

LETRAS.10

PESQUISA E ENSINO

VOLUME 4



LÍNGUA LINGUÍSTICA LITERATURA & ENSINO

**ANA MARIA SÁ MARTINS
JOSÉ HAROLDO BANDEIRA SOUSA
MARIA JOSÉ NÉLO
TEREZA CRISTINA MENA BARRETO DE AZEVEDO
VANDA MARIA SOUSA ROCHA
(ORGANIZADORES)**



Eduema

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

**LETRAS.10 – LÍNGUA, LINGUÍSTICA, LITERATURA E ENSINO – VOL. 04 – COLEÇÃO
LICENCIATURA.10**

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

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

Diagramação: Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Capa: Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

Ana Maria Sá Martins [*et al*] (Orgs.).

Letras.10 Pesquisa e Ensino: Língua, Linguística, Literatura e Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura Vol. 4/Martins, Ana Maria Sá [*et al*] (Orgs.). Editora UEMA, São Luís - 2023.

134 p.

ISBN: 978-85-8227-363-0

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

CDU:378.011-4

EDITORA UEMA

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

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

A PRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos o *e-book* intitulado *Letras.10: Língua, Linguística, Literatura e Ensino - Vol. 04* que faz parte da coleção Licenciatura.10, um projeto Editorial da Eduema. O objetivo dessa coleção é incentivar os alunos dos cursos de licenciatura à produção e publicação científica, como estratégia imprescindível para o ingresso dos alunos nos programas de pós-graduação e melhor qualificação para o mercado de trabalho.

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

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

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

Boa leitura!

Jeanne Ferreira de Sousa as Silva
Chefe da Editora UEMA

SUMÁRIO

UMA ANÁLISE DOS SÍMBOLOS EM A PEQUENA SEREIA, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: DO RITO VIRGINAL AO DESPERTAR DA VÊNUS SEXUAL	5
Beatriz Helena Leite da Costa Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro	
MULTILETRAMENTOS POR MEIO DOS CONTOS E DAS TICs NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma proposta pedagógica aplicada no 1º ano do Ensino Médio	21
Antonia Cristina Rodrigues Pereira Thays Andressa Rodrigues Carvalho Ivonete Rodrigues Lopes da Silva	
DE ESPELHO A ESPELHO: ROSA E GAARDER, EM DIÁLOGO	36
Gabriela Lages Veloso Jeanne Sousa da Silva	
QUANDO DEUS TOCA O MUNDO: a relação poética entre o eu-lírico e o divino em Adélia Prado	57
Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino Venuzia Maria Gonçalves Belo	
O ESTUDO DAS PERSONAGENS NEGRAS NO LIVRO DE CONTOS OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	71
Mylliane Rodrigues Camara Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro	
O SUICÍDIO E AS MARCAS DO INDIZÍVEL NO CONTO HISTÓRIA INTERROMPIDA DE CLARICE LISPECTOR	87
Anderson Souza Cantanhede Rafael de Sousa Pinheiro	
ANÁLISE LINGUÍSTICA POR MEIO DO GÊNERO DIGITAL MEME: uma proposta metodológica para o 9º ano do Ensino Fundamental	101
Adriane Leão de Sousa Marília de Carvalho Cerveira	
GÊNERO TEXTUAL E ESCRITA ACADÊMICA: estratégia argumentativa do curso de História Licenciatura	116
Raíce Adrielle Ribeiro Martins Fabíola de Jesus Soares Santana	

UMA ANÁLISE DOS SÍMBOLOS EM A *PEQUENA SEREIA*, DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN: DO RITO VIRGINAL AO DESPERTAR DA VÊNUS SEXUAL

Beatriz Helena Leite da Costa*

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro**

RESUMO: Por meio desse trabalho, busca-se analisar o conto de fadas *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen, como sendo a história do amadurecimento de uma mulher que tenta expressar sua sexualidade e, ao adentrar o mundo dos homens, se depara com sua existência limitada. Muitos símbolos e arquétipos trazem em sua essência os discursos construídos acerca da mulher, que definem a forma como deve ser vista, e aquilo que não lhe convém. Separamos e investigamos alguns desses símbolos, como agentes que auxiliam na formação do espaço físico e psicológico da protagonista. Para realizar a análise, utilizou-se o estudo acerca da dominação dos corpos proposta por Pierre Bourdieu, o *Dicionário de Símbolos* escrito por Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, a filosofia feminista de Simone de Beauvoir, dentre outros. Dessa maneira, encontra-se a jornada da jovem e casta sereia que, ao enfrentar o domínio masculino do mundo humano, morre e ressurgue do mar como a representação do feminino livre e divino.

Palavras-chave: Pequena Sereia; Símbolo; Azul; Vermelho; Vênus.

ABSTRACT: Through this work, we seek to analyze the fairy tale *The Little Mermaid*, by Hans Christian Andersen, as the story of the coming of age of a woman who tries to express her sexuality and, when entering the world of men, is faced with its limited existence. Many symbols and archetypes bring in their essence the discourses built around women, which define the way they should be seen, and what does not suit them. We separate and investigate some of these symbols, as agents that help in the formation of the physical and psychological space of the protagonist. To carry out the analysis, we used the study about the domination of bodies proposed by Pierre Bourdieu, the *Dictionary of Symbols* written by Jean Chevalier and Alain Gheerbrant, the feminist philosophy of Simone de Beauvoir, among others. In this way, we find the journey of the young and chaste mermaid who, when facing the masculine domain of the human world, dies and rises from the sea as the representation of the free and divine feminine.

Key words: Little Mermaid; Symbol; Blue; Red; Venus.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Publicado em 1837, o conto *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen, apresenta a história de uma jovem sereia que, fascinada pelo mundo humano, abandona seu lar em busca de pertencimento. Aqui tem-se algumas conclusões após uma primeira leitura, no entanto, se mergulharmos no mar de sua jornada, é possível ver a simples história de uma menina que se torna mulher em um mundo dominado por homens.

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: beatrizhelenalc@gmail.com ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3008035762233642>

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

Pensar os discursos desenvolvidos por Andersen na narrativa, transitando entre várias áreas, como a filosofia e a história, mostra-se eficaz na exposição do espaço em que habita a protagonista. Em uma narrativa por vezes detalhada, *A Pequena Sereia* traz símbolos significativos para possíveis interpretações acerca da história silenciosa vivida.

Ao observar o texto literário sob a luz da mimese, ou seja, a imitação da realidade, pode-se encontrar questões que pairam no mundo real, tendo em vista a aproximação que ambos costumam ter. A literatura tende a reproduzir a realidade através da repetição pela qual irá criar uma nova (SANTOS, OLIVEIRA, 2001, p. 73). Essa repetição trará em si o olhar do autor. Andersen apresenta seu conto como um narrador de onisciência neutra plena, conforme descrito por Alfredo Leme Coelho de Carvalho, que dá um novo nome para o que Friedman antes chamou de onisciência neutra, onde, sem opinar, o autor apresenta o que está no íntimo de seus personagens (CARVALHO, 2012, p. 12).

Embora a sereia se torne cada vez mais silenciosa conforme a história se desenvolve, a construção simbólica do espaço revela por meio de cores e outras particularidades a leitura proposta. Através da topoanálise observa-se o personagem conforme o todo que o rodeia, afinal, “Percebemos a individualidade de um ente à medida que o percebemos em contraste com aquilo que se diferencia dele, à medida que o localizamos. Só compreendemos que algo é ao descobrirmos onde, quando, como - ou seja: em relação a quê - esse algo está” (SANTOS, OLIVEIRA, 2001, p. 68). Para compreender a personagem, quando possível, é válido analisar o espaço como ferramenta de composição do psicológico, o que melhor irá desvendar aquilo que o personagem é ou *pode ser*.

Em uma introdução à topoanálise, no livro *Espaço e literatura: introdução à topoanálise* (2007), o Prof. Dr. Oziris Borges Filho mostra como no estudo sobre o espaço, é executável a análise debruçada na relação deste com o personagem a partir de tudo o que está escrito na obra:

Quando falamos de espaço, referimo-nos tanto aos objetos e suas relações como ao recipiente, isto é, à localização desses mesmos objetos. Além disso, nunca podemos esquecer o observador a partir do qual aquelas relações são construídas na literatura. Assim, ao analisarmos um espaço qualquer, por exemplo, casa, navio, escola, etc., não podemos nos esquecer dos objetos que compõem e constituem esse espaço e de suas relações entre si e com as personagens e/ou narrador. (BORGES FILHO, 2007, p. 17)

No conto, o espaço pode ser observado como uma projeção do que se passa no interior da sereia, seus sentimentos, sua história não contada. Pode-se dizer que a mesma transita por dois espaços, o mar e a terra, cada qual composto por detalhes que fortalecem a narrativa e os discursos ali colocados. O mar é azul e profundo, assim como a sereia pura e

sonhadora, e a terra (ou mundo dos homens) é representada por cores quentes, que também se relacionam ao desejo sexual.

Dentro deste ambiente encontram-se os símbolos como evidências do que até aqui tem sido dito. Sem esquecer da leitura através da relação do espaço com os objetos e personagens, mais o narrador como observador (tanto da obra quanto do mundo externo), pode-se interpretar esses símbolos encontrados através das próprias tricotomias de Charles S. Peirce (2017), em que o signo é interpretado conforme seu objeto de referência. Tendo por base a segunda tricotomia proposta por Peirce, encontra-se o símbolo como “um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele Objeto” (PEIRCE, 2017, p. 52). Para que se possa afirmar o significado de um Símbolo, deve-se apresentar argumentos quanto ao que antes aconteceu para que esse Símbolo viesse a existir.

A percepção que temos dos símbolos decorrem de ideias plantadas e semeadas por séculos. Dessa forma, encontram-se os símbolos binários, que auxiliam na percepção que se têm do masculino e do feminino. De um jeito bastante inconsciente, manifesta-se através da perpetuação de ideias aparentemente inocentes, a divisão entre homens e mulheres. Meninos devem usar azul, e meninas devem usar rosa. Para Bourdieu, os símbolos atuam como agentes no trabalho incessante de manutenção do domínio sobre os corpos, onde essa força simbólica

[...] encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta; ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação. (BOURDIEU, 2012, p. 50)

Descobrimo o mundo como essa construção simbólica que visa o domínio masculino (tendo por base a virilidade imposta sobre o corpo do homem) sobre os corpos, chega-se finalmente ao entendimento do que Bourdieu defende. O sociólogo apresenta em sua obra o **Esquema sinóptico das oposições pertinentes** (BOURDIEU, 2012, p. 19), onde se enxerga de forma clara esse mundo simbólico pautado nos símbolos binários. O esquema divide-se em oposições verticais, processos e movimentos.

O homem encontra-se no alto, onde é seco, e também no lado direito, como aquele que é superior, está para fora, destinado a posição de dominância. Entre seus símbolos, são pertinentes à pesquisa o sol, o fogo, o ouro, a luz, o céu, o vermelho, a manhã. Para o homem está tudo que é amplo, aberto, iluminado, o próprio domínio sobre a liberdade. Ao contrário, a mulher encontra-se em posição inferior, e em oposição ao homem, do lado esquerdo, onde tudo

é úmido e resumido ao ventre. Ela está embaixo, deve ser mantida dentro, é fechada e destinada a ser dominada e preenchida. Para a mulher está a natureza selvagem, ligada à noite, bruxaria, obscuridade, o segredo, o túmulo, ela leva em si o símbolo da serpente, do pecado. Dentre os símbolos femininos, observa-se a lua, o sangue, a nudez, a morte, o frio e a magia.

Revolvendo o caminho que forma uma mulher, de acordo com Simone de Beauvoir, os ciclos de sua vida, pelo esquema apresentado, abarcam a gestação, o casamento e a velhice. A mulher é obscura e secreta, é o vazio a ser preenchido, a noite que anseia pelo sol, sua morte se dá pela fecundação, a maternidade é seu destino. No conto, encontra-se símbolos binários em oposição, em que, como último espaço, têm-se a transgressão ao divino, onde a sereiazinha renasce da espuma do mar, tal qual a Vênus santificada de Botticelli.

Assim como no quadro de Botticelli, há a imposição do arquétipo da virgem sobre a sereia, que traz em sua essência a imagem de Vênus. Os símbolos presentes no conto acabam por invocar tais arquétipos, uma vez que, assim como o símbolo, de acordo com Carl Gustav Jung, o arquétipo “[...] é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que *uma facultas praeformandi*, uma possibilidade dada a priori da forma da sua representação” (JUNG, 2000, p. 91). Ambos pressupõem algo que vive dentro das pessoas, que nasceu não se sabe quando, nem onde, viajou e sobreviveu ao desenvolvimento humano, e por isso são encontrados nos contos de fadas.

A Pequena Sereia, traz em sua protagonista as faces de uma deusa primordial, as faces de todas as mulheres. Em seus muitos símbolos não demonstra apenas as noções de vida e morte, o amor e sofrimento recorrentes à uma obra romântica, mas mostra a luta feminina pela libertação da moral.

2. A JOVEM VIRGEM

No fundo do mar tudo era azul, puro e vazio. No fundo do mar vivia a sereiazinha, e mais profunda que aquelas águas era a angústia que sentia. A menina que refletia durante a noite, observando a lua, que tão fascinada pelo sol, buscava apreendê-lo em seu lar. Sonhadora, selvagem, apaixonada, a princesa refletia os raios da manhã em seu jardim. Entretanto, a cauda animal a prendia no fundo do Oceano, bem longe da claridade, ou da verdade.

É possível dizer que as cores representam os princípios entre os símbolos encontrados em *A Pequena Sereia*, interligando todos os outros. Entre os símbolos visuais, o Azul e o Vermelho representam opostos, e ambos são utilizados de forma ostensiva no conto. Coloca-se foco primeiro nisso, porque no momento em que o autor ou eu-lírico liga um espaço a uma cor,

é o mesmo que atribuir inúmeros possíveis significados à ele (BORGES FILHO, 2007, p. 76). Ao ligar os microespaços a estas duas cores, pode-se criar dois principais grupos simbólicos, sendo o primeiro referente ao lar materno da protagonista, que não revela apenas sua natureza mística, mas a extensão do estado psicológico de uma menina que aos poucos desdobra-se em mulher.

Pensando a sereiazinha em seu primeiro estágio de vida, busca-se encontrar no oceano os símbolos que se integram à angústia reflexiva narrada. Ainda de maior importância, estão aqueles que constroem essa princesa como uma menina pura e virgem, ligada à água materna, à noite, ao princípio passivo em oposição ao homem.

O mar simboliza a vida e a morte, é lugar de mudanças, ciclos, sendo aquele que está sempre em movimento. Suas águas são profundas e secretas, cheias de incertezas e possibilidades. Também pode indicar o renascimento (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 592). É nesse mar que a sereiazinha nasce, evolui e, ao fim, morre. Na imensidão do oceano, a princesa encontra a melancolia, sendo esse espaço claramente descrito como lugar de vazio e profundidade:

Longe, longe da terra, em alto mar, onde as águas são azuis como as pétalas da centáurea e transparentes como vidro, lá onde as âncoras dos navios não conseguem chegar ao fundo, vive o povo do mar. Tão profunda é essa parte do oceano, que seria preciso empilhar várias torres de igreja, para que finalmente uma delas apontasse na superfície. (ANDERSEN, 1996, p. 117)

O trecho acima inicia o conto de Andersen, ambientando a protagonista nesse lugar predominantemente azul. Sendo essa cor “[...] o caminho do infinito, onde o real se torna imaginário” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 107), é compreensível o motivo pelo qual nesse espaço habite o lado místico da história, as sereias, que representam um dos maiores símbolos míticos referentes à mulher. Neste caso, é claro, à mulher sedutora e fatal, como ainda o Dicionário de Símbolos descreve, que seria a projeção do desejo, dos sonhos, as armadilhas da paixão (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 814).

