esse raciocínio possibilita interpretar que, assim como o hospital confere suporte aos enfermos, a poesia serve como forma de a autora sublimar seus desgostos.

Nos dizeres de Silva (2015, p. 10)



acima de qualquer coisa Florbela é uma mulher a procura de referências de vida, de sentir, de ser. Que tenta na palavra alento para uma tristeza que perpassa a realidade e mergulha numa busca sem fim por algo que seja capaz de completá-la, e completá-la de um modo que nada, nem ninguém no mundo real havia sido capaz de fazê-lo.

A antítese céu-inferno põe em paralelo a vida ulterior (momento que precede o sofrimento, o que equivale ao céu) e o viver presente (onde a existência se torna amarga, equivalente ao inferno). Moisés (2008, p. 356) elucida:

Sua poesia, mais reveladora do seu talento do que os seus contos, produto de uma sensibilidade exacerbada por fortes impulsos eróticos, corresponde a um verdadeiro diário íntimo, no qual extravasa as lutas que travam dentro dela tendências e sentimentos opostos. Trata-se duma poesia-confissão (...) duma mulher superior pelos dotes naturais, fadada a uma espécie de donjuanismo feminino.

Ao passo que o EU poético confessa seus ímpetos amorosos, também apresenta o amor servil, que se submete ao jugo imposto pelo afeto ofertado ao outro. No poema *Anseios* é verificável a busca pela liberdade de quando não se amava, conforme a autora sugere no trecho “não amais/ A doce quietação da soledade?”. Ler os poemas de Florbela Espanca implica em propor uma incursão em busca da *persona* da autora.

106

### **Anseios** *À minha Júlia*

Meu doido coração aonde vais,  
No teu imenso anseio de liberdade?  
Toma cautela com a realidade;  
Meu pobre coração olha cais!

Deixa-te estar quietinho! Não amais  
A doce quietação da soledade?  
Tuas lindas quimeras irreais  
Não valem o prazer duma saudade!

Tu chamas ao meu seio, negra prisão!...  
Ai, vê lá bem, ó doido coração,  
Não te deslumbre o brilho do luar!



Não ´stendas tuas asas para o longe...  
Deixa-te estar quietinho, triste monge,  
Na paz da tua cela, a soluçar!...

Doutro modo, se a solidão é símbolo de liberdade, a servidão do amor é comparada a uma prisão. O referido poema, antes de tudo, representa o monólogo interno, no qual o EU poético busca analisar os prós e contras do enlace amoroso. Ao fazer isso, a autora se contrapõe ao papel passivo legado a mulher, construindo uma fala a respeito de seus enlevos de amor. A cada poema, novas porções de Florbela se tornam conhecidas (SOARES, 2012) .

Outro aspecto pertinente de ser destacado na obra é a representação sensual/erótica do amor presente na obra *A mensageira das violetas*. Para Silva (2015, p. 19) “o erotismo [...] ganhou corpo em sua produção literária, transgredindo os modelos poéticos femininos: a vontade da alma em se libertar é canalizada para o corpo e representada pelo desejo carnal”. É neste anseio que a poetisa faz ouvir sua voz, proferindo os anseios internos. Sua preocupação primeira foi desnudar-se em seus versos, de modo a aplacar seus instintos contraditórios.

107

Além do mais, a obra florbiana, como poucas, impulsionou e proporcionou a mulher direito à fala em temas que, tradicionalmente, são vedados ao público feminino. Como exemplo disso, pode-se citar os trechos: “Bocas unidas, hemos de bebê-la!/[...]O mundo, amor! ... As nossas bocas juntas!...” (Nosso mundo, Florbela ESPANCA). Nota-se a exaltação do contato físico realizado no beijo. É válido pontuar que o reiterado uso de reticências pode apontar uma ação contínua, ou seja, o EU lírico preconiza um contínuo ato de beijar o amado. Embora, na poesia contemporânea, esta temática pareça cotidiana, cabe ressaltar o contexto no qual Florbela constrói seus versos.

Menções desse tipo são frequentes nos poemas. “Morder como quem beija!” (Ser poeta, Florbela ESPANCA); “E a minha boca sobre a tua boca!” (Eu, Florbela ESPANCA); “braços pra prender,/ E a boca fez-se sangue pra beijar!/ A chama, sempre rubra, ao alto a arder!...”(Exaltação, Florbela ESPANCA). Contudo, a mais



evidente representação do amor sensual presente no *corpus* de análise é vista no poema volúpia, transcrito a seguir.

### **Volúpia**

No divino impudor da mocidade,  
Nesse êxtase pagão que vence a sorte,  
Num frêmito vibrante de ansiedade,  
Dou-te meu corpo prometido à morte!

A sombra entre a mentira e a verdade...  
A nuvem que arrastou o vento norte...  
- Meu corpo! Trago nele um vinho forte:  
Meus beijos de volúpia e de maldade!

Trago dalias vermelhas no regaço...  
São os dedos do sol quando te abraço,  
Cravados no teu peito como lanças!

E do meu corpo os leves arabescos  
Vão-te envolvendo em círculos dantescos  
Felinamente, em voluptuosas danças...

108

No poema, a autora se mostra como mulher que sente e deseja. Florbela, desse modo, marcha à frente de seu tempo ao abordar, com ousadia e naturalidade, temáticas consideradas como tabus para a produção feminina de sua época. Seu lirismo, mais que tudo, constrói a imagem de uma poetisa sentimental, saudosista e atada ao amor e suas implicações.

### **Considerações finais**

Neste artigo, abordou-se a lírica de Florbela Espanca evidenciada na obra *A mensageira das Violetas*. Verificou-se que o amor e sentimentos a ele vinculados são recorrentes no fazer poético da autora portuguesa. Frente a isso, nota-se que a obra denota uma construção subjetiva do mais alto quilate, conferindo ao texto um EU construído na relação dialógica com o outro. Partindo da temática central do amor,



foram trabalhadas outras relações suscitadas por esse sentimento, com base no *corpus* em questão.