O azul profundo onde vive a sereiazinha é refletido em sua alma, ou mesmo em seus olhos, que são descritos de igual maneira: “A mais bela de todas, porém, era a caçula, que tinha a pele fina como uma pétala de rosa e os olhos azuis como as águas de um lago profundo” (ANDERSEN, 1996, p. 118). De acordo com Chevalier e Gheerbrant, entre todas as cores, o azul é a mais profunda, quase como uma ausência de cor, onde mergulha-se e encontra-se o infinito (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 107).

A cor é descrita também como sendo imaterial e fria. Em outras palavras, trata-se de uma cor vazia, que exprime essa ausência em tudo, ficando abaixo apenas da cor branca. Por

isso o azul é a cor mais pura, naturalmente feita de transparência. Considerando essas características principais, o azul se apresenta como a cor da introspecção, onde o olhar da sereia se perde e adentra a própria alma.

O azul do mar é referente às suas águas, igualmente princípio feminino de fertilidade e nascimento, ou encaixando-se no esquema de Bourdieu, é lugar de umidade. Aqui habita a natureza selvagem, abaixo da terra (que é o espaço onde o homem está e que, para a sereia, a liberdade e o infinito). O mar azul retrata a maternidade, por isso é o lar da jovem. Sua profundidade não está ligada à liberdade, mas ao amplo vazio de luz. Para a menina é a prisão do seio materno do qual busca se libertar.

A cor clara nem sempre predomina na narrativa, pois quando a noite chega, é o momento de sonhar. Por várias cenas em que personagens aparecem em melancolia e reflexão, percebe-se a noite, a lua e as estrelas como componentes naturais de muita importância. Dando atenção à noite quanto símbolo, salienta-se o escurecimento da cor primária trabalhada, uma vez que quando o azul escurece, a consciência “[...] vai pouco a pouco cedendo lugar ao inconsciente, do mesmo modo que a luz do dia vai-se tornando insensivelmente a luz da noite, o azul da noite” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 107).

O mar é o lar da pequena sereia, a terra e o sol são seus ideais de liberdade e expansão pessoal, porém é quando o dia se torna noite, que a menina parece melhor se conectar com suas divagações. O autor narra como que, por várias noites, a sereia quieta e reflexiva, observava de sua janela a lua e as estrelas, sonhando com o mundo fora das águas (ANDERSEN, 1996, p. 119)

Por sinal, a relação entre as sereias e a noite é muito observada na história. Ao visitar a superfície, cada uma das princesas aparece sob a luz da lua, e é durante a noite que a última das irmãs, nossa sereiazinha, emerge das águas e pela primeira vez avista o príncipe: “Quando pôs sua cabeça fora da água, o sol acabava de desaparecer atrás da linha dourada do horizonte. As nuvens ainda estavam cor-de-rosa, e no céu pálido surgiu, brilhante e bela, a estrela vespertina” (ANDERSEN, 1996, p. 122). E após descobrir onde o príncipe mora, é durante a noite que a princesa sobe para observá-lo à distância: “Ela ficava atrás das moitas de junco, espiando-o sem que a pudessem ver. Se alguém porventura divisasse seu véu cor-de-prata, provavelmente iria pensar que se tratava de um cisne, flutuando na água de asas abertas” (ANDERSEN, 1996, p. 126).

De mesma cor que a Lua, é o véu utilizado pela sereiazinha a fim de passar despercebida pelo olhar dos humanos. Reparando primeiro o fato de a princesa utilizar esta peça específica da vestimenta feminina, na história das mulheres, o cabelo foi considerado símbolo de

feminilidade, mais relacionado à uma natureza selvagem que precisava ser domada, e, por vezes, coberta (PERROT, 2003, p. 15). Os cabelos eram uma arma de sedução, e quando cobertos, representavam honra e pudor: “Sinal de virgindade, o véu figura o hímen. O véu da noiva é um véu nupcial que apenas o marido deve retirar, assim como é ele que deflora o hímen. Significa oblação, oferenda, sacrifício da esposa” (PERROT, 2019, p. 57).

O ouro, como o sol, está ligado ao amarelo, já a prata liga-se ao branco puro e vazio. Esta cor também está dentro da relação entre a Lua e a Água, como símbolos do feminino passivo e da fecundidade. Como a água, a lua também traz em sua essência os ciclos e a mudança, por suas fases, ela traz a renovação. Em muitas culturas está ligada ao feminino por não ser dotada de luz própria, dependendo de que os raios solares a iluminem (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 561). Assim é fácil compreender a posição da sereia em relação ao príncipe. Dentro do **Esquema sinóptico das oposições pertinentes**, ela está abaixo do mundo dominado por homens, onde é úmido, onde habita sua natureza selvagem, ligada à noite, à lua e à prata pura.

Referente ao mundo fantástico, a pequena sereia em sua posição natural, encontra a fuga para sua dor nas noites de luar, e sua busca pelo Sol reflete o desejo pelo princípio ativo através do qual pode se tornar completa. A união entre os símbolos noturnos e profundos revelam a construção da noiva virgem que procura o objeto amado, mas também o espaço caótico de sua mente, onde vai percebendo a própria existência como dependente. A respeito da construção do espaço psicológico, Santos e Oliveira irão discorrer:

O espaço psicológico, muitas vezes limitado ao “cenário” de uma mente perturbada, surge a partir da criação de atmosferas densas e conflituosas, projetadas sobre o comportamento, também ele frequentemente conturbado, das personagens. Os espaços íntimos vinculam-se, assim, a um pretense significado simbólico. (SANTOS, OLIVEIRA, 2001, p. 80)

A angústia de estar presa ao mar, em um papel que para ela é inferior por ser finito, reflete ao estado profundo do Oceano e de sua mente de menina, conforme Simone de Beauvoir (2019, p. 111), confusa, instável, sendo as dores ligadas ao fato de não se sentir pertencer àquele mundo, não ser capaz de se adaptar. Por todo esse sofrimento, ela resolve abandonar o Azul transparente, o seio materno, quando “De sua recusa do mundo, de sua espera inquieta, de seu vazio, pode ela fazer um trampolim e emergir então em sua solidão e sua liberdade” (BEAUVOIR, 2019, p. 111). Ela emerge como a Lua à procura do Sol, abandonando sua parte animal para entrar no mundo dos homens. Quando a bruxa lhe entrega a poção que irá transformar sua cauda em pernas, a sereiazinha abandona a família na calada da noite: “A lua

ainda brilhava, iluminando a terra. Então, a pequena sereia tomou do vidro que continha a poção e bebeu-a de um só gole” (ANDERSEN, 1996, p. 132).

A menina passa seus últimos momentos como sereia sob a Lua. Ao tomar a poção, desmaia, e quando acorda, já é dia. Transições como esta são comuns no conto, onde a manhã nasce como momento de revelação. A pequena sereia sempre busca o princípio ativo, masculino, que mais tarde revela-se na imagem divina do Deus-Homem. A verdade a persegue, a encanta, e a todo momento aparece quando a luz solar beija seu rosto. Fora de seu alcance, o Sol representa a verdade que a menina ainda desconhece.

3. A DESCOBERTA SEXUAL

A verdade, deslumbrada pela sereiazinha, escondia o domínio. O Sol está em oposição à Lua da mesma forma que o Amarelo está para o Azul. Esse astro, mais que a Lua, aparece a todo instante como o ideal inalcançável para a menina. É o astro da Terra, do mundo dos homens, relacionado à figura masculina sem a qual não pode deixar o mar ou alcançar a eternidade. Na Terra ela encontra os raios solares, no casamento com o príncipe, chegaria aos braços de Deus.

Alusivo à expansão territorial, os símbolos referentes ao Sol aparecem também nas profundezas do Oceano, captados pela pequena sereia. No decorrer da história, essa imagem estabelece ligação com a figura do príncipe, e mais adiante com a do Deus cristão. As cores solares, como o próprio astro, estão ligadas ao masculino, tal qual o amarelo e o próprio ouro. Entretanto, mais que esta cor, o vermelho aparece como símbolo alusivo ao mesmo princípio. Desse modo encontra-se o segundo grupo simbólico de grande importância no conto.

Nota-se uma profunda admiração nutrida pela sereiazinha com relação ao Sol. Mesmo no fundo do mar, a princesa tenta replicar essa luz, através de seu jardim, que conforme narrado “era todo redondo, pois ela quis dar-lhe uma aparência que lembrasse o sol. Ali plantou flores vermelhas e brilhantes, que dizia serem os “filhos do sol”” (ANDERSEN, 1996, p. 118). É curioso que embora tentem impor-lhe a imagem da pureza, sua angústia seja relativa ao desejo. Mesmo antes de conhecer o príncipe, a menina sonhava com o mundo humano, e tinha em seu jardim a estátua de um rapaz, ao lado de uma árvore cujos ramos pareciam desejar selar um beijo.

Não por acaso a imagem do Sol é tão importante na história. Em primeiro lugar poder-se-ia dizer que esse astro tende, em muitas culturas, a estar ligado à imagem de uma divindade masculina. Em *A Pequena Sereia*, o símbolo de igual modo parece estar relacionado ao deus mencionado. Mais importante, no entanto, está a relação do Sol com toda imagem masculina, sendo o próprio domínio: “Em astrologia, o Sol é símbolo de vida, calor, dia, luz, **autoridade**,

sexo masculino e de tudo que brilha” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 839). O Sol está na Terra, lembrando o esquema proposto por Bourdieu, ele está no alto, onde é seco, onde tudo é aberto, estando para fora, interligado à manhã e à primavera.

No conto, o Sol pode representar a figura masculina, como a própria percepção da sereia quanto a ela, o desejo que começa a florescer no coração de menina. Isso é notável no modo como, ao falar das cores solares, a que primeiro aparece, que a jovem inclusive utiliza em seu jardim, é a cor vermelha. Nos sonhos da sereia, o sol aparece em relação ao sexo. O vermelho solar, é o vermelho claro, ou “vivo”, sendo “a imagem de ardor e de beleza, de força impulsiva e generosa, de juventude, de saúde, de riqueza, de Eros livre e triunfante” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 945). Quando ainda suspira distante da idade em que poderia conhecer o mundo regido pelo sol, a menina o enxerga nesse tom, e tendo essa cor importância na construção da personagem, podemos enxergá-la como o início de uma pulsão erótica. É uma curiosidade ainda não sanada.

Quando sobe à superfície pela primeira vez, e deve vestir-se com nobreza para cumprir o rito, sua avó a enfeita com pérolas, e fica clara a forma como a sereia “teria trocado prazerosamente sua grinalda de pérolas, pesada e desconfortável, por uma só flor vermelha de seu jardim” (ANDERSEN, 1996, p. 122). O trecho demonstra sua alma selvagem e livre, que até então havia encontrado conforto entre a natureza, e que trocava todas as normas de vestimenta por uma de suas flores vermelhas.

A partir desta cena, é possível observar uma nova dupla de símbolos que se opõem. O vermelho, como citado, representa a visão da sereia quanto ao sol, e por esse motivo, quanto ao masculino, sendo, no entanto, ao contrário do Amarelo, cuja relação ao astro é mais comum, relativo não apenas ao homem, mas à juventude e ao erotismo. As flores vermelhas, ou “filhos do sol”, surgem para a princesa como revolta às normas, como opção às pérolas, que são, conforme o dicionário “Símbolo lunar, ligado à água e à mulher.” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 711). Assim, as pérolas adentram o primeiro grupo trabalhado, cujos símbolos constroem o feminino.

Quando estes símbolos aparecem associados à Lua, vale ressaltar a visão tradicional do astro como passivo ao Sol por não possuir luz própria. A pérola, como a Lua, está ligada à pureza, sendo rara e preciosa, por ser adquirida em perfeito estado mesmo quando saída de um lugar grosseiro, ela é imaculada (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 712). Tendo isso em vista, pode-se relacionar este símbolo à moral e imposição de uma feminilidade passiva. Trata-se do rito de subida de uma jovem virgem.

Para a menina que ainda é sereia, residente do lar materno, o Sol e o amor são símbolos de liberdade. Sua pulsão erótica existe como desejo por maturidade. A Lua adora o Sol, sem de fato conhecer o domínio masculino que aos poucos irá corromper sua natureza. Em *Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?*, capítulo presente no livro *A Mulher, a Cultura e a Sociedade* (1979), Sherry B. Ortner estuda a forma como a imagem da mulher é constantemente vinculada à natureza. Assim como acontece com tudo aquilo que é natural, acaba sofrendo as tentativas e práticas de domínio, afinal “[...] o corpo feminino e suas funções coloca-a em *papéis sociais*, que por sua vez são considerados como sendo de uma classe mais inferior aos dos homens no processo cultural [...]” (ORTNER, 1979, p. 102). A autora coloca a Natureza e a Cultura em posições opostas, sendo o processo cultural o próprio domínio sobre tudo que é julgado inferior. Dessa forma, segundo Ortner

[...] cada cultura reconhece e mantém implicitamente uma distinção entre a atuação da natureza e a atuação da cultura (a consciência humana e seus produtos), e mais, que a diferença da cultura, se apoia precisamente no fato de poder na maioria das circunstâncias transcender as condições naturais e transformá-las para seus propósitos. (ORTNER, 1979, p. 101)

A cultura tenta então dominar a mulher da mesma forma que faz com a Natureza, ela é aquilo que é selvagem. Ainda assim, a mulher é aquilo que é vazio, como a terra fria. Embora ela seja portadora do útero, sendo capaz de reproduzir, não o pode fazer sozinha. Como a terra seca que precisa da semente, a mulher é o recipiente que necessita do princípio ativo, que nela irá deixar a força criadora do esperma (PERROT, 2003, p. 20). Ou seja, se for para adentrar as relações com a natureza, a mulher ainda é inferior, vive na noite, é calada, pura e intuitiva.

Ainda presa a sua natureza de criança, a jovem sereia apenas começa a conhecer o que está por trás do mundo dos homens quando sobe à superfície e se apaixona pelo príncipe. Ela o observa pela primeira vez durante a noite, e após salvá-lo na tempestade, vislumbra seu rosto de perto, tendo-o em seus braços no momento em que o dia amanhece: “Quando amanheceu, a tempestade cessou. Não se via o menor sinal do navio naufragado. O sol surgiu, brilhante e rubro, fazendo voltar a cor às faces pálidas do príncipe.” (ANDERSEN, 1996, p. 125).

É, também, nesse momento que a jovem se descobre como objeto. O sol surge e os ilumina, enfim no mundo dos homens, ela reflete seus raios, e deseja refletir a luz do homem amado. A sereia deseja ser percebida pelo príncipe. Esse é o marco inicial de sua transformação:

Para a jovem, a transcendência erótica consiste, com o intuito de pegar, em tornar-se presa. Ela se torna um objeto; e se apreende como objeto; é com surpresa que descobre esse novo aspecto de seu ser: parece-lhe que se desdobra. Ao invés de coincidir exatamente consigo, ei-la que começa a existir *fora*. (BEAUVOIR, 2019, p. 85)

Ao se tornar humana, a sereia descobre a moral. Ela deixa para trás sua natureza animal,

representada pela cauda, quando ainda é noite, e desperta como mulher no mundo dos homens (ANDERSEN, 1996, p. 132).