A partir da temática central do amor, emergiram no *corpus* analisado outras relações, como o sofrimento amoroso, a entrega submissa e a sensualidade, que juntas compõem uma tessitura emocional rica e multifacetada. Tais aspectos evidenciam não apenas a complexidade dos sentimentos expressos, mas também a habilidade da autora em dar voz a inquietações femininas profundas em uma época marcada por limitações sociais à expressão literária da mulher. Florbela, nesse sentido, não apenas escreve poesia: ela se inscreve na literatura como voz resistente, ousada e inovadora, abrindo caminho para novas formas de expressão lírica feminina.

A superação dos limites impostos à produção literária feminina por meio de uma poética singular, marcada pelo lirismo intenso e pela sofisticação formal, confirma Espanca como uma das figuras mais relevantes da Literatura Portuguesa. Sua obra transcende as fronteiras históricas e culturais, permanecendo atual e provocativa em sua sensibilidade e coragem estética.

Florbela Espanca transpôs barreiras que cerceavam a produção literária feminina, firmando-se como um nome fundamental na Literatura Portuguesa. Por isso, é pertinente dizer que é preciso que se desenvolvam outros trabalhos sobre suas produções. Do mesmo modo, o estudo aqui realizado não esgota as possibilidades de análise da obra, posto que propugnou observar aspetos específicos, de sorte que permanece sendo fundamental a efetivação de outras leituras. Com um lirismo que perpassa a própria vida e é também reflexo dela, a produção florbeliana alcança o posto de uma das mais proeminentes já realizadas em língua portuguesa.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CASTELLO, José. **A literatura na poltrona**. Rio de Janeiro: Record, 2007.



DAL FARRA, Maria Lúcia (Org.). **Afinado desconcerto (contos, cartas, diário)**. São Paulo, 2002.

ESPANCA, Florbela. **A mensageira das violetas**: antologia. Seleção e edição de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.

MOISÉS, Massud. **A literatura portuguesa através dos textos**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 1980.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa**. 5º ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

NORONHA, Luzia Machado Ribeiro de. **Entre retratos de Florbela Espanca**: uma leitura biografemática. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, Elen Karla Sousa da. A representação feminina na obra poética de Florbela Espanca. **Linguagem, educação e memória**. Campo Grande, MS, v. 8, n. 1, p. 1-24, jun. de 2015.

SOARES, Marly Catarina. Florbela Espanca: seus desejos, seus temores, seu passado, seu presente. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2012.





## **A NECESSIDADE DE IMPLANTAÇÃO DA LITERATURA REGIONAL NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM A LITERATURA MARANHENSE**

## **LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR LA LITERATURA REGIONAL EN LAS ESCUELAS: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES CON LA LITERATURA MARANHENSE**

Dária Glaucia Paiva Andrade  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Eline Santiago Barbosa de Oliveira  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

**Resumo:** O presente artigo objetiva relatar uma pesquisa bibliográfica sobre os desafios e possibilidades com a implantação da Literatura Maranhense nas escolas, a partir do ensino fundamental. Para isso, buscou-se selecionar as abordagens teóricas e discussões acadêmicas sobre os aspectos metodológicos e pedagógicos da inclusão da literatura maranhense no ensino e investigar os possíveis impactos dessa integração. Para isso, autores como Silva (2016), Antônio Cândido (2002), Marilena Chauí (2005), Silva e Santos (2020), Ribeiro (2021) entre outros, fundamentaram esse estudo. Os resultados indicaram que a inclusão da literatura maranhense pode enriquecer a formação cultural dos estudantes, promover o estímulo à leitura e fortalecer a identidade regional, mas enfrenta desafios relacionados à falta de materiais didáticos e capacitação docente.

111

**Palavras-chave:** Literatura; Educação; Maranhão.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo relatar una investigación bibliográfica sobre los desafíos y posibilidades de la implementación de la Literatura Maranhão en las escuelas, a partir de la educación fundamental. Para ello, buscamos seleccionar abordajes teóricos y discusiones académicas sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos de la inclusión de la literatura de Maranhão en la enseñanza e investigar los posibles impactos de esta integración. Para ello, autores



como Silva (2016), Antônio Candido (2002), Marilena Chauí (2005), Silva y Santos (2020), Ribeiro (2021), entre otros, apoyaron este estudio. Los resultados indicaron que la inclusión de la literatura de Maranhão puede enriquecer la formación cultural de los estudiantes, promover la lectura y fortalecer la identidad regional, pero enfrenta desafíos relacionados con la falta de materiales didácticos y de formación docente.

**Palabras clave:** Literatura; Educación; Maranhão.

## INTRODUÇÃO

A literatura é uma poderosa ferramenta educacional que permite aos indivíduos explorarem diferentes perspectivas, culturas e experiências humanas. No entanto, nos currículos escolares do Brasil, a literatura regional é negligenciada, deixando de lado as riquezas e nuances específicas de cada região (Oliveira; Lima, 2021).

112

Nesse contexto, a literatura maranhense emerge como um exemplo emblemático de sub-representação, apesar de sua história ser rica e diversificada, permeada por escritores renomados e obras significativas que refletem a identidade cultural única do Estado (Silva; Santos, 2020).

A necessidade de implantação da literatura maranhense nas escolas se faz cada vez mais evidente, não apenas como um meio de valorizar a cultura local, mas também como uma oportunidade de enriquecer a formação dos estudantes e promover uma educação mais inclusiva e contextualizada.

O objetivo geral dessa pesquisa foi realizar uma revisão abrangente das teorias existentes sobre a literatura regional e a necessidade de implantação da literatura maranhense no ensino, a fim de compreender seus potenciais benefícios e desafios. Autores como Silva (2016), Antônio Candido (2002), Marilena Chauí (2005), Silva e Santos (2020) e Ribeiro (2021) foram importantes para a



fundamentação desse estudo.

O desenvolvimento desse artigo apresenta os seguintes tópicos: A Literatura Regional e a Literatura Maranhense em que se inicia com breves considerações sobre o papel da literatura regional na educação, destacando a importância de integrar a riqueza cultural local no currículo escolar; uma abordagem à literatura maranhense, discutindo como integrar autores maranhenses nas aulas de literatura. São apresentadas perspectivas para a inclusão de obras de autores renomados como Gonçalves Dias, Aluísio Azevedo e Ferreira Gullar; por fim, apresentar os Desafios e Possibilidades para a Literatura Maranhense no Contexto Escolar, momento que se examina os principais desafios enfrentados na implementação da literatura maranhense no ambiente escolar.

Por meio dessa pesquisa, espera-se contribuir para o debate sobre a importância da literatura maranhense nas escolas evidenciando seus benefícios educacionais, culturais e sociais. Ao reconhecer e valorizar a diversidade literária brasileira, podemos construir uma educação mais inclusiva, crítica e enriquecedora para as futuras gerações, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma gama mais ampla de conhecimentos e experiências que reflitam a pluralidade de nossa sociedade.

113

## **2 LITERATURA REGIONAL E LITERATURA MARANHENSE**

A literatura regional nordestina ocupa um papel de grande relevância na educação básica, tanto no âmbito pedagógico quanto cultural. Com uma riqueza narrativa e estilística única, ela proporciona aos estudantes uma visão ampla e profunda das particularidades de uma das regiões mais ricas em diversidade cultural do Brasil. A literatura regional também desempenha um papel crucial na valorização da identidade cultural. Este reconhecimento é essencial para a formação de uma identidade nacional inclusiva e diversificada, que respeite e celebre as contribuições de todas as regiões do país (Galvão, 2017).



Outro aspecto importante é a contribuição para o desenvolvimento da linguagem e da escrita. A literatura nordestina, com sua riqueza de vocabulário e suas expressões regionais, pode expandir o repertório linguístico dos alunos e melhorar suas habilidades de leitura e escrita.

Ao se depararem com expressões regionais e estruturas gramaticais próprias do Nordeste, os alunos desenvolvem uma maior consciência sociolinguística, reconhecendo a diversidade como parte integrante da cultura nacional e, conseqüentemente, aprimorando suas habilidades críticas e interpretativas na leitura e na produção textual (Galvão, Silva, 2017, p.18).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 destaca a importância da literatura regional como um componente fundamental na formação integral dos estudantes. De acordo com o documento, a inclusão de obras literárias regionais no currículo escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e diversificada da cultura brasileira. Isso porque a literatura regional permite que os alunos conheçam e valorizem as especificidades culturais, históricas e sociais de diferentes partes do país, enriquecendo seu repertório cultural e promovendo um senso de identidade e pertencimento. A BNCC enfatiza que essa valorização da diversidade cultural é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e respeitar as múltiplas manifestações culturais que compõem o Brasil.

114

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p. 138).

Ao abordar temas como desigualdade social, resistência cultural e luta por direitos, essas obras incentivam os alunos a refletirem sobre sua própria realidade e a se envolverem em questões sociais. A inclusão dessa literatura na educação básica, portanto, não só enriquece o currículo escolar, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.



Além disso, a BNCC (2017) argumenta que a literatura regional desempenha um papel crucial na promoção da leitura e do letramento literário entre os estudantes possibilitando “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (BNCC, 2017, p. 65). Ao apresentar narrativas e personagens que refletem a realidade local, a literatura regional torna-se mais acessível e significativa para os alunos, estimulando o interesse pela leitura e facilitando a identificação com os textos. Para Mendonça, 2016:

A familiaridade com o contexto e as vivências dos personagens facilita a compreensão dos temas abordados, tornando a leitura uma experiência mais envolvente e relevante. Dessa forma, a literatura regional não apenas desperta o prazer pela leitura, mas também contribui para a formação de leitores mais críticos e conscientes de sua própria realidade (Mendonça, 2016, p. 18).

115

Essa proximidade cultural já estava prevista os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como instrumento que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, essenciais para o sucesso acadêmico e para a formação de leitores competentes e críticos. Nesse contexto, tanto a BNCC quanto os PCNs reforçam a necessidade de integrar a literatura regional nos currículos escolares como uma estratégia para promover uma educação literária inclusiva e contextualizada, que reconheça e valorize a riqueza da cultura brasileira em toda a sua diversidade.

Dentro do contexto regional, a riqueza cultural e literária do maranhão é inegável, com muitos escritores renomados nascidos neste estado que, em tempos passados, foi um epicentro da produção literária brasileira. No entanto, apesar do talento desses escritores, a literatura maranhense muitas vezes é negligenciada e esquecida. Ao explorarmos mais a fundo a história literária, percebemos que os autores maranhenses frequentemente buscavam reconhecimento além das fronteiras do estado, encontrando, assim, as oportunidades que almejavam.



O Maranhão, historicamente, desempenhou um papel fundamental na formação de escritores de destaque, embora uma série de fatores tenha contribuído para um declínio na produção literária, desde períodos de enfraquecimento econômico até decisões governamentais relacionadas à educação (Mendonça, 2016, p.21).

A Literatura Maranhense remonta aos primeiros escritos produzidos pelos colonizadores, que inicialmente descreviam as peculiaridades e belezas da nova terra. No entanto, esses relatos eram predominantemente descritivos e limitados aos eventos e características relevantes da época. Foi somente com o advento do Romantismo, no século XIX, que a literatura maranhense começou a receber reconhecimento mais amplo, como exemplificado pela publicação do poema *Hino à Tarde*, de Odorico Mendes, em 1832 (Oliveira; Lima, 2021).

A influência de outras culturas, especialmente europeias, também deixou sua marca na literatura maranhense. Durante períodos de grande produção de algodão, por exemplo, o estado teve contato significativo com a cultura europeia, o que contribuiu para um florescimento artístico e literário. A cidade de São Luís, em particular, tornou-se um centro cultural conhecido como a Atenas Brasileira, impulsionando o surgimento de escritores renomados (Miranda, 2022).

116

A literatura maranhense foi moldada por diversos grupos de escritores, cada um contribuindo para sua riqueza e diversidade. Desde os pioneiros do Grupo dos Maranhenses, como Gonçalves Dias e Maria Firmina dos Reis, até os escritores modernos dos Novos Atenienses, como Humberto de Campos e Maranhão Sobrinho, o estado viu uma profusão de talentos literários (Miranda Filho, 2022, p. 13).