A sereia é enfim vista pelo príncipe, e passa a viver ao seu lado. Ela é a estranha muda que apareceu a sua frente, é bela, mas incapaz de captar o coração do homem da forma que deseja. Aos poucos conhece a dor do domínio, até que, calada e sofredora, a menina que é a Lua e a prata, que usava as pérolas da pureza, aparece vestida em outra cor que não o vermelho, devidamente dominada pelo Sol: “A pequena sereia, vestida de seda e ouro, segurava a cauda do vestido da noiva, mas seus ouvidos não escutavam a música, nem seus olhos acompanhavam a cerimônia” (ANDERSEN, 1996, p. 136). Com toda a dor e a verdade sobre si guardadas em seu interior, a sereiazinha se torna visualmente o padrão submisso da mulher. Sua natureza aparece, enfim, domada:

O homem conseguiu escravizar a mulher, mas desse modo despojou-a do que lhe tornava a posse desejável. Integrada na família e na sociedade, a magia da mulher dissipa-se em vez de se transfigurar; reduzida à condição de serva, ela não é mais a presa indomada em que se encarnavam todos os tesouros da natureza. (BEAUVOIR, 2019, p. 255)

O ouro, assim como o vermelho, é o Sol, é a imposição daquilo que é nobre e superior, é a cultura que lhe arranca tudo. Após sua morte, quando passa para o plano divino, a jovem finalmente está mais perto do Deus adorado, do Sol, cujo vislumbre esse Deus lhe permite ter, e pela primeira vez a sereia chora (ANDERSEN, 1996, p. 139). Como bem se sabe, porém melhor afirmado por Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 533), é a lágrima relativa à dor, ao sacrifício e à morte. Livres, as sereias não dispunham de dor real, de sofrimento, sendo como espíritos da natureza, afinal fala-se de uma figura mitológica. No universo de Andersen, as sereias não choram, são incapazes de derramar lágrimas. Após a morte, a sereiazinha por fim consegue externar sua dor, o sofrimento que conheceu enquanto abandonava a si mesma para adentrar o mundo dos homens.

4. O RENASCIMENTO DE VÊNUS

Pode-se dizer que a pequena sereia transgride o interdito a partir do momento em que, independente do preço ou das consequências que são impostas aos seus atos, ela jamais desiste de suas próprias escolhas. Presa no abismo da alma, a jovem encontra na natureza o despertar de seu coração. Ainda que sob total situação de domínio, ela continua forte em seus ideais, e mesmo sua morte aparece como tentativa de libertação.

A morte embala todo o conto, e como se toda essa simbologia mórbida não bastasse, ao final da história, a sereia finalmente encontra seu fim definitivo, ou ao menos quase definitivo.

Após a morte, a princesa ressurgue como uma criatura do ar, podendo receber uma alma imortal depois de cumprir 300 anos de boas ações. Claro, a forma como isso é contado, nos passa a ideia de que o plano ao qual a menina subiu é quase um purgatório. Ao mesmo tempo, sua nova condição aparece como um presente por ter tido um coração puro e leal até a morte.

No fim, pode-se concluir que a sereia, de uma forma ou outra, foi para o plano divino tão almejado, e isso sem conquistar o coração de um homem. Se voltarmos a compará-la à santificação da imagem de Vênus, será possível ver a jovem que renasce da espuma do mar, e encontra seu lugar na esfera espiritual. Ainda que lhe atribuam a imagem de uma santa, no fundo, em sua essência, a jovem é uma sereia, é o amor e o eros, semelhante à própria deusa.

Antes de adentrar o quadro de Botticelli, analisemos primeiro o que essencialmente ali é desconstruído e representado. Como astro, Vênus é associado ao Sol “[...] pela semelhança de suas trajetórias diurnas, às vezes faz desse astro divinizado um mensageiro do Sol, um intercessor entre este e os homens” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 937). Como deusa, Vênus, ou Afrodite, foi relacionada ao amor e o erotismo, mas para os sumérios, residia entre os amantes e os guerreiros. Pela tarde, ela abençoava os apaixonados, mas pela manhã estava presente nos campos de batalha (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 938). Ela “Era filha da Lua e irmã do Sol. Mostrando-se na madrugada e no crepúsculo, era natural que aparecesse como uma espécie de ligação entre as divindades do dia e da noite” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 938).

Entretanto, embora de igual relacionada ao astro, e trazendo em sua natureza o mesmo arquétipo que posteriormente deu forma à Vênus, para os sumérios, a deusa tinha o nome de Inanna, que um pouco mais tarde também veio a ser chamada por Ishtar na Babilônia. Segundo Ana Paula Santana Filgueira e Almir de Carvalho Bueno (2013, p. 7), antes de chegar aos gregos e romanos, a divindade esteve presente nas campanhas militares dos acádios, assírios e babilônios, também tendo possibilitado a validação da religião destes povos.

Assim, seu culto não era privilégio dos amantes, embora tenha sido esta a imagem principalmente perpetuada quando a deusa assumiu a forma de Afrodite. Da mesma maneira como a deusa forte que atuava como representante do amor, as sereias, entre as quais está a sereiazinha, também vivem entre o dia e a noite, como foi apresentado na análise sobre as transições entre os dois períodos do dia. Era também entre essas passagens que a jovem procurava o príncipe: “Durante muitos dias, ora ao amanhecer, ora ao pôr-do-sol, ela nadou até o lugar onde avistara o príncipe pela última vez” (ANDERSEN, 1996, p. 125). Em sua natureza, a sereia está em relação a deusa feminina da sedução.

Voltando-nos ao quadro de Sandro Botticelli, há a clara transformação de Vênus, assim como apontado por Clarice Zamonaro Cortez (2001), em que a deusa do amor assimila a imagem da Virgem Maria, e conseqüentemente, apresenta o pudor. Assim como sua natureza é desconstruída para se encaixar na moral, a figura mítica da sereia tem arrancada de si a essência selvagem e livre no momento em que deixa o mar. Quando desperta em seu corpo de mulher, a jovem encontra o príncipe, e pela primeira vez dá-se conta de sua nudez: “Ela baixou os olhos, e só então notou que não tinha mais sua antiga cauda de peixe, mas sim um lindo par de pernas esguias, daquelas que toda jovem gostaria de ter. Como estava sem roupas, enrolou-se em seus longos cabelos” (ANDERSEN, 1996, p. 132). De igual maneira, a Vênus de Botticelli cobre o corpo com os cabelos em um gesto casto. A percepção da nudez compreende a mesma moral imposta aos seres humanos no mito da criação segundo a Bíblia, em que, após consumir o fruto proibido, Eva e Adão percebem-se nus por já não serem puros.

Também como a deusa do amor, que em um de seus mitos, pelo qual Botticelli de igual caminhou para compor sua obra, em que teria nascido da espuma do mar, é nesta que as sereias de Andersen são destinadas a encontrarem seu fim. Ao morrer, a jovem princesa se torna espuma do mar, e dali ressurge como filha do ar. O fim da vida como objeto dominado é sua escolha. Utilizando da narrativa folclórica, Niels Ingwersen e Faith Ingwersen (1990, p. 414) analisam esta etapa como última provação passada pela heroína de Andersen. Para eles, ao negar retornar ao mar, a sereia nega o retorno à sua pré-existência inferior. Dessa forma, retornar ao lar seria o mesmo que morrer:

When she passes that third and final test and achieves the transcendence for which she has, knowingly and unknowingly, been striving, Thanatos replaces eros, but within the textual universe, it is more correct to say that eros eliminates or conquers over thanatos. Like the hero or heroine in the magic tale, she has gained all she ever wanted - in the terms of a spirituality that is unknown to the magic tale.¹ (INGWERSEN, 1990, p.414)

Tânato é a representação da morte na mitologia grega, Eros, o deus do amor e do erotismo. Dizer que Eros vence Tânato é dizer que o erotismo vence a morte, ou melhor, os ideais da sereia são mais fortes que o sacrifício ao qual é submetida. A morte aparece para ela como espaço de conforto. Eileen O’neill (1997, p. 82) pontua as diferentes perspectivas sobre a morte, sendo ela também um meio para alcançar a completude. É através dela que se pode

¹ Quando ela passa no terceiro e último teste e atinge a transcendência pela qual tem, consciente e inconscientemente, lutado, Tânato substitui Eros, mas dentro do universo textual, é mais correto dizer que Eros elimina ou vence Tânato. Como o herói ou heroína do conto mágico, ela conquistou tudo o que sempre quis - nos termos de uma espiritualidade desconhecida do conto mágico. (INGWERSEN, 1990, p.414)

deixar tudo para trás e alcançar o descanso. De igual “[...] o ponto sereno, o processo de completar o ciclo, o todo unificado, o afastamento da angústia do Ser são também metáforas tradicionais para Eros” (O’NEILL, 1997, p. 82). Firme em suas escolhas, e consciente da mulher na qual se tornou, a sereia se encaminha para a morte, entretanto, é assim que consuma seu desejo mais íntimo, a libertação.

Após escolher o próprio fim, a sereiazinha transcende ao plano divino. Ela se junta às irmãs do ar, que conforme narrado, são iguais a ela, sereias à procura de uma alma imortal. Dessa forma, é revelado que não apenas por meio de um homem, a jovem poderia alcançar a eternidade, e era esse o maior desejo da princesa: “Foi isso, pequena sereia, que você almejou de todo o seu coração. Esse ideal trouxe-lhe sofrimentos, e você soube suportá-los bravamente. Por isso, tornou-se uma de nós, um dos espíritos do ar” (ANDERSEN, 1996, p. 138). Junto às irmãs do ar, a sereiazinha finalmente encontra seu lugar, seu grupo social.

O fato de que, para conseguir a alma imortal, a sereia deverá cumprir anos de boas ações, traz para o final mais uma vez um caráter punitivo. No entanto, como dito, a jovem finalmente realiza seu desejo, e sem, em momento algum, ter abandonado quem era e o que buscava. Ela recupera sua voz e se torna um espírito livre que paira e viaja pelo mundo carnal. Da mesma forma que Vênus, a pequena sereia renasce da espuma do mar como a deusa do amor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curta jornada que nos é apresentada em *A Pequena Sereia*, tem como protagonista uma jovem que abandona o lar para buscar a eternidade com o príncipe. Os símbolos presentes na narrativa revelam a história dessa menina que, ao se apaixonar por um homem, desperta totalmente para a sexualidade, e assim, conforme se aproxima da vida adulta, é repreendida por seus pensamentos e atos. Sendo o conto de Hans Christian Andersen um clássico infantil, ceder lugar de fala para a protagonista, que como tantas outras personagens presentes no cânone, foi enquadrada em um padrão comportamental, é relevante para uma crítica literária realizada por mulheres.

A leitura proposta apresenta, de forma clara, o conto de uma menina que cresce e descobre o próprio corpo e desejo, enquanto é educada no pudor para cumprir seu papel no capital simbólico. A sereiazinha buscava uma expansão pessoal que apenas seria possível aos homens, e dessa forma descobre seu lugar de submissão, onde apenas pelo ganho do reconhecimento amoroso do príncipe, poderia preencher o vazio de sua carne.

O ambiente encontrado, por sua parte, acrescenta importantes informações no que tange ao desenvolvimento psicológico da sereia. Repleto de elementos místicos, *A Pequena Sereia*

trata-se da história de servidão e luta de muitas mulheres. Os símbolos binários mostram seu valor em consonância com as questões sociais vigentes, em que atuam na função de manutenção do domínio. O espaço é organizado de forma a delimitar os papéis binários (BOURDIEU, 2012, p. 62). Os símbolos examinados mostram a menina como a própria Lua, sem ser capaz de brilhar caso não haja a luz do Sol, ou seja, o homem, portador da razão. O Sol é também representante divino, relacionado ao deus adorado, e aparece como o próprio domínio masculino em terra.

A pequena sereia é, de forma completa, um tabu. Presa na ignorância social, ela transgride, e sobe ao espaço divino sem cumprir com as regras para tal. Sua natureza é selvagem, livre, e até o fim de sua vida carnal, a jovem mulher mostra-se fiel aos próprios desejos. Por esse motivo, ela renasce como um espírito a caminho da imortalidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. *Histórias e Contos de Fadas*. Tradução de Eugênio Amado. – Vl. 1. – Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas LTDA, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. - 11. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. - Franca, São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

BUENO, Almir de Carvalho; FILGUEIRA, Ana Paula Santana. **Vênus: uma deusa não só do amor**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal - RN. Anais... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. p. 1-11.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. Do Texto de Poliziano (o dito) à tela de Botticell (o visto): O Nascimento de Vênus. In: SALZEDAS, Nelyse Aparecida Melro (Org.). Uma leitura do ver: do visível ao legível. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001.p.45-49.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. **Foco narrativo e fluxo de consciência**. São Paulo: UNESP, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O'NEILL, Eileen. **(Re)presentações de Eros: explorando a atuação sexual feminina**. In: BORDO, Susan R.; JAGGAR, Alison M. (editoras). *Gênero, corpo, conhecimento*. Trad. Britta Lemos de Freitas. - Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 79-100.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. – 2ª ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

PEIRCE, Charles Sandres. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. - 4ª ed.; 3ª reimpressão. - São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTOS, Luís Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. **Sujeito, Tempo e Espaço Ficcionalis: Introdução à Teoria da Literatura**. 1º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MULTILETRAMENTOS POR MEIO DOS CONTOS E DAS TICs NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma proposta pedagógica aplicada no 1º ano do Ensino Médio

Antonia Cristina Rodrigues Pereira*

Thays Andressa Rodrigues Carvalho**

Ivonete Rodrigues Lopes da Silva***

RESUMO: Este trabalho trata-se de uma proposta pedagógica voltada para o 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Espanhola, utilizando o gênero literário conto e as TICs para o ensino, atuando como ferramentas para alcançar os multiletramentos dos discentes. O projeto foi aplicado na escola Centro Educa Mais Paulo VI e busca explicitar a importância do gênero literário conto e as ferramentas digitais para a aprendizagem do público-alvo citado, visando o destaque para o aluno como protagonista dentro e fora de sala de aula. Tem-se como objetivo promover um aprendizado eficaz, contribuir para a leitura, oralidade e escrita, tornar o ensino de língua proativo, afável e fomentador. Assim, a proposta segue uma sequência didática elaborada pelas graduandas para auxiliar no desenvolvimento do projeto com os discentes. Além disso, os recursos utilizados em sala foram: *Podcast, YouTube, Canva*, jogos digitais, textos impressos e slides. Utilizou-se os estudos teóricos de Roxane Rojo (2012), Altina da Costa (2019), Silva e Tramallino (2020), Magda Soares (2004), dentre outros.

Palavras-Chave: Gênero conto; Língua espanhola; Multiletramentos; Recursos tecnológicos.

RESUMEN: Este trabajo una propuesta pedagógica dirigida al 1º año de Enseñanza Media en la asignatura de Lengua Española, utilizando el género literario cuento y las TICs para la enseñanza, actuando como herramientas para lograr las multialfabetizaciones de los estudiantes, el proyecto fue aplicado en la escuela Centro Educa Mais Paulo VI. Se busca explicar la importancia del género literario cuento y las herramientas digitales para el aprendizaje del mencionado público, con la intención de resaltar el estudiante como protagonista dentro y fuera de la escuela. El objetivo es promover un aprendizaje efectivo, contribuir para la lectura, habla y escritura, haciendo que la enseñanza de idiomas sea proactiva, amable y estimulante. Así, la propuesta sigue una secuencia didáctica desarrollada por las estudiantes de graduación para ayudar en el desarrollo del proyecto con los estudiantes. Además, los recursos utilizados en las clases fueron: *Podcast, YouTube, Canva*, juegos digitales, textos impresos y diapositivos. Se utilizaron los estudios teóricos de Roxane Rojo (2012), Altina da Costa (2019), Silva y Tramallino (2020), Magda Soares (2004), entre otros.

Palabras Clave: Género cuento; Lengua española; Multialfabetizaciones; Recursos tecnológicos.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com os avanços tecnológicos, novas formas de comunicação e informação foram surgindo, deste modo, o acesso a conhecimentos culturais, sociais e políticos que ocorrem em

* Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: antoniacrystyna@gmail.com. ID Lattes: 5777553619060700

** Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: thays.andressa31@gmail.com. ID Lattes: 9065486772685506

*** Professora Mestre do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão _ UEMA. E-mail: ivonete@cecen.uema.br. ID Lattes: 3889601975182656

todo o mundo, ficaram mais rápidos e viáveis de serem acessados, bem como a possibilidade de verificar a veracidade sobre tais informações.