Embora tenha havido períodos de grande reconhecimento nacional para a literatura maranhense, como no Romantismo, a economia do estado passou por crises significativas, especialmente após a Abolição da Escravidão e a queda da monarquia. Esses eventos impactaram negativamente na produção literária, levando a um declínio perceptível desse contexto no Maranhão. Para revitalizar a produção





literária, a Academia Maranhense de Letras foi fundada em 1908, com a missão de promover a literatura local e fornecer apoio aos escritores emergentes (Miranda Filho, 2022).

É crucial reconhecer a importância de estudar e valorizar a literatura maranhense, pois ela oferece uma janela única para a história, cultura e identidade do estado. No entanto, muitas vezes, essa riqueza literária é negligenciada nas salas de aula do ensino, privando os alunos de uma compreensão mais profunda de sua própria herança cultural. Para Cosson, 2020:

Os alunos têm a oportunidade de conhecer perspectivas diversas e valorizar a diversidade cultural de seu estado, o que enriquece sua formação e amplia sua visão de mundo. Ignorar essa riqueza literária significa perder a chance de formar cidadãos mais conscientes e orgulhosos de sua identidade cultural.  
(Cosson, 2020, p. 11)

117

A literatura não apenas proporciona entretenimento e enriquece o vocabulário, mas também oferece lições importantes que podem provocar mudanças de perspectiva e comportamento na sociedade. Para garantir a inserção eficaz da literatura maranhense a partir do ensino fundamental das escolas do Maranhão, é imprescindível que uma série de medidas seja elaborada, abrangendo desde a formação de professores até a produção de materiais didáticos.

### **3 AUTORES MARANHENSES NAS AULAS DE LITERATURA**

O Maranhão, um estado repleto de diversidade cultural e histórica no nordeste do Brasil, é também um berço de notáveis escritores que contribuíram significativamente para a literatura regional e nacional. Entre os principais escritores maranhenses, destacam-se Gonçalves Dias, Aluísio Azevedo e Ferreira Gullar. Cada um, à sua maneira, deixou um legado inestimável que enriqueceu a cultura literária brasileira.



### 3.1 Gonçalves Dias (1823-1864)

Antônio Gonçalves Dias é, sem dúvida, uma das figuras mais icônicas da literatura maranhense e nacional. Poeta, advogado e etnógrafo, ele é amplamente conhecido por seu poema *Canção do Exílio*, escrito em 1843, que se tornou um símbolo do Romantismo no Brasil. Gonçalves Dias trouxe à tona a beleza da natureza brasileira e a saudade da pátria, temas que ressoaram profundamente durante o período de construção da identidade nacional. Sua obra é marcada por uma profunda valorização das raízes indígenas e pela exaltação do cenário natural brasileiro, contribuindo para o reconhecimento e valorização da literatura regional.

Introduzir Gonçalves Dias nas aulas de literatura proporciona uma oportunidade única para os alunos mergulharem não apenas na poesia romântica brasileira, mas também na história e na identidade cultural do país. Ao explorar a obra desse renomado poeta maranhense, os estudantes são convidados a refletir sobre temas universais como saudade, identidade nacional e conexão com a natureza (Almeida; Costa, 2021).

118

Segundo Antônio Cândido (2002), a poesia de Gonçalves Dias, especialmente *Canção do Exílio*, oferece uma janela para compreender não apenas a geografia física do Brasil, mas também o imaginário coletivo que molda nossa percepção de pertencimento.

A obra é significativa para a literatura brasileira porque celebra a identidade nacional e reflete o desejo de retorno e pertencimento à terra natal. Essa exaltação da natureza e dos elementos típicos do Brasil simboliza a busca de Gonçalves Dias por um sentido de lugar e identidade, contribuindo para a construção de uma consciência cultural brasileira no século XIX (Candido, 2002, p. 24).

Ao contextualizar a obra de Gonçalves Dias com a realidade social dos alunos, é possível estabelecer paralelos entre os sentimentos expressos em seus poemas e as experiências pessoais dos estudantes. Sousa (2015) destaca que a



poesia do autor transcende o tempo e o espaço, proporcionando um diálogo intergeracional sobre temas como nostalgia, pertencimento e adaptação cultural.

Através da análise de poemas como *I-Juca Pirama* (1851), os alunos podem explorar não apenas as técnicas literárias utilizadas pelo autor, mas também os dilemas éticos e morais enfrentados pelo protagonista indígena, uma figura emblemática da resistência cultural e identitária.

Trecho do Poema “I-Juca-pirama”, de Gonçalves Dias: Meu canto de morte, Guerreiros, ouvi: Sou filho das selvas, Nas selvas cresci; Guerreiros, descendo Da tribo tupi. Da tribo pujante, Que agora anda errante Por fado inconstante, Guerreiros, nasci: Sou bravo, sou forte, Sou filho do Norte; Meu canto de morte, Guerreiros, ouvi. (DIAS, 1851, p. 12)

O protagonista indígena Tupi enfrenta dilemas éticos e morais profundos, que giram em torno de sua honra, dever familiar e identidade cultural. Capturado por uma tribo inimiga, ele é condenado a ser sacrificado em um ritual antropofágico. Seu dilema central reside na escolha entre lutar pela própria sobrevivência ou aceitar seu destino, cumprindo o papel de guerreiro valente que enfrenta a morte com coragem. Esse conflito é exacerbado quando ele é confrontado com a figura de seu pai, que o acusa de covardia ao perceber que o filho, tomado pela emoção, implora pela vida, o que contraria os valores de bravura e honra tão caros à cultura indígena.

Outro aspecto importante do dilema moral do protagonista é a questão da lealdade familiar versus os valores coletivos da tribo. Quando o pai do guerreiro aparece e expressa sua vergonha, o protagonista enfrenta um conflito interno sobre como conciliar o desejo de sobreviver com o dever de honrar o nome de sua família. A honra e a bravura não são apenas virtudes pessoais, mas símbolos da herança cultural que ele carrega. A exigência do pai de que ele morra de forma honrosa expõe um dilema ético entre a lealdade ao pai e à tribo, e o desejo individual de preservar a própria vida.

Em sala de aula, esses dilemas podem ser trabalhados a partir de uma abordagem interdisciplinar, conectando a análise literária com discussões sobre



ética e moral. Os alunos podem ser incentivados a refletir sobre a diferença entre os valores individuais e coletivos, questionando como as escolhas do protagonista refletem sua identidade cultural e o papel que ele desempenha na sociedade. Debates podem ser promovidos para que os estudantes discutam o conceito de honra e bravura em diferentes culturas e épocas, e como essas noções impactam as decisões morais. Além disso, os alunos podem ser levados a pensar sobre como essas questões se aplicam aos dilemas enfrentados pelas sociedades contemporâneas.

Uma estratégia eficaz para explorar esses temas em sala de aula é através de dramatizações e debates socráticos. Os alunos podem encenar as principais cenas do poema, especialmente o momento em que o protagonista decide seu destino, permitindo que experimentem e compreendam as pressões morais e emocionais que ele enfrenta. Em seguida, o professor pode guiar uma discussão sobre o que eles teriam feito em seu lugar, conectando o dilema do protagonista a dilemas morais modernos. Assim, além de entenderem os valores da cultura indígena apresentada por Gonçalves Dias, os estudantes desenvolvem habilidades críticas ao confrontarem esses conflitos éticos no contexto atual.

120

Além disso, Ribeiro (2021) enfatiza que a inclusão da poesia de Gonçalves Dias no currículo escolar não só enriquece o repertório literário dos alunos, mas também os incentiva a explorar as múltiplas facetas da cultura brasileira.

A poesia de Gonçalves Dias, quando inserida no currículo escolar, não apenas amplia o repertório literário dos alunos, mas também proporciona uma compreensão mais profunda da cultura brasileira e de seu desenvolvimento histórico. Integrar essa literatura com disciplinas como história e geografia permite aos estudantes contextualizarem a obra e compreender as complexidades sociais do Brasil em diferentes épocas (Ribeiro, 2021, p. 9).

Através de atividades interdisciplinares, como a integração de disciplinas



como história e geografia, os estudantes podem entender melhor o contexto histórico em que o autor viveu, assim como os desafios enfrentados por diferentes grupos sociais na construção do Brasil moderno.

### 3.2 Aluísio Azevedo (1857-1913)

Outro grande nome da literatura maranhense é Aluísio Azevedo, que, com sua obra *O Mulato* (1881), inaugurou o naturalismo no Brasil. Seus romances frequentemente abordam questões sociais e raciais, destacando-se pela crítica às injustiças e desigualdades da sociedade brasileira do século XIX como o trecho a seguir, retirado do livro *O Mulato*:

Ora o quê homem de Deus. Não diga asneiras! Pois você queria ver sua filha confessada, casada. por um negro? você queria seu Manuel que a Dona Anica beijasse a mão de um filho da Domingas? Se você viesse a ter netos queria que eles apanhassem palmatoadas de um professor mais negro que esta batina? Ora, seu compadre, você ÀS vezes até me parece tolo! (Azevedo, 1881, p.14)

121

Azevedo foi um escritor que se preocupou em retratar a realidade brasileira de forma crua e autêntica, trazendo à luz os desafios e as mazelas enfrentadas pelas classes marginalizadas. Além de *O Mulato* (1881), obras como *Casa de Pensão* (1884) são exemplos da sua habilidade em capturar a vida urbana e as tensões sociais de sua época.

Aluísio Azevedo, um dos expoentes do naturalismo brasileiro, emerge como uma figura crucial não apenas na literatura nacional, mas também como um espelho crítico das realidades sociais do Brasil do século XIX. Ao trabalhar suas obras em sala de aula, os alunos são não apenas apresentados a um estilo literário marcante, mas também são desafiados a explorar questões profundas e pertinentes à sociedade contemporânea (Arednt, 2015).

Segundo Cândido (2002) estudioso da literatura brasileira, obras como de Aluísio Azevedo, oferecem uma representação vívida das tensões sociais e



econômicas de sua época. O romance retrata a vida nos cortiços do Rio de Janeiro, explorando temas como a exploração dos trabalhadores, as desigualdades socioeconômicas e os conflitos raciais.

Aluísio Azevedo, em seus romances, oferece uma representação detalhada das tensões sociais e econômicas de sua época, retratando com precisão a vida nos cortiços e as injustiças enfrentadas pelos trabalhadores e marginalizados" (Candido, 2002, p. 14).

Para os alunos, essa narrativa não apenas oferece um vislumbre do passado, mas também lança luz sobre questões contemporâneas, como a urbanização desenfreada e os desafios enfrentados por comunidades marginalizadas nas grandes cidades.

Roberto Schwarz (1993) complementa essa visão ao destacar a crítica social presentes em muitas obras literárias como na obra de Azevedo, especialmente em *O Mulato (1881)*. Azevedo aborda as complexidades das relações raciais no Brasil pós-abolição, questionando as hierarquias impostas pela sociedade e explorando as tensões entre a identidade racial e social dos personagens.

122

Aluísio Azevedo revela as contradições e injustiças da sociedade brasileira, expondo as complexidades das relações raciais no contexto pós-abolição. A obra questiona as hierarquias sociais e convida à reflexão sobre como essas questões ainda reverberam na sociedade atual" (Schwarz, 1993, p. 11).

Para os alunos, essa abordagem oferece uma oportunidade de discutir não apenas o passado histórico, mas também as persistências dessas dinâmicas sociais na contemporaneidade, incentivando reflexões sobre racismo estrutural e inclusão social.

Marilena Chauí (2005), filósofa e educadora brasileira, ressalta que a literatura não se limita a uma mera representação da realidade; ela oferece uma crítica contundente às condições sociais e econômicas de cada época. Em *Casa de*





*Pensão* (1884), por exemplo, Azevedo explora as contradições da sociedade burguesa através das histórias entrelaçadas dos hóspedes de uma pensão no Rio de Janeiro. Este romance permite aos alunos analisarem as questões de classe, gênero e poder que permeiam as interações sociais e econômicas tanto no século XIX quanto na atualidade.