Dentro do processo educacional tem-se uma multiplicidade de práticas letradas que com os avanços tecnológicos, foram crescendo e ganhando uma maior visibilidade, o que influenciou no surgimento dos Multiletramentos, em que se passa a envolver além da leitura e escrita, as diferentes culturas, linguagens, interpretações e criticidade dos discentes.

Nesse sentido, levando em consideração o letramento e o letramento multimodal, tem-se também os gêneros textuais e literários que se apresentam em diversas formas e estão sempre presentes nas práticas dos grupos sociais e em diferentes culturas. Dentre os vários gêneros, consta-se o conto, que se caracteriza como um gênero literário que desperta a imaginação, a curiosidade e a reflexão dos alunos.

Este gênero integrado ao uso de aplicativos disponíveis no celular ou pelos recursos de multimídia, como, por exemplo, contos em *podcast*, no aplicativo *Tiktok*, em slides narrados, dentre outros, aguça ainda mais o interesse dos discentes a conhecerem outras culturas, a interpretar imagens, a conhecerem os significados de outras palavras, principalmente na língua espanhola.

Logo, partindo desta explanação, esta proposta pedagógica visa trabalhar os Multiletramentos a partir do gênero literário conto associado às ferramentas tecnológicas, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola dos discentes do 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Educa Mais Paulo VI. Levantando-se assim, a seguinte problemática: Sabe-se que muitos discentes deixam de lado o estudo do idioma espanhol devido à forma como ele é trabalhado em sala de aula, portanto, como o uso de recursos tecnológicos e do gênero literário conto podem ter relevâncias para o ensino-aprendizagem da língua espanhola?

Com base nesse questionamento, esta proposta busca observar e analisar se os contos e as TICs podem contribuir para o interesse e a participação dos discentes na língua espanhola, facilitando, favorecendo e estimulando a aprendizagem, bem como se esses recursos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de fala e escrita em espanhol, na compreensão e reflexões críticas de textos no idioma, além do intuito de analisar as dificuldades que os mesmos têm na língua estrangeira, principalmente na compreensão e interpretação textual, verificando desta forma, como as práticas de Multiletramentos poderão auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

2. DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

O termo letramento abrange as diferentes formas que se utiliza a linguagem, como se faz uso da escrita para se comunicar, interagir, interpretar etc., dessa maneira, Souza e Cosson (2011) dizem que por existir diversificadas práticas sociais da escrita, dever-se-ia utilizar o termo no plural, letramentos, pois se refere aos seus diferentes tipos, como é o caso do letramento crítico e letramento digital, por exemplo.

Nessa perspectiva, visando os avanços tecnológicos e os novos meios de comunicação que foram surgindo, a linguagem passou a ter multiformas e multi-interações, o ensino educacional, portanto, precisou acompanhar essas mudanças que estavam ocorrendo na contemporaneidade. Como frisado anteriormente, buscou seguir novos caminhos que abarcassem essas novas formas de linguagem, fossem elas somente digitais ou não, levando assim ao surgimento do termo multiletramentos que “procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos” (SOUZA E COSSON, 2011, p.102).

A iniciativa de tornar a educação apropriada para os novos recursos tecnológicos, visando a grande diversidade linguística e os novos letramentos, surgiu através de alguns professores e pesquisadores americanos que, fazendo parte do Grupo de Nova Londres (1995 e 1996), desenvolveram a proposta educacional intitulada como “A Pedagogia dos Multiletramentos”.

Dessa maneira, vale ressaltar que o Grupo de Nova Londres (GNL), afirma que a pedagogia dos multiletramentos é uma integração complexa de quatro fatores, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora. São esses fatores que promovem a discussão dos multiletramentos nas propostas pedagógicas do ambiente escolar, uma vez que tornam o aluno “usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.” (RODRIGUES, s/d, p.3).

É por meio desses quatro fatores da Pedagogia dos Multiletramentos, que os alunos se tornam protagonistas, mais críticos, produtores de materiais e conscientes da aprendizagem, além disso, os fatores levam em consideração as culturas, características e identidades de todos os alunos, os estimulando e contemplando suas diversidades no processo de ensino-aprendizagem. E como é ressaltado pelos autores da pedagogia, “cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis.” (GRUPO DE NOVA LONDRES, s.d, p.36).

3. AS TICS E SUA PRÁTICA MULTIMODAL NO ENSINO DE LE

Com os avanços que foram ocorrendo nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o ambiente escolar aos poucos foi sentindo os impactos e a necessidade para trabalhar com as novas tecnologias, o que levou os professores estarem diante do desafio de inserir nas suas metodologias pedagógicas os recursos tecnológicos como ferramentas de ensino, a fim de acompanharem a geração dos seus alunos e proporcionar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, dinâmico e de qualidade, uma vez que o uso da tecnologia possibilita e permite um envolvimento do aluno, tornando-o mais participativo e ativo durante as aulas.

César Martins (2018) concorda que recursos tecnológicos são extremamente eficientes em manter as pessoas focadas. Ferramentas, aplicativos, jogos, *quizzes*, etc., são imbatíveis para despertar o interesse dos alunos. Dessa maneira, como nos diz Martines *et al* (2018, p.5) o avanço da tecnologia “proporciona aos educadores grandes variedades de meios e recursos no sentido de auxiliá-los em seu trabalho. O surgimento das tecnologias e métodos de ensino propõe a utilização de instrumentos mais eficazes no que se refere ao ensino em sala de aula.”

Nessa perspectiva, com o advento das novas ferramentas tecnológicas e a globalização, em que influenciaram na aparição de novas formas de comunicação e de cultura, estas implicam diretamente no ensino de línguas estrangeiras, já que com os avanços tecnológicos, surgiram novos recursos para os alunos conhecerem e aprenderem sobre os aspectos culturais, sociais e comunicativos da língua alvo, como por exemplo, a Língua Espanhola. Ou seja, utilizando a tecnologia, os professores contemplam “uma prática pedagógica multidimensional e dialógica” (SANTOS, 2020, p.2), e os alunos a aprenderem de forma mais contextualizada e dinâmica, assim o processo de aprendizagem está conectado com os diferentes meios de linguagens, como recursos digitais, textos multissemióticos, redes sociais, aplicativos, jogos, entre outros.

Ainda, como ressalta Santos (2020), visando as habilidades que são exploradas no ensino de língua estrangeira, estas através da tecnologia se tornam mais eficazes.

Todavia a aprendizagem de uma língua estrangeira exige o desenvolvimento de habilidades diversas como a leitura, escrita, oralidade e audição. Essas habilidades e capacidades de comunicação podem ter uma prática eficaz aliada com a utilização do campo tecnológico virtual para as múltiplas interações para um aproveitamento e consolidação desse conteúdo [...] (SANTOS, 2020, p.5)

Nesse contexto, observa-se a importância em trabalhar na perspectiva dos multiletramentos na LE, visto que exploram os recursos disponíveis, como também os aspectos culturais que são fundamentais no estudo de línguas.

4. A LITERATURA NO ENSINO DE LE

A leitura é vista como uma prática social, sendo um processo sociocomunicativo, em que o homem através da interação com o texto, utiliza o contexto em que está inserido, bem como ativa a sua memória, relaciona com outros textos e leituras, deposita seus valores, atitudes e crenças que auxiliam na compreensão e interpretação, ou seja, não se há apenas uma ação de decodificar ou decifrar códigos, mas de se chegar ao sentido do escrito, por meio das estratégias cognitivas de cada leitor. (KLEIMAN, 2002).

Dessa forma, trabalhar com o texto literário em sala de aula é contribuir “para o desenvolvimento da competência leitora e literária, bem como ajudar na formação de um leitor crítico, favorecendo a formação de um pensamento a respeito de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas” (LIMA, MOURA E DA SILVA, 2018, p.3), ou seja, “o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem” (HENRIQUE, 2011, p.17).

Portanto, cabe ao professor, atuar como mediador entre o texto literário e o aluno, buscando metodologias que favoreçam para uma leitura significativa, que estimule a participação, atenção, curiosidade e criticidade dos alunos, pois a aplicação dessa ferramenta com metodologias arcaicas e enfadonhas pode ter o efeito oposto.

Segundo Celis e Pereira, o texto literário “[...] é um rico material a ser utilizado nas aulas de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola, uma vez que o aluno tem o contato direto com a língua, onde esse texto é marcado por aspectos relevantes da cultura e da linguagem espanhola.” (CELIS E PEREIRA, s/d, p.2).

Outro fator significativo no ensino-aprendizagem da língua espanhola que destaca Ribeiro (2016, p.88) “é de suma importância o estudo da literatura na escola, especificamente em sala de aula, uma vez que o ato de ler um texto literário não implica somente na sua leitura, mas desenvolve mecanismos que despertam para o sentido da vida”, deste modo, a junção entre literatura e o ensino de línguas torna-se de suma importância para a experiência discente.

Nessa perspectiva, tem-se o gênero literário conto que para De Oliveira *et al* (2022, p.4), “especificamente, se trata de uma, narrativa curta, geralmente ficcional, ou seja, fantasiosa, porém o enredo é completo, com começo, meio e fim”. É importante ressaltar que o gênero conto apresenta uma reflexão em seu desfecho, uma vez que a observação realizada no momento da leitura desperta uma análise e até mesmo questionamentos a respeito do texto, assim o professor como mediador incentiva os alunos a expressarem suas opiniões,

comentarem sobre e, além disso, fazerem comparações com seu dia a dia, pontuando situações vividas e que eles conhecem de outras pessoas.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para De Araújo (2013) sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. A sequência didática trata-se de um planejamento de atividades a serem desenvolvidas de um determinado conteúdo designado pelo docente, cuja finalidade visa alcançar o ensino-aprendizagem por meio de atividades elaboradas para os discentes.

Assim, Pereira pontua que, “assim gêneros textuais como entrevistas orais ou escritas, programas de televisão, artigos científicos, contos etc. podem ser usados na SD para levar os estudantes a conhecerem como estes gêneros se dão e como são usados e produzidos na língua em que se está estudando”. (PEREIRA, 2019, p.8).

Sobre a reformulação da sequência didática, de acordo com Magalhães & Cristovão (2018, p. 42, *apud* Pereira, 2019, p.84), as “adaptações são necessárias em virtude dos diferentes contextos em que as SD são desenvolvidas”. Ou seja,

o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar (MAGALHÃES & CRISTOVÃO, 2018, p. 47 *apud* PEREIRA, 2019, p 84).

Diante dessa assertiva, salienta-se que a reestruturação da SD em questão tem como finalidade, trabalhar de acordo com o contexto do aluno, pois deve levar em consideração a trajetória escolar desse discente, de não ter nenhuma base ou conhecimento sobre a língua adicional que terá que estudar. Uma vez que a SD pode ser adaptada para o ensino, para desenvolver suas capacidades por meio dos módulos e das produções de escrita.

6. METODOLOGIA

Visando trabalhar a sequência didática com os alunos que estão ingressando ao Ensino Médio e muitos ainda estão conhecendo a língua estrangeira espanhola, o projeto pedagógico foi desenvolvido com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Educa Mais Paulo VI, o qual está localizado na Rua 203 - Cidade Operária, em São Luís, MA. O projeto foi trabalhado com apenas uma turma de 38 estudantes. Os encontros com os discentes

ocorreram no ano de 2022 e durante as aulas, teve-se o auxílio do professor regente de espanhol da instituição.

É importante afirmar que o projeto contempla a leitura, a interpretação e a escrita criativa em espanhol desses alunos de forma multimodal, chegando assim, aos multiletramentos. A proposta pedagógica demandou tanto da pesquisa bibliográfica em livros, sites da web e artigos, como também o desenvolvimento da sequência didática e a análise interpretativa deste desenvolvimento em sala de aula. Assim, caracteriza-se na abordagem qualitativa, uma vez que esta tem um caráter exploratório e interpretativo.

Dessa forma, o projeto desenvolvido teve como título “Escritores inovadores: los jóvenes en acción” e teve o objetivo de levar o(a) professor(a) a refletir e a utilizar a sequência didática para trabalhar a língua espanhola, despertando e desenvolvendo a escrita criativa multimodal dos estudantes, além de tornarem-nos cada vez mais protagonistas dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento da proposta pedagógica passou por etapas, as quais foram divididas em oficinas de leitura e oralidade, trabalho com vocabulários, até chegar à escrita autoral, criativa e multimodal dos estudantes, explanando mais a fundo esse processo realizado.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Durante todos os módulos eram estimulados aos discentes a leitura e o debate sobre as temáticas trabalhadas em cada obra, tudo isso através de aulas com dinâmicas e utilizando os recursos tecnológicos. Dessa maneira, nos módulos I e II, intitulados, respectivamente como, “Acometer Hace Vencer” e “Pongas Sus Ideas En Prácticas” foram trabalhados com os alunos os contos: “Celebración de la desconfianza”, de Eduardo Galeano, “El país donde todos eran ladrones”, de Ítalo Calvino, o qual foi escolhido pelos alunos através de uma votação e, o conto “Ladrón de sábado”, de Gabriel García Márquez. As obras e as temáticas presentes em cada, foram trabalhadas através de jogos, slides, podcast, vídeos do *TikTok* e YouTube, além de *quiz* autoral, na plataforma *WordWall*.

Logo, objetivando despertar a audição e a compreensão dos alunos na língua espanhola, as ferramentas utilizadas foram de grande valia para a participação dos jovens nas aulas, pois como é dito por Schoninger; Da Silva e Assmann (2018) os discentes têm toda uma aprendizagem ativa, na qual devem colocar em prática a audição, foco e ter toda atenção para entenderem o que estava sendo transmitido, além do foco não ser somente do saber ler um texto na língua alvo, mas como frisado pelos autores citados anteriormente, “o aluno deve também

saber interpretá-lo e conseguir manter um diálogo no idioma estudado” (Schoninger; Da Silva e Assmann, 2018, p. 165).

Após a leitura e o debate dos três contos foi passado uma atividade cuja finalidade era, a discussão em sala do texto “Ladrón de sábado”², para que os discentes desenvolvessem um novo final para o conto, em dupla, trio ou grupo de quatro pessoas, utilizando aplicativos ou plataformas como: *Word*, slides, *Canva*, entre outros.

Assim, a segunda etapa realizada no módulo II, foi a produção inicial dos alunos, denominada como “Ustedes deciden el final”, na qual tinha a intenção da produção do texto multimodal, em que os alunos utilizassem a sua criatividade, imaginação e as ferramentas que fizessem parte dos seus cotidianos para auxiliarem em suas escritas. Os alunos de imediato ficaram empolgados e disseram até como iriam fazer, o que mostrava o interesse deles e a motivação pela atividade proposta, a qual não era uma simples produção escrita, mas envolvesse toda uma criatividade e principalmente a autonomia dos mesmos.

De acordo com Gomes e Souza, em relação à significância das produções textuais é possível observar que,

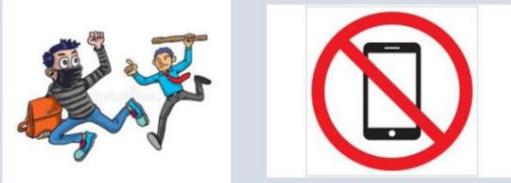
o trabalho epilinguístico permite que os sujeitos possam refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. Essa transformação se manifesta através das produções textuais dos sujeitos, uma vez que eles interagem através do que produzem, e faz com que eles possuam uma gama ilimitada de opções conscientes a serem utilizadas em seus textos. (GOMES E SOUZA, 2015, p.14).