A "Casa de Pensão" oferece uma crítica mordaz ao comportamento hipócrita e moralista da burguesia carioca, revelando como as aparências e convenções sociais frequentemente mascaram as desigualdades e injustiças subjacentes. A obra de Aluísio Azevedo convida os alunos a refletirem sobre a perpetuação dessas dinâmicas de poder ao longo do tempo, incentivando uma análise crítica das relações sociais que persistem até os dias atuais (Chauí, 2005, p. 18).

A obra do autor brasileiro não apenas reflete as realidades do passado, mas também convida os estudantes a refletir sobre seu próprio papel na transformação da sociedade. Em última análise, estudar Aluísio Azevedo é não apenas uma imersão na literatura naturalista brasileira, mas também um convite à reflexão sobre as questões universais de justiça social, igualdade e dignidade humana que continuam a moldar o tecido social do Brasil contemporâneo.

123

### 3.3 Ferreira Gullar (1930-2016)

Ferreira Gullar, pseudônimo de José Ribamar Ferreira, foi poeta, ensaísta, dramaturgo e crítico de arte que deixou uma marca indelével na literatura brasileira. Nascido em São Luís, Gullar é conhecido por sua poesia engajada e por sua participação ativa no movimento neoconcretista. Seu livro *Poema Sujo* (1976), escrito durante seu exílio na Argentina, é considerado uma das mais importantes obras da literatura brasileira contemporânea. Nele, Gullar mescla memórias pessoais e críticas sociais, criando uma narrativa poética poderosa e visceral. Sua obra reflete a complexidade da realidade brasileira e a riqueza da cultura



maranhense, contribuindo para o reconhecimento e a valorização da literatura regional no contexto nacional.

Segundo Antônio Candido (2002), a poesia, especialmente em obras como *Poema Sujo* (1976), não se limita apenas à expressão pessoal, mas também oferece uma visão profunda das contradições e transformações sociais da época.

A poesia transcende a mera expressão pessoal, oferecendo uma leitura crítica das contradições e transformações sociais do período, ampliando a consciência dos leitores sobre questões de identidade, memória e resistência cultural. (Candido, 2002, p. 16).

Em *Poema Sujo* (1976), Gullar mescla memórias pessoais com uma crítica contundente à Ditadura Militar no Brasil, articulando sua experiência individual com questões sociais e políticas mais amplas. Essa abordagem não apenas permite aos alunos entenderem a complexidade da história brasileira, mas também os incentiva a considerar como suas próprias experiências e identidades são moldadas por contextos sociais e históricos específicos.

Além disso, Marilena Chauí (2005) destaca que a poesia não apenas reflete a realidade social e política, mas também desafia os padrões estabelecidos de linguagem e expressão. Em *Dentro da Noite Veloz* (1975), por exemplo, Gullar utiliza uma linguagem acessível e direta para explorar temas universais como amor, morte e esperança, ao mesmo tempo em que mantém um diálogo constante com as tradições culturais do Maranhão.

Há uma linguagem acessível e direta para abordar temas universais como amor, morte e esperança, enquanto mantém uma profunda conexão com as tradições culturais do Maranhão, destacando a poesia como uma ferramenta poderosa de expressão individual e coletiva (Chauí, 2005, p. 12).

Ao integrar Ferreira Gullar no ensino da literatura, os educadores tanto ampliam o horizonte literário dos alunos, quanto os capacitam a explorar questões



de identidade, justiça social e transformação cultural. A poesia de Gullar não apenas captura a essência do Maranhão dentro do contexto regional, mas também oferece uma plataforma para os alunos se conectarem com as tradições culturais e sociais que moldam sua própria identidade.

A poesia de Ferreira Gullar transcende o contexto regional do Maranhão, proporcionando aos alunos uma conexão profunda com as tradições culturais e sociais que moldam suas identidades. Estudar Gullar é, portanto, uma celebração da arte como agente de inspiração e transformação social (Chauí, 2005, p. 18).

Em última análise, estudar Ferreira Gullar é não apenas uma exploração da literatura brasileira contemporânea, mas também uma celebração da capacidade da arte de inspirar e provocar mudanças significativas na sociedade.

#### **4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A LITERATURA MARANHENSE NA ESCOLA**

125

De acordo com Santos (2020), o ensino de literatura nas escolas brasileiras tem enfrentado uma série de desafios ao longo dos anos, refletindo em uma jornada complexa e muitas vezes labiríntica para a formação de leitores. Este autor destaca a necessidade de repensar abordagens pedagógicas e estratégias de ensino que possam despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária, promovendo uma relação mais significativa e prazerosa com os textos literários.

Uma abordagem pedagógica mais contextualizada e inclusiva deve considerar as realidades culturais e sociais dos alunos, integrando obras literárias que reflitam suas vivências e perspectivas. Isso não apenas torna a leitura mais acessível e relevante, mas também promove um ambiente de aprendizado onde a diversidade é valorizada e respeitada. Ao adaptar as práticas pedagógicas para incluir diferentes vozes e narrativas, os educadores podem fomentar um maior engajamento dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas e a formação de leitores mais conscientes e sensíveis às múltiplas realidades ao seu redor (Silva; Santos, 2020, p.11)

Por sua vez, Oliveira e Lima (2021) discutem o potencial da literatura como



ferramenta educacional nas escolas, destacando a importância de explorar sua diversidade e pluralidade para promover uma formação integral dos estudantes. Eles ressaltam a necessidade de ampliar o repertório literário dos alunos, incluindo obras de diferentes gêneros, épocas e culturas, a fim de enriquecer sua compreensão do mundo e estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Veira (2008) ressalta que:

A introdução à literatura assume um papel crucial, podendo se tornar um desafio caso os alunos não tenham adquirido as competências necessárias desde as séries iniciais. Essa lacuna pode impactar negativamente seu desenvolvimento acadêmico, ressaltando a importância de uma abordagem consistente desde os primeiros anos escolares. Além de sua estética singular, a literatura representa um vasto campo de exploração, permitindo aos estudantes mergulharem em diferentes períodos históricos e contextos culturais (Vieira, 2008, p. 12).

126

Incluir a literatura maranhense nas escolas enfrenta diversos desafios, que vão desde a estrutura curricular até o impacto da tecnologia no interesse dos alunos. Segundo Costa (2008), as políticas públicas de educação no Maranhão têm se concentrado em um currículo que aborda a literatura de forma geral, com foco na preparação para o ENEM. Isso frequentemente resulta na negligência de literaturas regionais específicas, como a maranhense, que possui uma rica produção cultural e literária.

As metodologias de ensino da literatura no Brasil, conforme argumentado por Galvão e Silva (2017), frequentemente se mostram cansativas e desestimulantes para os alunos. É essencial repensar as metodologias de ensino da literatura nas escolas, adotando abordagens mais dinâmicas e envolventes. Métodos que integrem a contextualização histórica e cultural, o uso de recursos tecnológicos e atividades interativas podem transformar a experiência literária em algo mais atrativo e significativo.

Para a literatura maranhense, em particular, é fundamental que os professores apresentem não apenas os textos, mas também as histórias e os



cenários que os inspiraram, criando uma ponte entre os alunos e a rica herança cultural do Maranhão. Dessa forma, será possível fomentar um verdadeiro apreço pela literatura e estimular uma leitura crítica e prazerosa.

Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma conexão mais pessoal e significativa com a literatura regional, ao mesmo tempo em que promovem um senso de orgulho e pertencimento. Explorar os cenários descritos nas obras, as tradições locais e as questões sociais retratadas oferecem uma compreensão mais profunda e enriquecedora (Galvão Silva, 2017, p. 16).

Conforme Ribeiro (2021) a literatura maranhense é rica em história e diversidade cultural, muitas vezes fica à margem das práticas pedagógicas predominantes, que tendem a privilegiar autores e obras do eixo Sudeste-Sul do país. Esse desequilíbrio reflete uma falta de preparação adequada dos educadores para abordar a literatura regional e a ausência de materiais didáticos que contemplem essa diversidade. Além disso, a resistência a mudanças e a falta de investimentos em formação continuada dos professores são barreiras adicionais para a efetiva implementação da BNCC nesse aspecto.

127

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a valorização da diversidade cultural e regional. É importante que as escolas e educadores compreendam e implementem essas diretrizes de maneira prática, utilizando a BNCC como um guia para incluir a literatura regional nas práticas pedagógicas (Ribeiro, 2021, p.14).

Para garantir a inserção eficaz da literatura maranhense no ensino fundamental das escolas do Maranhão, é imprescindível que uma série de medidas seja elaborada, abrangendo desde a formação de professores até a produção de materiais didáticos. O primeiro passo seria a capacitação docente, visando preparar os professores para trabalhar com obras literárias regionais. Cursos de formação continuada, oficinas pedagógicas e seminários específicos sobre literatura maranhense devem ser oferecidos regularmente aos educadores. Nesses espaços, os docentes terão a oportunidade de conhecer os autores e as obras maranhenses,



além de discutir abordagens metodológicas e estratégias de ensino adequadas para estimular o interesse dos alunos por essa literatura.

Outra medida importante é a criação de uma base curricular específica para a literatura maranhense no contexto da educação básica. O currículo estadual deve incluir, de forma sistemática, obras representativas da cultura e história do Maranhão, alinhando essas leituras aos temas transversais exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa integração possibilitaria uma abordagem mais contextualizada do ensino da literatura, relacionando os textos regionais com os conteúdos de outras disciplinas, como história e geografia, para promover uma compreensão mais profunda da identidade cultural maranhense.

A produção e a distribuição de materiais didáticos específicos para o ensino da literatura maranhense também são essenciais. É necessário que o governo estadual, em parceria com as secretarias de educação e editoras locais, invista na criação de livros didáticos e paradidáticos que contemplem autores e obras maranhenses. Além dos livros impressos, a disponibilização de versões digitais e interativas desses materiais poderia ampliar o acesso às obras, especialmente em áreas rurais ou de difícil acesso. Esse recurso tecnológico, aliado a plataformas de leitura e discussão online, pode engajar ainda mais os alunos na descoberta do patrimônio literário local.

128

Paralelamente, seria fundamental estimular projetos escolares e atividades extracurriculares que envolvam a literatura maranhense. Feiras literárias, concursos de leitura e escrita, apresentações teatrais baseadas em obras regionais e visitas a bibliotecas comunitárias e centros culturais são iniciativas que podem aproximar os estudantes da produção literária do Maranhão. Essas atividades práticas, além de reforçarem o aprendizado teórico, criam um ambiente em que os alunos vivenciam a literatura de maneira mais lúdica e participativa, consolidando sua valorização pela cultura local.



E ainda, deve-se considerar a importância da colaboração entre as escolas e os autores maranhenses. Promover encontros literários entre estudantes e escritores do estado, convidar poetas, romancistas e contistas maranhenses para palestras e bate-papos nas escolas são formas de criar uma conexão direta entre os jovens e os criadores da literatura local. Essas ações não só despertam o interesse pela leitura, mas também incentivam o sentimento de pertencimento e o reconhecimento do valor da produção cultural regional. Com essas medidas, é possível criar uma ponte entre o currículo escolar e a realidade cultural dos alunos, garantindo que as gerações futuras tenham um conhecimento mais profundo e valorizem o rico patrimônio literário do Maranhão. Dessa forma, a BNCC pode cumprir seu papel de promover uma educação mais inclusiva e diversificada, que reflita a riqueza cultural de todas as regiões do Brasil.

129

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou a relevância significativa da literatura regional, particularmente da literatura maranhense, no contexto educacional brasileiro. Observou-se que a inclusão de autores maranhenses, como Gonçalves Dias, Aluísio Azevedo e Ferreira Gullar, podem enriquecer a formação dos estudantes, promovendo uma compreensão mais profunda da identidade cultural regional e ampliando a percepção dos aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos do Maranhão. Este enfoque não só reforça a identidade dos alunos, mas também oferece uma perspectiva mais rica e diversificada da realidade brasileira.