As produções foram recebidas pelo aplicativo de mensagem *Whatsapp* e pouquíssimos alunos deixaram de fazer a tarefa proposta, o que mostra o comprometimento, empenho e desejo de aprender o idioma pela maior parte da turma. Foi acordado que as produções seriam divulgadas no *Instagram*. Desta maneira, criou-se um *user*³ no aplicativo *Instagram* (em uma página dedicada totalmente para eles). Com a permissão dos alunos para o compartilhamento das produções, foi possível a divulgação dos trabalhos realizados, para que assim, outras pessoas pudessem prestigiá-los e conhecerem acerca do projeto. A seguir, tem-se uma das produções dos alunos.

² Este é um conto que você encontra de fácil acesso na internet, além de encontrá-lo também na página do *Instagram* criada para divulgação dos alunos. Mas adiante será divulgado o nome da página.

³ A página criada no *Instagram* recebeu o nome de “escritores inovadores”.

Quadro 1 – Produção do final do conto “Ladrón de sábado” realizado por um grupo de alunos

<p>Aunque Ana amaneció bien, era alérgica al somnífero, en consecuencia se enfermó mucho, se enfermó y Hugo se tuvo que encargar de cuidar a Pauli. Mientras Ana estaba enferma, Hugo limpiaba y cuidaba la casa, y buscaba medicinas para ayudarla. Preocupado, la llevó al hospital y se quedó con ella hasta que tomó la medicación. Mientras Pauli dormía en casa, Hugo estaba preocupado por ella, queriendo irse pronto a casa, para cuidar de los dos.</p> 	<p>Con este ir y venir, y la enfermedad de Ana, escucha una falta de comunicación con su marido, que ya regresaba del viaje, ya estaba en el pueblo. Apenas llegó a su casa los vio a los tres en casa, y se indignó pensando que Hugo era el amante de Ana.</p> <p>Su marido corre tras él con ganas de matarlo, por lo que ella, todavía un poco mareada, no lo deja hacer nada y le explica lo sucedido.</p> <p>Ella, habiendo ya creado cierta afinidad con Hugo, le pide a su esposo que lo deje ir, aunque sea una ladrona, porque él la cuidó.</p> <p>Su marido lo hace y vuelve a cuidar de Ana y Pauli.</p> <p>EL FIN!</p> 
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Nesta reescrita do final do conto, os alunos produziram um desfecho com coerência e bem criativo. Observa-se que eles fizeram uso de imagens referentes às situações que ocorrem na história e para isso, foi utilizada a plataforma *Canva*, a qual é uma ótima ferramenta tanto para trabalhos individuais como em grupo, no qual todos podem editar o design simultaneamente, tornando um momento colaborativo e dinâmico entre os alunos.

Tendo em vista que os alunos tiveram todo cuidado para que o final ficasse coerente e coeso, considera-se que eles atingiram a proposta dada, de forma satisfatória e com bom desempenho, uma vez que, a adaptação do texto, teve a multimodalidade por meio das ferramentas tecnológicas e digitais que estavam ao seu alcance, o que satisfaz tanto eles como as professoras e desenvolvedoras do projeto/proposta, uma vez que é notório o envolvimento deles com o idioma e com o projeto desenvolvido.

No módulo III - “El Viaje Continúa Hacia Su Destino Final” - foram trabalhados os contos “Los seis sábios ciegos y un elefante” (sem autoria) e “La profecía autocumplida”, de Gabriel García Márquez, em que se teve debates e dinâmicas envolvendo as temáticas presentes em cada obra. Posteriormente, foi passado a atividade final aos alunos, na qual eles teriam que fazer uma produção escrita autoral e multimodal, deveria ser um conto com temática livre, mas se atentando em seguir a estrutura trabalhada durante as aulas.

Como sinaliza Pereira (2011, p.82) “o aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo.” Muitos alunos foram logo agradecendo pela atividade, pois eles já queriam escrever um conto em espanhol,

outros gostaram de saber que eles poderiam fazer desenhos relacionados às suas produções, uns queriam usar áudio do *TikTok* e assim por diante, optou-se por deixá-los bem à vontade para escolherem como fazer, porém, eles receberam auxílio durante toda a produção.

A seguir, apresenta-se uma das produções dos contos realizadas pelos discentes.

Quadro 2 – Produção multimodal dos autores M. J. N.

<p>Centro Educa Mais Paulo VI Turma:102 Nome : Marcos Vinicius , João Vitor Corrêa Nunes ,Nayane Aguiar da Conceição 1ºano</p>  <p>El niño que descubrió la verdad.</p>
 <p>El niño que descubrió la verdad</p>  <p>Había una vez un niño muy curioso que tenía muchas dudas sobre la vida. No entendía por qué la gente roba, miente y mata a otras personas. Él creía que todos los seres humanos nacen buenos, pero en el camino algo los corrompió y no podía entender qué podía ser.</p>
  <p>Hasta que pasó un tiempo y el chico, ya adulto, acabó convirtiéndose en policía, no sabía si había hecho la decisión correcta para su carrera profesional, o si no sería capaz de dar el cambio en el mundo que imaginó, ha sido un tiempo...</p>

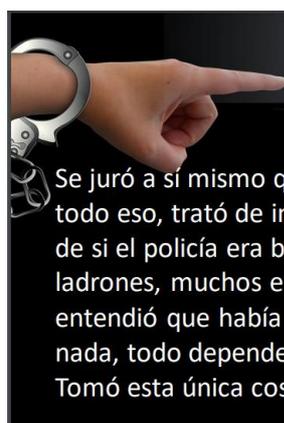


Él se había convertido en un veterano en la policía, donde veía que la policía tenía ciertas acciones "polémicas", donde juzgaban mucho por el color y por su vestimenta y eso no era lo que imaginaba cuando se convirtió en policía



Buscó investigar más y terminó encontrando tales mentiras y corrupción, es decir, lo que él creía que era "correcto" allí, cuando vio a los ladrones robando personas, ya no era tan "correcto" como eso. Entonces, ¿hubo una respuesta a todas las preguntas que hizo?

-¿Lo que hice en la vida fue en vano?
-¿Entonces el "ladron" ya no es tan malo?



LA VERDAD

Se juró a sí mismo que encontraría una respuesta a todo eso, trató de investigar y vio que dependía mucho de si el policía era bueno o malo, lo mismo para los ladrones, muchos estaban atrapados, entonces entendió que había No hay una verdad absoluta en nada, todo depende del punto de vista y la opinión. Tomó esta única cosa con "verdad" para él.

Fonte: M.J.N (autores)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

Neste texto produzido por um grupo de alunos, fica nítida a utilização de variados recursos multimodais que articulados com a narrativa, contribuem para a compreensão leitora. Os discentes fizeram uso de imagens, *emoji* e colocaram no fundo do texto cores neutras, como o preto e cinza, que podem despertar no leitor variadas sensações, a partir do desenrolar da narrativa. Como frisado por Bezerra e Leão (2020) é selecionando e estruturando adequadamente os recursos linguísticos que estes contribuem para a produção de sentido do texto multimodal.

Quanto à questão da estrutura do gênero conto, observa-se primeiramente que o texto tem um título que faz referência com toda a estória, em seguida tem-se o desenvolvimento da narrativa (nudo), porém, neste quesito, observa-se que o clímax não chega ao seu ponto mais alto, de maior tensão, ou seja, ele não teve êxito, pois os alunos colocaram ações que iniciavam o clímax, mas logo em seguida, isto foi interrompido já com o desfecho do conto.

No que se refere à gramática, os erros encontram-se apenas nos artigos indefinidos que estão escritos em português, o que pode ter sido por influência do corretor do dispositivo utilizado. No entanto, estes pequenos erros não interferem na coerência e coesão do texto, o qual está bem estruturado e escrito de forma clara.

Dessa forma, apesar dos discentes não terem atingido o ponto alto do enredo, pode-se dizer que tiveram uma boa produção multimodal na língua espanhola, já que deixaram a criatividade e imaginação florescer para elaborar o texto, bem como utilizaram as ferramentas digitais que já fazem parte dos seus cotidianos e são habituados a usar. Outras produções finais estão disponíveis na página do Instagram criada para os alunos (escritores inovadores).

Durante todo o projeto pedagógico foram planejados momentos dinâmicos e reflexivos por meio das TICs e dos contos levados para a sala de aula aos discentes, nos quais houve a abordagem das principais características do gênero literário trabalhado, tirando dúvidas, conhecendo novos vocabulários, interpretando e dando seu ponto de vista sobre as diversas temáticas presentes nas obras, além do incentivo depositado para participarem e realizarem as atividades propostas. Além disso, foi realizado um *podcast* com os alunos sobre as suas experiências com o projeto e o que aprenderam através das metodologias adotadas pelas professoras/autoras da proposta pedagógica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que fora apresentado durante este trabalho, é importante salientar que a utilização do gênero textual conto aulas de língua espanhola, busca colaborar no ensino e aprendizagem dos discentes através da participação ativa dentro e fora da sala de aula, além de promover o uso do texto literário no ensino das práticas de leitura, escrita e oralidade, atuando como um recurso essencial para se aprender mais sobre cultura, questões sociais, políticas, desenvolver debates, discussões e análises, uma vez que a literatura como objeto social propõe inúmeras funções e finalidades em que o leitor as descobre em suas diversas facetas.

Dessa forma, as ferramentas digitais, além de proporcionar diversos recursos aos professores, ainda promove dinamicidade na sala de aula, assim, juntamente com o gênero literário conto, tornam-se fundamentais para uma aprendizagem mais proativa, tendo como finalidade o aluno na qualidade de protagonista.

Os resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto intitulado “Escritores inovadores: los jóvenes en acción”, mostraram que o uso de contos associados aos recursos digitais foram muito eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Centro Educa Mais Paulo VI, tendo em vista que os objetivos foram atingidos, pois proporcionou melhora no processo das práticas de oralidade, leitura e escrita, bem como produções multimodais e autorais de forma individual ou em grupos, utilizando as ferramentas digitais, assim construindo os textos multimodais que foram divulgados na rede social *Instagram*, além de despertar a criticidade, reflexão e imaginação dos alunos, promovendo dessa maneira, os seus multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Francisca das Chagas. LEÃO, Wellington Carvalho de Arêa. **GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS: Desenvolvendo Capacidades Leitoras Por Meio Do Letramento Visual**. VII COGITE – Colóquio sobre Gêneros e Textos. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/viewFile/11316/pdf>. Acesso em: 11 de mar. de 2022.

CELIS, Kelvilane Queiroz Dos Santos; PEREIRA, Maria das Graças de oliveira. **O texto literário no ensino de gramática em língua espanhola: reflexões e perspectivas**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37945>. Acesso em: 24 de março de 2022.

COSTA, Altina Florencia Ferreira da. **A Literatura como Ferramenta Pedagógica no Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola**. João Pessoa. 2019. 68 f.

DE ARAÚJO, Denise Lino. **O que é (e como faz) sequência didática?**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

DE OLIVEIRA, Priscila Soares *et al.* **GÊNERO CONTO: Uma Proposta de Letramento sob a Perspectiva Sociointeracionista**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39228>. Acesso em 12 de março de 2022.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. **Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras**. Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 9, n. 14, p. 08-22, 2015.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145.

HENRIQUE, Fabiana. **O livro didático e a formação do leitor literário. univali- universidade do vale do Itajaí.** Itajaí (SC), 2011. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Dissertação-Fabiana-Henrique.pdf> Acesso em: 13 de mar. de 2022.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes.2002.

LIMA, Mariana Carla Augusto de; MOURA, Bárbara Santana de; DA SILVA, Girlene Moreira. **Leitura Literária em Aulas de Língua Espanhola na Residência Pedagógica Do IFRN.**V Congresso Internacional das Licenciaturas- COINTER- PDVL-2018. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais/LEITURA-LITER%C3%81RIA-EM-AULAS-DE-L%C3%8DNGUA-ESPANHOLA-NA-RESID%C3%8ANCIA-PEDAG%C3%93GICA-DO-IFRN.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

MARTINS, César. **Você já ouviu falar em letramento digital? Veja como trabalhá-lo!** Escolas disruptivas, 2018. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/steam/letramento-digital/>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

MARTINES, Régis dos Santos; MEDEIROS, Liziany Müller; SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da; CAMILLO, Cíntia Moralles. **O uso das tics como recurso pedagógico em sala de aula. CIET – Congresso Internacional de Educação.** EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Educação e Tecnologias- inovação em cenários em transição. 2018.

PEREIRA, Laura Olivato. **Reformulação do trabalho com sequência didática nas aulas de português para falantes de espanhol.** Língua, Literatura e Ensino-ISSN 1981-6871, v. 14, p. 81-94, 2019.

PEREIRA, Rony Farto. **Produção de textos na escola.** Universidade Estadual Paulista. Programa Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 77-88, 2011.

RIBEIRO, Nilza Yolanda Ruiz Leite. **A literatura no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola nos centros de estudos de línguas / Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro. – 2016**

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. **Por uma pedagogia a serviço dos multiletramentos.** Universidade, EaD, Software Livre (UEaDSL). Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/11510/10070>. Acesso em: 16 de jan. de 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Patrícia Keli. **O uso da tecnologia digital como ferramenta facilitadora para o ensino de língua espanhola.** Revista Devir Educação, Lavras - MG. Edição Especial-Ago./2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/237/143>. Acesso em: 05 de mar. de 2022.

SCHÖNINGER, Carla Luciane Klos; DA SILVA ROQUE, Gabrielle Stephany; ASSMANN CARDOSO DA SILVA, Iasmin. **Potencialização nos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol.** LETRAS EM REVISTA, [S.l.], v. 9, n. 01, jun.

2018. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/77>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SILVA, Neyva Sofia Magalhães da; TRAMALLINO, Carolina Paola. **O ENSINO DO IDIOMA ESPANHOL PÓS-BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: seus impactos na carreira de letras e nas relações do brasil com seus vizinhos**. XI Congresso Brasileiro de Hispanistas. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/hispanistas/2020/TRABALHO_COMPLETO_EV143_MD8_SA101_ID274_05062020095939.pdf. Acesso em: 16 de mar. de 2022

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

DE ESPELHO A ESPELHO: ROSA E GAARDER, EM DIÁLOGO

Gabriela Lages Veloso*

Jeanne Sousa da Silva**

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo realizar uma leitura comparada do conto *O espelho* (1962), de Guimarães Rosa, e do romance *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder, a fim de compreender a representação simbólica do espelho contida nesses textos. Para tanto, iremos propor um diálogo entre Literatura e Filosofia, tendo por sustentação as teorias dos filósofos Schopenhauer (2005, 2014, 2015) e Merleau-Ponty (2002, 2003, 2014) – sobretudo no que se refere aos estudos sobre representação e a metáfora do espelho – bem como os estudos de Todorov (2014), Jung (2016), Chevalier & Gheerbrant (2001), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno da temática do espelho e sua representação literária.

Palavras-chave: Literatura Comparada; Espelho; Representação Simbólica; Filosofia.

ABSTRACT: The main purpose of this paper is to conduct a comparative reading of the short story *O espelho* (1962), by Guimarães Rosa, and the novel *Através do espelho* (1993), by Jostein Gaarder, in order to understand the symbolic representation of the mirror contained in these texts. To do so, we will propose a dialogue between Literature and Philosophy, supported by the theories of the philosophers Schopenhauer (2005, 2014, 2015) and Merleau-Ponty (2002, 2003, 2014) - especially regarding the studies on representation and the mirror metaphor - as well as the studies of Todorov (2014), Jung (2016), Chevalier & Gheerbrant (2001), and the critical fortune that has already been formed around the theme of the mirror and its literary representation.

Keywords: Comparative Literature; Mirror; Symbolic Representation; Philosophy.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura Comparada atual segue o viés interdisciplinar, por isso, segundo Carvalho (2006), trata-se da comparação de uma literatura com outra(s), bem como, da literatura com outras áreas do conhecimento científico. Desse modo, “a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística” (p. 74). Nesse contexto, sobleva-se a intrínseca relação existente entre a literatura e a filosofia.

Vale ressaltar que, dentre as várias possibilidades de investigação da interface literatura-filosofia, destaca-se o espelho, um símbolo que evoca uma pluralidade de significados possíveis, sobretudo no que se refere a temas metafísicos, tais como vida, morte, o “eu” e o “outro”, a busca por identidade e verdade, o dito e o não-dito, dentre tantos outros. Entretanto, conforme Siqueira (2009, p. 19) um “espelho duplica; mas só me mostra um lado

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: gabriela.lv@discente.ufma.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7439066742095145>.

** Professora doutora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: jeanness01@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5088659851023114>.

[...] A impressão mais concreta que podemos ter do infinito é a ilusão visual criada ao colocarmos espelho contra espelho”.

Por isso, nossa pesquisa coloca frente a frente o conto *O espelho* (1962), de Guimarães Rosa, e o romance *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder, a fim de compreender a representação simbólica do espelho contida nesses textos. Para tanto, iremos propor um diálogo entre Literatura e Filosofia, tendo por sustentação as teorias dos filósofos Schopenhauer (2005, 2014, 2015) e Merleau-Ponty (2002, 2003, 2014) – sobretudo no que se refere aos estudos sobre representação e a metáfora do espelho – bem como os estudos de Todorov (2014), Jung (2016), Chevalier & Gheerbrant (2001), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno da temática do espelho e de sua representação literária.

Este trabalho será subdividido da seguinte maneira: inicialmente, investigaremos a figura do espelho enquanto um símbolo. Em seguida, explanaremos como o discurso filosófico, a partir das obras de Schopenhauer e Merleau-Ponty, aborda as diversas possibilidades de simbologia construídas em narrativas que tematizam a figura do espelho. E, por fim, procederemos à leitura dos textos *O espelho* (1962), de Guimarães Rosa, e *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder. Assim, de espelho a espelho, analisaremos os reflexos e figurações desse enigmático tema.

2 DO ESPELHO COMO SÍMBOLO: UMA LEITURA PRELIMINAR

Conforme Jung (2016) existe uma maior influência do inconsciente sobre nossas concepções acerca dos símbolos. Por isso, para um mesmo símbolo, existe uma imagem cotidiana/consciente e outra inconsciente. O espelho, por exemplo, pode significar tanto um mero objeto utilizado para observar nossas feições, quanto um tema metafísico, que remete à existência e seus enigmas. Diante disso, “o símbolo significa sempre mais do que o seu significado imediato e óbvio” (JUNG, 2016, p. 79).

Nesse ínterim, “seria pouco dizer que vivemos num mundo de símbolos – um mundo de símbolos vive em nós” (CHEVALIER, 2001, p.12). Portanto, os símbolos são produtos naturais do inconsciente humano, e, por esse motivo possuem uma infinidade de sentidos possíveis – desde às conotações rotineiras e óbvias, até às mais enigmáticas e transcendentais, que suplantam a lógica. Além disso, as representações simbólicas são tão abrangentes ao ponto de se apresentarem através de termos, imagens ou elementos, que perfazem as manifestações culturais, religiosas, mitológicas, artísticas, dentre outras. Desse modo, com o passar do tempo, os símbolos expandem, cada vez mais, a sua rede de significados.

Conforme o *Dicionário dos símbolos*, de Chevalier & Gheerbrant (2001), há um número considerável de definições para o espelho, por isso, montamos o quadro abaixo que contém onze (11) simbologias desse objeto, com seus respectivos conceitos, com o intuito de montar uma panorâmica do espelho enquanto um símbolo repleto de sentidos.

Quadro 1: As simbologias do espelho segundo Chevalier & Gheerbrant (2001)

Simbologias	Conceituações
Adivinhação	O espelho, é, por vezes, considerado um objeto mágico, capaz de reverberar passado, presente e futuro. É um dos modos mais antigos utilizados para a adivinhação.
Alma	A alma, tal qual um espelho com a superfície completamente polida e pura, reflete a beleza que não pode ser corrompida pelas máculas terrestres.
Especulação	Proveniente do latim <i>speculum</i> , a palavra espelho originou o termo especulação, que, inicialmente, referia-se à observação dos astros com o auxílio de um espelho.
Harmonia	Na China, o espelho simboliza a harmonia conjugal do rei e da rainha. E, quando se encontra partido, é símbolo da infidelidade.
Ilusão	Os reflexos invertidos do espelho denotam a ilusão, pois apresentam a realidade, sem, no entanto, modificá-la ativamente.
Inteligência celeste	A criação reflete o seu criador. Dessa maneira, a manifestação da inteligência celeste se dá na forma de um espelho. Dessa forma, o Intelecto divino gera suas criaturas, tal qual à sua imagem.
Lua e Sol	Simultaneamente, o espelho é um símbolo lunar e solar, pois, a lua espelha os raios solares. Na doutrina védica, é concebido como o emblema da mutabilidade e transitoriedade dos seres.
Outro	O ser humano tem consciência de si mesmo, não somente através de sua imagem no espelho, mas também a partir da convivência com os seus semelhantes. O Outro é espelho do eu.
Sabedoria	Na doutrina budista, o espelho designa a sabedoria e o conhecimento. Logo, um espelho encoberto pelo pó, seria a representação de um espírito ofuscado pela ignorância.

Universo	O ser humano está para o universo, assim como o microcosmo está para o macrocosmo, isto é, como uma imagem fiel, um jogo de espelhos.
Verdade	O espelho é, também, uma simbologia da verdade, de uma consciência sincera. Como o sol, a lua e a água, devemos refletir aquilo que temos em nossos corações.

Fonte: As Autoras (2021)

Essas são, apenas, algumas das possíveis representações simbólicas do espelho, pois, como já foi mencionado, cada símbolo evoca uma infinidade de sentidos. Ainda mais, em uma pesquisa como a nossa, que posiciona dois espelhos, um diante do outro, gerando, em consequência disso, uma série de imagens consecutivas. Por esse motivo, ao traçarmos nossas análises, não iremos nos restringir às mesmas.

3 “O MUNDO É APENAS UM ESPELHO”

“O mundo é minha representação”, essa afirmação de Schopenhauer (1844, p. 02), em outras palavras, indica que a vida pode ser considerada como um espelho, uma representação do mundo, e o mundo, como uma figuração de nós mesmos. No livro *Aforismos para a sabedoria de vida*, Schopenhauer (1851) instituiu três aspectos da natureza humana, a saber, “ser”, “ter” e “representar”. Esses elementos são cruciais para a formação, e desenvolvimento, do ser humano. E, conseqüentemente indicam quem, de fato, é o sujeito com quem interagimos socialmente, quais são as suas prioridades, anseios e índole. Em primeiro lugar, a filosofia schopenhaueriana destaca aquilo que alguém “é”, indicando os traços que compõem a personalidade de um indivíduo, em outras palavras, trata-se da categoria que compreende “a saúde, a força, a beleza, o temperamento, o caráter moral, a inteligência e seu cultivo” (p. 03). Equivale, portanto, à essência do ser, que não pode ser alterada por questões externas.

Entrementes, aquilo que alguém “tem” corresponde diretamente aos bens materiais que alguém possui, ou seja, “propriedade e posse em qualquer sentido” (SCHOPENHAUER, 1851, p. 03). Diferentemente do “ser”, o “ter” modifica-se continuamente, bem ou mal, de acordo com diversos fatores externos, tais como a economia, a política e a aquisição de heranças. Essa transitoriedade daquilo que o indivíduo “tem” é confirmada por uma série de momentos históricos, como, por exemplo, a Quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que foi o auge da crise econômica mundialmente conhecida como Grande Depressão. Na história dos Estados Unidos, essa foi, sem dúvida, a maior crise financeira já enfrentada. Nessa época, milhares de investidores perderam tudo. O cenário era desolador: a fome assolou a população

norte-americana, e, alguns estudiosos apontam que houve um aumento expressivo das taxas de suicídio. Logo, notamos o quão vulnerável e fugaz é o “ter”.

Por fim, vale ressaltar que a imagem do indivíduo segundo o olhar do outro se relaciona com aquilo que alguém “representa”, isto é, como ele é “na representação dos outros, portanto, propriamente como vem a ser representado por eles” (SCHOPENHAUER, 1851, p. 03). Consequentemente, se refere às opiniões alheias a seu respeito, bem como, subdivide-se em: “honra, posição e glória”. Igualmente ao “ter”, o “representar” sofre variações à medida que mudam as circunstâncias. Do mesmo modo, depende diretamente da situação política e econômica, mas também de algo instável à enésima potência: o pensamento humano. Ora, se considerarmos uma única pessoa, notaremos que o seu ponto de vista se altera conforme os seus interesses, que dirá as convicções e conveniências de todos os seres humanos, por isso, não existe um fundamento mais débil e inconstante. Nesse sentido,

Aquilo que representamos, ou seja, a nossa existência na opinião dos outros, é, em consequência de uma fraqueza especial de nossa natureza, geralmente bastante apreciado; embora a mais leve reflexão já nos possa ensinar que, em si mesma, tal coisa não é essencial para a nossa felicidade (SCHOPENHAUER, 1851, p. 61).

Em síntese, apesar de todos serem aspectos da natureza humana, “ser”, “ter” e “representar” denotam diferentes significações para a formação, e desenvolvimento, dos indivíduos, uma vez que os dois últimos são levados à deriva, se modificando de acordo com fatores externos, tais como a política, a economia e a volúvel opinião alheia. Desse modo, se comprova a afirmação de Antoine Saint-Exupéry, em *O Pequeno Príncipe* (1943), de que “o essencial é invisível aos olhos”, pois apenas o “ser” permanece inalterável e constante. Por isso, Schopenhauer (1851) assegura que “o que alguém é para si mesmo, o que o acompanha na solidão e ninguém lhe pode dar ou retirar, é manifestamente para ele mais essencial do que tudo quanto puder possuir ou ser aos olhos dos outros” (p. 08-09). Logo, a essência do indivíduo reside naquilo que ele “é”. Assim, após esse breve preâmbulo acerca da filosofia schopenhaueriana, apresentaremos, a seguir, a figura do espelho conforme os fundamentos filosóficos de Merleau-Ponty, destacando os reflexos e ressonâncias do “eu” e do “outro”, em nossas subjetividades.

4 O EU E O OUTRO: OS ESPELHAMENTOS DE MERLEAU-PONTY

Merleau-Ponty (1999) afirma que podemos compreender facilmente “como Eu posso pensar o Outro porque o Eu e, por conseguinte, o Outro não estão presos no tecido dos fenômenos e mais valem do que existem” (p. 8). Assim, notamos a existência de uma intensa

relação de interdependência entre o “Eu” e o “Outro”, uma vez que a consciência que temos de nós mesmos depende, completamente, da figura de nossos semelhantes.

Merleau-Ponty (1999) chega à conclusão de que a maneira mais eficaz de fazer o “Outro” não ser uma mera palavra, é admitir que “minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir”; ou seja, além disso, é necessário incluir “a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica” (p. 9). Em consequência disso, a existência (e consciência) do “Eu” está condicionado à percepção do “Outro”, reciprocamente.

A visão é, sem dúvida, um aspecto de igual importância para Merleau-Ponty (1999). Em razão disso, ele admite que “olhar o objeto é entranhar-se nele” (p. 104). O ato de olhar um objeto atentamente, nos faz enxergar todas as suas minúcias, como se fizéssemos parte dele. Contudo, vale salientar que a visão está intimamente ligada com a perspectiva, por isso “o horizonte interior de um objeto não pode se tornar objeto sem que os objetos circundantes se tornem horizonte, e a visão é um ato com duas faces” (p. 104).

Dessa forma, a visão trata-se de uma ação dupla, pois, no instante em que estamos vendo algum objeto, ou pessoa, fixamos nosso olhar somente nisso, e, simplesmente, ignoramos os objetos que estão ao redor. Mas isso não os apaga, eles permanecem ali, às margens da nossa visão. Logo, temos plena consciência daquilo que escolhemos ver. Esse caráter duplo demonstra que a visão é o segundo espelhamento da teoria filosófica de Merleau-Ponty: ver e não-ver.

Essa interdependência existente entre o objeto fixado e os elementos colocados à margem da visão, corresponde à estrutura objeto-horizonte, que conhecemos comumente como perspectiva. Tal estrutura “não me perturba quando quero ver o objeto: se ela é o meio que os objetos têm de se dissimular, é também o meio que eles têm de se desvelar. Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105).

Nesse contexto, ver um objeto “é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105). Então, é possível compreender que “cada objeto é o espelho de todos os outros”.

Por esse motivo, Merleau-Ponty constata que o “objeto acabado é translúcido, ele está penetrado de todos os lados por uma infinidade atual de olhares que se entrecruzam em sua profundidade e não deixam nada escondido” (1999, p. 106). Em outras palavras, cada objeto pode

ser observado por uma série de ângulos, e, até mesmo aqueles que escapam ao nosso raio de visão são captados pelos demais objetos. Assim, nos deparamos com o terceiro espelhamento do filósofo: a grande teia de reflexos dos objetos.

Vale ressaltar ainda que “cada presente funda definitivamente um ponto do tempo que solicita o reconhecimento de todos os outros, o objeto é visto portanto a partir de todos os tempos, assim como é visto de todas as partes e pelo mesmo meio, que é a estrutura de horizonte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 106). Logo, as diversas faces/perspectivas de um objeto estão condicionadas não apenas ao espaço, como também ao tempo.

Diante disso, Merleau-Ponty (1999) observa que o presente nada mais é do que “meu ponto de vista sobre o tempo”, configurando-se, pois, como “um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo” (p. 108). Isso significa que até mesmo o tempo pode ser visto sob diversas perspectivas, que são idealizadas por cada indivíduo, dado que os seres humanos são transitórios, e é, justamente, essa finitude que os insere em uma pequena fração da linha temporal do universo.

Vale enfatizar ainda a quarta simbologia do espelho elencada pela teoria filosófica em questão, a saber, a ilusão de ótica ocasionada pelos reflexos da realidade. A imagem refletida no espelho remete à nossa imagem original, no entanto, inversamente. Não é exatamente quem nós somos, apenas uma representação. Nossas fisionomias continuam intactas além do espelho, nunca as veremos de fato. Por isso, só temos consciência de que existimos por conta do “Outro”, única testemunha de nossas faces verdadeiras.

Em consequência disso, Merleau-Ponty (1999) afirma que “existe um mundo de objetos indeformáveis, que, diante desse mundo, meu corpo é como um espelho e que, assim como a imagem do espelho, aquela que se forma no corpo-tela é exatamente proporcional ao intervalo que o separa do objeto” (p. 346). Ou seja, “nosso corpo é para nós o espelho de nosso ser, senão porque ele é um eu natural, uma corrente de existência dada, de forma que nunca sabemos se as forças que nos dirigem são as suas ou as nossas — ou antes elas nunca são inteiramente nem suas nem nossas” (p. 236). Enfim, o corpo enquanto reflexo do Ser consiste, desse modo, no quinto, e último, espelhamento do filósofo.

Nesse sentido, é apresentada toda a riqueza de significados do espelho, no instante em que ele perde o sentido rotineiro, de reprodução instantânea do mundo e do sujeito; e passa a simbolizar o duplo da realidade. O espelho, então, age sobre os nossos olhos da mesma forma que um objeto o faz. Contudo, essa percepção não influencia o nosso pensamento sobre o mundo. A semelhança existente entre a imagem e o ser se encontra na projeção, através da

causalidade, por isso, ao mover a minha mão na frente de um espelho, ele devolverá o movimento.