A inserção da literatura maranhense a partir do ensino fundamental representa uma oportunidade ímpar para enriquecer o repertório cultural e literário dos estudantes, promovendo uma maior valorização da identidade regional. Ao longo do trabalho, ficou evidente que, embora a literatura nordestina, especialmente a maranhense, tenha uma importância reconhecida no contexto cultural do Brasil, ela ainda enfrenta desafios significativos para sua efetiva inclusão no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estabelece a relevância da





literatura regional, mas a prática pedagógica muitas vezes negligencia autores locais, que poderiam oferecer aos alunos não apenas um maior conhecimento literário, mas também uma conexão mais profunda com sua própria herança histórica e cultural.

Para superar esses desafios, é fundamental repensar as metodologias de ensino da literatura, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. A produção de materiais didáticos que abordem a literatura maranhense de forma atrativa e contextualizada, juntamente com a formação continuada de professores, podem transformar a experiência de leitura dos alunos. Além disso, a realização de projetos interdisciplinares que conectem a literatura com outras áreas do conhecimento pode despertar o interesse dos estudantes e estimular sua reflexão crítica sobre temas contemporâneos.

A Literatura Maranhense, com sua rica diversidade estilística e temáticas, tem o potencial de proporcionar aos alunos uma visão ampliada da cultura brasileira, destacando questões sociais, raciais, históricas e identitárias que são relevantes tanto no passado quanto no presente. Obras como *O Mulato* e *Poema Sujo* não apenas conectam os estudantes às raízes culturais de sua região, mas também os incentivam a refletir sobre questões atuais, como as desigualdades sociais e a resistência cultural.

Portanto, para garantir que as futuras gerações de alunos maranhenses tenham acesso a esse patrimônio literário, é urgente que o sistema educacional, em parceria com autores, editoras e gestores, adote medidas concretas para a inclusão sistemática da literatura regional nos currículos escolares. Essa valorização é essencial não apenas para o fortalecimento da identidade cultural local, mas também para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes do papel da literatura na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer a importância da literatura maranhense e trabalhar de forma ativa para sua inclusão no ensino fundamental, o sistema educacional contribuirá para a formação de alunos



mais conectados com suas raízes culturais, com uma maior compreensão das dinâmicas históricas e sociais que moldam sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F.; COSTA, P. R. **A leitura literária na escola: desafios e estratégias para a formação**. Educação & Sociedade, 42(156), 1-18. 2021.

AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. Rio de Janeiro: Tipografia da Rua do Ouvidor, 1881.

AREDNT, João Claudio. **Notas sobre regionalismo e literatura regional: perspectivas conceituais**. Revista todas as letras. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 110-126, maio/ago. 2015

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antônio. **A formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo SP. Editora Contexto. 2020. COSTA, D. B. As políticas públicas de educação e o ensino médio maranhense. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v.21, n. 1, 2008.

DIAS, Gonçalves. **JUCÁ PIRAMA. I-Juca Pirama**. 1851.

DIAS, Gonçalves. **Canção do exílio**. 1943.

GALVÃO, A. L. M. & SILVA, A. C. **O ensino de literatura no Brasil: Desafios a superar em busca de práticas mais eficientes**. Letras & Letras - Uberlândia v. 33. n. 2. 209- 228. 2017.

GULLAR, Ferreira. **Poema sujo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

MENDONÇA, Dinacy Corrêa. **Da Literatura Maranhense: o romance do século XX**. São Luís. Editora UEMA. 2016.

LINGUAJARA – Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Região dos Guajajara, Barra do Corda – MA, v.01, n.01, p. 111- 132, jul. 2025.



MIRANDA FILHO, J. R. C. **A origem da literatura maranhense. Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2022.

OLIVEIRA, M. C.; LIMA, R. S. **O que pode a literatura na escola?** Revista Brasileira de Literatura Comparada, 21(2), 45-60. 2021.

RIBEIRO, Eva Pereira. **Literatura regional e ensino: leitura e escrita de microcontos na educação básica.** Mestrado Profissional em Ensino de Língua 30 Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, 2021.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

SILVA, A. B.; SANTOS, C. D. **O ensino da leitura literária na escola: perspectivas e desafios a partir da BNCC.** Revista Brasileira de Educação, 25(64), 1-20. 2020.

SILVA, Antônio de Pádua Dias. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas.** Campina Grande- PB. EDUEPB. 2016.

132

SOUZA, Wiliana Coelho de. **Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA.** Revista A Cor das letras, v. 16, p. 70-90, 2015.

VIEIRA, A. **Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.



## PERDIDA DE MIM

Ana Beatriz do Nascimento Chaves  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Tentando me encontrar  
Olho meu reflexo no espelho  
Mas não a reconheço  
Minha feição não é a mesma  
Esse olhar não é mais o mesmo  
O sorriso não está mais em meus lábios  
É como se estivesse... perdida em si  
um barco sem rumo em alto mar  
Olho novamente o reflexo  
Encarando-a em busca de respostas  
Tentando encontrar me encontra  
A onde não se reconhece mais  
Vejo uma tempestade em seu olhar  
Quem não consegue se acalmar.

133



## FALSO

Isael da Silva Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Gesto de dúvida,  
Bloqueio da Alteridade,  
Não sou o eu de “verdade”?  
O que resta da minha subjetividade?

Se eu estivesse no penhasco,  
Um podre damasco,  
Seguraria a minha mão,  
Ou me empurraria sem compaixão?

Do lado de dentro do aqui,  
Em meio ao maqui,  
Existe o indizível,  
Estabiliza-se o invisível.

Sou o que escolheste fazer de mim,  
Não é minha responsabilidade ser jasmim.  
Sou o constante vir-a-ser,  
Bem ou mal querer.

Coração ensanguentado,  
Isso não me faz um coitado.  
Tenho linha e agulha,

134



Vou costurar esse órgão que borbulha.

Não estou pronto,  
Isso não é um conto.  
Talvez em pranto, canto,  
Mas logo me levanto.

Me estabilizo temporariamente como:

Ilusão,  
Ebulição,  
Abstração,  
Aberração.

Tudo é construção.

135

Me torno por instantes:

Sagrado,  
Profano,  
Insano,  
Indeterminação.

Tudo é construção!

E agora, o que sobrou de mim?

Ouro ou o líquido carmim?  
A diferença ou parecença?  
Não, a (In)existência!