Portanto, Merleau-Ponty é também um relevante parâmetro para a investigação filosófica do espelho, por abordar os limites existentes entre a visão e a realidade, através dos cinco conceitos de espelhamento, encontrados no decorrer de sua obra. Após essa breve discussão acerca dos principais pensamentos contidos nas teorias dos filósofos Schopenhauer e Merleau-Ponty, a seguir, apresentaremos a dificuldade de traduzir a complexidade do espelho. Para isso, traçaremos uma leitura comparada dos textos *O espelho* (1962), de Guimarães Rosa, e *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder. Assim, de espelho a espelho, analisaremos os reflexos e figurações desse enigmático tema.

5 O ENIGMA D'O ESPELHO

Primeiras estórias (1962) é um grande espelho, composto por imagens invertidas. Nesse contexto, o conto que está situado no meio do livro, intitulado *O espelho*, tem um papel de destaque, uma vez que, diferente das demais estórias, assemelha-se à uma carta, com um estilo rebuscado. Essa similaridade com o gênero textual carta, pode ser observada, no conto, através da linguagem dialógica, que pressupõe um interlocutor/leitor, e que, por vezes, lhe solicita uma resposta: “Se me permite, espero, agora, sua opinião [...] Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência” (ROSA, 1962, p. 75).

Devido às expressões “servo” e “senhor”, notamos que existe uma relação de respeito e hierarquia entre o remetente e o seu destinatário. Logo, chegamos à conclusão de que não se trata de um interlocutor qualquer, leigo no assunto, mas sim de alguém que possui o respaldo de ser “companheiro no amor da ciência”, isto é, trata-se de um estudioso, que também tem teses sobre os espelhamentos. Além disso, é possível identificar, no trecho supracitado, que o conto é narrado em primeira pessoa, por um narrador-personagem.

Vale enfatizar que tanto o protagonista quanto o interlocutor não são nomeados, ao longo da estória, o que denota um sentido mais genérico à narrativa. Essa indeterminação pode ser observada ainda nos elementos espaço-temporais. *O espelho* (1962) é um texto relativamente curto, que conta com 7 páginas, e é ambientado, predominantemente, em um espaço indefinido – pois, o único cenário citado, no decorrer do texto, trata-se de um banheiro público. O tempo, por sua vez, é psicológico, uma vez que não há menção de dias, meses ou anos; então, sobressaem-se apenas as memórias e pensamentos do narrador-personagem.

O enredo se inicia com uma explicação do protagonista: essa, certamente, não foi “uma aventura, mas experiência”, que lhe proporcionou uma série “de raciocínios e intuições”, que tomaram-lhe “tempo, desânimo, esforços”. Há também uma provocação ao destinatário do conto-carta: o “senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho, nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho?” (ROSA, 1962, p. 69). O narrador logo refuta a concepção da física, especificamente da óptica, e esclarece que está se referindo ao “transcendente”, pois tudo “aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles” (ROSA, 1962, p. 69).

Assim, o protagonista evoca o mistério do espelho, demonstrando que esse enigma persiste desde os mitos, tais como o de Narciso. Então, ele afirma que “são para se ter medo, os espelhos” (ROSA, 1962, p. 70). Esse medo, porém, não é infundado. O narrador-personagem, enfim, conta o motivo de sua inquietude: estando em um banheiro público, sob o ângulo de dois espelhos (um fixado na porta, e o outro, acima da pia), se depara com um monstro, “desagradável”, “repulsivo senão hediondo”. O monstro, na verdade, era ele mesmo, pois “é na solidão, onde cada um está entregue a si mesmo, que se mostra o que ele tem em si mesmo” (SCHOPENHAUER, 2002, p.26). Nesse sentido, o filósofo Schopenhauer afirma ainda que:

O egoísmo é colossal, o universo não pode contê-lo. Porque se dessem a cada um a escolha entre o aniquilamento do universo e a sua própria perda, é ocioso dizer qual seria a resposta. Cada um considera-se o centro do mundo [...] Chega a ser uma coisa cômica, essa convicção de tanta gente procedendo como se só eles tivessem uma existência real, e os seus semelhantes fossem meras sombras, puros fantasmas. [...] então, recuamos, gritamos, como se esbarrássemos com um monstro ainda desconhecido (2014, p. 42).

Dessa forma, tanto em Rosa, quanto em Schopenhauer, o monstro, a que tanto temem, é ninguém menos do que o próprio ser humano; tal como a máxima de Thomas Hobbes, “O homem é o lobo do homem”. Após esse primeiro *insight*, o protagonista começa sua jornada em busca de si mesmo, pois, assim como no poema *Retrato*, de Cecília Meireles, sua face, em algum momento, se perdeu. Por isso, ele tenta “retirar” do espelho, isto é, de sua visão/percepção, todas as características que aprendeu/herdou dos Outros: traços animais, “elementos hereditários”, “o contágio das paixões”, mas também os padrões sociais, materializados nas “ideias e sugestões de outrem”; pois, o “outro”, conforme Merleau-Ponty (2003), é “o espelho de mim mesmo, como eu sou dele”, e isso permite

que nós mesmos não tenhamos, de alguém ou de nós, duas imagens lado a lado, mas uma única imagem, onde ambos estamos implicados, que minha consciência de mim mesmo e o meu mito do outro sejam não duas contraditórias, mas o avesso um da outra. Talvez seja tudo isso que se quer dizer quando se diz que o outro é o responsável X de meu ser-visto. Mas então seria preciso acrescentar que ele o pode ser somente porque vejo que me olha e que ele só pode olhar-me a mim, invisível, porque pertencemos ao mesmo sistema de ser para si e de ser para outrem, somos

momentos da mesma sintaxe, contamos com o mesmo mundo, dependemos do mesmo Ser (p. 86).

O “eu” e o “outro” são, portanto, reflexos invertidos de uma única imagem, por isso, o protagonista precisou criar estratégias para “aprender a não ver” esses traços que compõem o “avesso” de sua face: “digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes” (ROSA, 1962, p. 73). Ver e não-ver são mecanismos que utilizamos corriqueiramente, visto que tratam-se de uma escolha de perspectiva, ao focarmos em um objeto, aquilo que está ao seu redor fica em segundo plano, às margens de nosso campo de visão.

Diante disso, Merleau-Ponty (2002) constata que ao observar uma “mancha de luz que se marca em dois pontos diferentes sobre minhas duas retinas, vejo-a como uma única mancha à distância porque tenho um olhar e um corpo ativo, que tomam diante das mensagens exteriores a atitude conveniente para que o espetáculo se organize, se escalone e se equilibre” (p. 16). Logo, a perspectiva é um importante aspecto utilizado não somente para ver, mas também para não-ver. Assim, após longas horas de concentração para “excluir, abstrair e abstrar” os elementos alheios à sua efigie, o narrador-personagem começa a sofrer fortes dores de cabeça e passa meses sem se ver “em qualquer espelho”.

De acordo com Schopenhauer (2015), os pensamentos são frutos da espera. Em razão disso, quando precisamos tomar uma decisão importante, por exemplo, “não podemos simplesmente sentar a qualquer momento, considerar as razões do caso e chegar a uma conclusão; pois, se tentamos fazê-lo, frequentemente nos vemos incapazes, naquele momento particular, de manter nossa mente focada naquele assunto” (p. 04). Nesse caso, é necessário “aguardar que o estado mental adequado manifeste-se por si só”, o que, na maioria das vezes, ocorre inesperadamente. Portanto, trata-se de um longo processo, “e a variedade de temperamentos nos quais o analisamos em diferentes momentos sempre coloca o assunto sob uma nova luz” (p. 04).

E essa foi, justamente, a conclusão a que chegou o protagonista do conto roseano: “O tempo, em longo trecho, é sempre tranquilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse” (ROSA, 1962, p. 74). Muito tempo se passou, e, enfim ele, curiosamente, olhou um espelho, contudo, para o seu assombro, não viu absolutamente nada. Apalpou o seu corpo e percebeu que ainda existia no plano físico. Porém, seus exercícios obtiveram êxito, e, após subtrair os traços que havia tomado de empréstimo dos “outros”, nada lhe restou, somente “a

face vazia do espelho”. O narrador-personagem ficou em completo desespero, e, mais uma vez, abandonou o hábito de encarar os espelhos.

Dessa maneira, passaram-se anos de “sofrimentos grandes”. Por fim, o protagonista decidiu defrontar-se com o espelho, “não rosto a rosto”. Inicialmente, ele nada enxergou. “Só então, só depois”, para a sua surpresa, ele fitou sua imagem refletida no espelho, ou melhor, viu uma pequena “luzinha” brilhando: “Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto - quase delineado apenas” (ROSA, 1962, p. 75). Mirou um “rostinho de menino, de menos-que-menino, só”. Essa descoberta o encheu de alegria, deu-lhe esperança, mas, paralelamente, gerou uma série de indagações filosóficas: no que consiste a existência humana? Quem somos de fato? Chegamos a existir?

Portanto, ao longo da narrativa, é possível notar uma considerável mudança no protagonista. Inicialmente, ele enxerga um monstro nos espelhos de um banheiro público, um lugar, no mínimo, curioso, por representar a coletividade; quantos, ali, também se defrontaram com seus reflexos mais obscuros? Por se tratar de um ambiente público, esse espaço denota, ainda, a ideia de ser acompanhado, e, conseqüentemente, ser visto pelo “Outro”. Diante disso, a identidade do narrador-personagem, a princípio, não passava de uma colagem de traços e opiniões alheias. Somente após um longo tempo de autoanálise, ele observa o seu verdadeiro “eu”, simbolizado pela pequenina luz.

6 A VIDA ATRAVÉS DO ESPELHO

O título original do livro de Gaarder, está em sueco, *I et speil, i en gåte*, e significa “Em um espelho, em um enigma”. A versão norte-americana, por sua vez, intitula-se *Through a Glass, Darkly*, isto é, “Através do espelho, obscuramente”. No Brasil, o romance ganha ainda outras duas traduções, *O enigma e o espelho* e *Através do espelho*, dentre as quais optamos pela segunda versão, por uma questão semântica: a expressão “através de” denota a ideia de atravessar de um ponto a outro, iniciar uma travessia/jornada através do espelho. Sentido esse que se adequa exatamente à narrativa, como veremos adiante.

Através do espelho (1993) é um romance relativamente curto, que conta com 141 páginas, e possui um narrador onisciente, que conta, em terceira pessoa, os acontecimentos e aventuras da protagonista, Cecília Skotbu – uma menina que sequer chegou à puberdade, mas já está dando os seus últimos suspiros. A obra ambienta-se na Noruega, mas especificamente na época do Natal. O tempo da narrativa ora é cronológico, tendo o feriado natalino como

referência, ora é psicológico, sendo guiado pelos sentimentos e memórias da menina. Vale salientar que não há divisão de capítulos, o que proporciona um ritmo lento e contínuo ao romance.

Quanto aos personagens, pode-se notar que juntamente com Cecília, o anjo Ariel tem um papel de destaque na obra, sendo crucial para o seu desenvolvimento. Além disso, o romance conta com a participação, em segundo plano, da família Skotbu, composta pelos parentes mais próximos à criança, a saber, os avós maternos, os pais e o irmão caçula; dentre os quais, apenas a mãe e o menino são, respectivamente, nomeados de Tônia e Lars. Há também, uma pequena menção a outras duas personagens secundárias: a melhor amiga da protagonista, Marianne, e, a enfermeira, Christine.

É válido enfatizar que os nomes, ou a ausência deles, são essenciais para a construção de sentidos, em uma narrativa, pois constituem-se como símbolos. Enquanto a ausência de nome remete à uma ideia genérica, abrangente, e, desse modo, permite que o personagem represente todos, e qualquer um; o ato de denominar possibilita uma leitura prévia do texto, visto que cada nome, intrinsecamente, conta uma história. Cecília, por exemplo, provém do latim *caecus*, que significa cego. A cegueira era utilizada como símbolo da sabedoria, na mitologia grega, por isso a deusa da justiça, Themis, é representada com os olhos vendados ou cega, demonstrando, assim, a sua imparcialidade e prudência.

Cecília, portanto, é sinônimo de sabedoria, e, segundo Schopenhauer (2015) “a sabedoria não é senão a verdade” (p. 11). É necessário lembrar que essa não é a primeira personagem de Jostein Gaarder que simboliza a sabedoria, e, porque não dizer, a verdade: Sofia é um grande exemplo disso. Essa recorrência pode indicar uma representação maior, uma vez que a filosofia, proveniente do grego *philos* (amizade, amor, afeto) e *sophia* (conhecimento, sabedoria), significa “amor à sabedoria”. Aliás, o nome Ariel, que vem do hebraico *Ari’el* (אריאל), significando “leão de Deus”, é também um símbolo de sabedoria e poder. Na tradição cristã, é conhecido como um anjo que auxilia a recuperar objetos perdidos e a agradecer a Deus.

No que se refere ao enredo do romance *Através do espelho* (1993), inicialmente, em uma atmosfera natalina, somos apresentados à rotina de Cecília Skotbu, que devido ao seu frágil estado de saúde, permanece, a maior parte do tempo, em seu quarto. Por isso, seus passatempos se restringem a ler algum de seus livros favoritos (*Bíblia*, *Contos dos deuses nórdicos* ou o almanaque *Ciência Ilustrada*), escrever em seu diário chinês e observar sua coleção de cristais e pedras preciosas. Vale ressaltar que, em momento algum do livro, é mencionado o nome da doença que aflige a protagonista, entretanto, há indícios que se trata de

câncer: a queda total do cabelo, como efeito colateral do uso excessivo de medicamentos, uma longa estadia no hospital e a morte prematura.

Como já foi mencionado, um nome traz à existência um ser, conta sua história e antecipa sua sina. E, esse pode ser, exatamente, o motivo do medo, que a família Skotbu, tinha em falar o nome da doença que Cecília possuía. Havia, simultaneamente, um sentimento de convicção e negação. Eles compreendiam que estavam vivendo seus últimos instantes com a menina, mas, apesar dessa certeza, tentavam não falar sobre esse assunto, segurando-se na remota possibilidade de cura. Cecília, sobretudo, fazia muitos planos para o futuro. Logo o Natal é celebrado: “Durante alguns dias as pessoas faziam exatamente as mesmas coisas que já tinham feito ano após ano, sem precisar pensar no motivo. 'É a tradição', diziam. E isso bastava” (GAARDER, 1993, p. 11).

Desse modo automático, transcorriam os dias da família Skotbu, vivendo dias iguais, concentrados, unicamente, no tratamento de Cecília. Entretanto, ocorre uma grande mudança na rotina da protagonista, quando ela conhece um novo amigo, Ariel, um “anjinho-criança”: “Só agora Cecília conseguiu ver seu rosto claramente. Era muito mais suave e puro do que a pele humana; também um pouco mais branco. Ela já estava começando a se acostumar com sua falta de cabelos na cabeça. Agora viu que ele também não tinha pálpebras nem sobrancelhas” (GAARDER, 1993, p. 35).

Desde a epígrafe do romance, podemos notar que a narrativa se desenvolve a partir do texto bíblico de 1 Coríntios 13,12, “Pois agora enxergamos num espelho, num enigma; um dia, porém, veremos face a face”. Por isso, a todo instante, Ariel faz uma alusão a essa passagem, através de metáforas tais como, “Você poderia ter adivinhado isso sozinha. Mas vocês, seres humanos, compreendem as coisas só em parte. Vocês enxergam tudo num espelho, num enigma” (GAARDER, 1993, p. 30). Isso condiz com o pensamento de Schopenhauer (2015, p. 05): “não conhecemos a nós próprios ou as coisas como são nelas mesmas, mas somente como aparecem”.

Nesse sentido, tanto em Gaarder, quanto em Schopenhauer, existe uma barreira que ofusca a nossa visão, a saber, o espelho e o Véu de Maia, respectivamente, que representam uma incógnita, uma miragem. Dessa maneira, existem vários enigmas que passamos a vida inteira tentando resolver. Essa ânsia pelo conhecimento é delineada, ao longo da narrativa, mediante as conversas de Ariel e Cecília sobre “os mistérios do céu e da terra”. É perceptível que a curiosidade do anjo sobre a criação divina é genuína, entretanto, é também uma forma de iniciar, paulatinamente, um interessante diálogo, que resultará em uma reflexão profunda acerca da vida e do transcendente.

As perguntas de Ariel são relacionadas aos mínimos detalhes e sensações do corpo humano, como, por exemplo, os cinco sentidos, como é escutar um som, lembrar de um sabor, sentir a neve na palma das mãos, falar sem pensar e, simplesmente, ver o mundo ao seu redor? Em meio ao cotidiano, e suas necessidades monótonas, não temos tempo para refletir sobre essas questões. São indagações aparentemente triviais, mas que resultam em um grande tributo à vida. Diante disso, a menina exclamou: “Gostaria de já ter pensado mais em tudo isso, em como é viver”. “Nunca é tarde para começar” (GAARDER, 1993, p. 75), foi a resposta do anjo. Isso porque, de acordo com Schopenhauer (2014),

Do mesmo modo que o rio corre manso e sereno, enquanto não encontra obstáculos que se oponham à sua marcha, assim corre a vida do homem quando nada se lhe opõe à vontade. Vivemos inconscientes e desatentos: nossa atenção desperta no mesmo instante em que nossa vontade encontra um obstáculo e choca-se contra ele. Sentimos ato contínuo tudo o que se ergue contra a nossa vontade, tudo o que a contraria ou lhe resiste: ou o que é mesmo, tudo o que nos é penoso e desagradável (p. 07).

Em outras palavras, é necessário que algo aconteça para nos despertar do transe cotidiano. Cecília representa, portanto, o ser humano de um modo geral, que percebe e valoriza somente aquilo que lhe escapa das mãos. Todavia, a arte toma o caminho contrário e promove um despertar, para tudo que antes ignorávamos. Por isso, livros como *Através do espelho* (1993) são leituras essenciais. Após algum tempo, Ariel convida Cecília para sair de casa e observar os últimos dias do inverno. Devidamente agasalhada, a menina sobe uma colina e contempla a paisagem, a neve, o céu estrelado, meditando nas palavras do anjo.

Logo, é operada uma alteração no humor e percepção de Cecília, pois, segundo Schopenhauer (2005) a “grandeza infinita do mundo no espaço e no tempo” ou a visão do “céu noturno estrelado, tendo inumeráveis mundos efetivamente diante dos olhos”, nos proporciona uma meditação, que impõe a “incomensurabilidade do cosmo”. Nesse momento sublime, “sentimo-nos como indivíduo, como corpo vivo, como fenômeno transitório da Vontade, uma gota no oceano, condenados a desaparecer, a dissolvermo-nos no nada” (p. 278). Em consequência disso, notamos um paradoxo: essa grandeza incomensurável não nos oprime, mas nos eleva, pois “somos unos com o mundo”. Cecília teve, então, um momento de sintonia com a natureza, que originou um sentimento reconfortante de alívio.

Após esse momento de conforto, finalmente Ariel exclama: “Temos de falar sobre a sua alma, Cecília” (GAARDER, 1993, p. 87). Logo, o anjo explica que do mesmo modo que a lua está para sol, o ser humano está para Deus, pois “o que seria de você sem o sol, e o que seria do sol sem Deus?” (GAARDER, 1993, p. 107). Há, portanto, uma intrínseca relação de espelhamento. O céu, a terra, o sol, a lua, e próprio ser humano, nada mais são do que espelhos, reflexos divinos da eternidade. “Mas, num espelho celestial, até as coisas mais terrenas se

tornam celestiais” (GAARDER, 1993, p. 134), por isso, até mesmo o nome do rio, que corria embaixo da ponte sobre a qual Cecília e o anjo estavam, continha um espelhamento: chamava-se Leira, Ariel, ao contrário.

Assim, a protagonista descobre o enigma do espelho, e, despede-se de sua família. Por fim, Ariel a auxilia a concluir sua jornada através do espelho da vida-morte, rumo à eternidade. “Nascimento e morte são condições da vida, e se equilibram, formando os dois polos, as duas extremidades da existência, e ao seu redor giram todas as suas manifestações”, como diria Schopenhauer (2014, p. 01), pois esse “é o maior jogo de dados que conhecemos; ansiosos, interessados, agitados assistimos a cada partida, porque a nossos olhos tudo se resume nisso” (p. 02).

Portanto, *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder, é uma obra que suscita uma importante discussão acerca de um tema metafísico muito delicado e complexo: a morte. Entretanto, o autor utiliza a metáfora do espelhamento de forma leve, com uma linguagem simples. Fala sobre a morte, partindo da vida. É, pois, um grande tributo à existência e seus enigmas. Vale ressaltar que os aspectos até aqui mencionados, delimitam o início de nossa análise, acerca do referido romance, que será aprofundada, adiante. Nesse sentido, a seguir, iremos traçar uma leitura comparada entre as narrativas de Rosa e Gaarder, que compõem o corpus da nossa pesquisa, a saber, *O espelho* (1962) e *Através do espelho* (1993).

7 DE ESPELHO A ESPELHO: REFLEXOS E FIGURAÇÕES

Além da vaidade, o espelho simboliza outro perigo iminente: traz consigo uma profundidade, na qual nosso olhar mergulha, e, por vezes, se perde, tal como no poema *Retrato*, de Cecília Meireles: “Em qual espelho ficou perdida a minha face?”. Da mesma forma, em uma primeira leitura de *O espelho* (1962) e *Através do espelho* (1993), podemos ressaltar o coincidente temor dos protagonistas em face dos mistérios escondidos, na profundidade inexplorada dos reflexos do espelho. Essa ameaça evocada pelo espelhamento, evidencia a primeira similaridade entre essas duas obras que são nosso objeto de análise, como demonstram as passagens a seguir:

Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos. Temi-os, desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis exceções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? — jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro? (ROSA, 1962, p. 70).

Cecília levou um susto. Quando era pequena, costumava ficar em frente ao espelho do banheiro e imaginar que havia um outro mundo do outro lado do espelho. Às vezes tinha medo de que as pessoas que viviam do lado de lá fossem capazes de enxergar através do espelho e pudessem espíá-la tomando banho. Ou até pior: e se elas conseguissem passar através do espelho, e de um pulo surgissem de repente no banheiro? (GAARDER, 1993, p. 23).

A partir dos recortes acima, podemos notar que essas narrativas carregam consigo semelhanças tanto no que diz respeito ao medo da existência de um mundo desconhecido “do outro lado do espelho”, quanto à possibilidade de conexão e passagem de seres soturnos, desse mundo invertido, através do espelho. Nota-se ainda que esse temor surge na infância dos protagonistas, momento no qual iniciamos nossos questionamentos sobre a vida, o mundo e o transcendente. Há, portanto, indícios de um enigma, que precisará ser desvendado, paulatinamente, como fica evidente nos trechos:

Contava-lhe... — Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação? (ROSA, 1962, p. 71).

A criação inteira é um enigma, um quebra-cabeça [...] Mas o mais estranho de tudo é que nas beiradas desse grande quebra-cabeça existem alguns seres que sentem a si mesmos como um quebra-cabeça. [...] É mais ou menos como se um poço conseguisse mergulhar nas suas próprias profundezas (GAARDER, 1993, p. 41).

De acordo com as passagens supracitadas, notamos um aspecto de disparidade entre os livros: os dilemas enfrentados pelos protagonistas de Rosa e Gaarder são bem distintos. Enquanto o primeiro trecho revela o início da crise existencial de um homem adulto, que empreende uma busca por sua real identidade; o segundo, apresenta a fala do anjo Ariel, que está auxiliando a jovem Cecília em sua jornada através do espelho, rumo à eternidade. Logo, identificamos uma inversão nesse jogo de espelhos, uma vez que o homem maduro procura o autoconhecimento, e, a criança atravessa os limites entre a vida e a morte. Normalmente, espera-se o contrário, o espelho proporciona essas antinomias. Dessa maneira, existe uma contradição, uma quebra de expectativas.

O próximo aspecto de similitude encontrado nos textos de Guimarães Rosa e Jostein Gaarder refere-se ao segundo espelhamento da teoria filosófica de Merleau-Ponty (1999), isto é, ver e não-ver. Esse caráter duplo da visão consiste na escolha consciente daquilo que queremos enxergar, pois, no instante em que fixamos nosso olhar em um objeto, ignoramos tudo que está ao seu redor. Mas isso não apaga os demais objetos, eles permanecem às margens

da nossa visão, pois é uma questão de perspectiva. Diante disso, o primeiro passo da travessia dos protagonistas, em busca de soluções aos seus impasses, consiste no redimensionamento do olhar, tornando-o mais apurado, conforme observamos nos fragmentos a seguir:

Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. [...] Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque, o resto, o rosto, mudava permanentemente. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções. Não vê, como também não se vêem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam (ROSA, 1962, p. 71-72).

Cada olho é um pedacinho do divino mistério. [...] É na visão que o objeto e o pensamento se encontram. É o portal de pérolas entre o sol e a mente. O olho humano é um espelho, onde o espaço criativo da consciência de Deus se encontra consigo mesmo no espaço criado do lado de fora. [...] Às vezes acontece que um ser humano levanta os olhos para a sua origem celestial. Daí é como se Deus visse a si próprio no espelho. [...] Assim como o céu se espelha no mar, também Deus pode se espelhar num par de olhos humanos. Pois os olhos são o espelho da alma, e Deus é capaz de se refletir numa alma humana (GAARDER, 1993, p. 69-70).

É evidente, nos excertos acima, que os olhos são a expressão máxima do espelhamento, seja por intermédio da imutabilidade de seus reflexos, representando uma verdade escondida; seja mediante a simbologia da alma humana, espelho da transcendência. Nesse sentido, se por um lado, o protagonista conto de Rosa empreende um processo de “aprender a não ver” os traços alheios que compõem sua imagem, a fim de encontrar a sua “vera forma”, ou seja, ignora o todo, para enxergar algo em específico. Por outro, Cecília inicia a demanda inversa, isto é, renuncia seu olhar direcionado, unicamente, a si mesma, e contempla a vida de modo geral, ressaltando os obstáculos enfrentados por todos; por isso, ela afirma: “parece que eu compreendo muito melhor as coisas agora que estou doente. Parece que o mundo inteiro ficou um pouco mais nítido” (GAARDER, 1993, p. 46).

A segunda dessemelhança identificada em *O espelho* (1962) e *Através do espelho* (1993) concerne à reflexão sobre o modo como a rotina desgasta o olhar, tal como demonstram as passagens a seguir: “De golpe, abandonei a investigação. Deixei, mesmo, por meses, de me olhar em qualquer espelho. Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito” (ROSA, 1962, p. 74), e, “Eles transformaram o mundo num hábito, numa rotina. [...] A maioria dos adultos já se acostumou tanto com o mundo que nem dá valor à criação. Chega a ser cômico quando se pensa nisso, pois eles só estão aqui fazendo uma curta visita” (GAARDER, 1993, p. 32). Desse modo, compreendemos que o deslocamento temporal faz-se

necessário para o narrador-personagem de Guimarães Rosa, uma vez que proporciona uma visão apurada e específica do “Eu”, distanciada da figura do “Outro”. Já no romance de Gaarder, esse “hábito” assume um papel negativo, passivo, e, até mesmo, ingrato, frente à grandeza da vida.

De acordo com Schopenhauer (2002), “para o bem-estar do homem, para todo o modo de sua existência, a coisa principal é, manifestamente, o que se encontra ou acontece dentro dele mesmo” (p. 04). Em outros termos, os dilemas enfrentados pelos protagonistas de Rosa e Gaarder, apesar de tomarem caminhos opostos (do geral para o particular, e vice-versa), proporcionam uma mudança de perspectiva, que os leva a um encontro genuíno com suas essências. Após o encontro com o espelho, não são mais os mesmos indivíduos alienados e desatentos. O espelho, então, nos permite um vislumbre da realidade através dos olhos de outrem. Nesse contexto, Schopenhauer (2005) assegura que o “artista nos permite olhar para o mundo mediante os seus olhos” (p. 265), desvelando “o essencial das coisas”. Assim, essa mudança se opera também no leitor.

O mistério do espelho, enfim, tem seu desfecho, nas duas narrativas. “Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo” (ROSA, 1962, p. 69), dessa maneira, o protagonista do conto-carta, após um longo período como um “transparente contemplador”, sem forma e reflexo no espelho, vê “o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância” (ROSA, 1962, p. 75), e demonstra, ao seu destinatário, a sensação de comoção e surpresa que experimentou com essa descoberta. No âmago de seu Ser, havia uma pequena luz, que brilhava constantemente, simbolizando não somente a sua identidade, alma, mas também uma verdade profunda, a sabedoria adquirida mediante o autoconhecimento.

Cecília, por sua vez, percebe que “na total escuridão é que as estrelas mostram todos os seus raios” (GAARDER, 1993, p. 130). Por isso, somente em seu frágil estado de saúde, compreende que a “criação inteira é um espelho [...] O mundo inteiro é um mistério, um enigma” (GAARDER, 1993, p. 98). Observa também o quanto nós seres humanos tendemos a desacreditar em tudo que não pode ser comprovado, porém, “não adianta nada examinar o espelho no microscópio. O resultado é que você continua vendo apenas o seu reflexo, ainda mais nítido” (GAARDER, 1993, p. 111), isto é, trata-se somente de uma cópia ilegível da realidade. Nota, então, que assim como o céu e o mar, a lua e o sol, o mundo é um espelho da eternidade, bem como nossas almas são um reflexo do transcendente.

Pouco antes de completar a travessia do espelho da vida-morte, o anjo Ariel adverte à menina: “Nós enxergamos tudo num espelho. Agora você teve um vislumbre de como é o outro lado do espelho. Não posso lustrar e polir o espelho inteiro. Se pudesse, você veria até mais coisas; porém, não enxergaria mais a você mesma” (GAARDER, 1993, p. 123). Podemos concluir, desse modo, que o protagonista de Guimarães Rosa “teve um vislumbre” de uma grande parte do mistério do espelho, um tipo de revelação, pois, temporariamente, perdeu a visão de si mesmo. Em razão disso, ele afirma: “São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho” (ROSA, 1962, p. 75).

Por fim, a ameaça do espelho é retratada no conto roseano, através da seguinte indagação: “Você chegou a existir?”. Essa incerteza ecoa no espelho, porque nele “esbarramos com o duplo da vida, em seu limite, a morte. Mas diante do espelho o que temos para temer não é ‘a morte’ [...], mas algo de muito pior: o medo de ‘não ter chegado a existir’ [...] só pode chegar à morte quem realmente tiver tido uma vida” (SIQUEIRA, 2009, p. 24, grifos do autor). Diante disso, é possível “comparar a vida a um tecido bordado, do qual cada um veria, na primeira metade de sua existência, o direito, mas na segunda, o avesso. Este não é tão belo, todavia é mais instrutivo, já que permite reconhecer o entrelaçamento dos fios” (SCHOPENHAUER, 2002, p. 254), assim, Cecília decifrou seu enigma quando, enfim, atravessou o espelho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espelho é, portanto, um símbolo que evoca uma pluralidade de significados possíveis, sobretudo no que se refere a temáticas existenciais, tais como vida, morte, o “eu” e o “outro”, a busca por identidade e verdade, o dito e o não-dito, dentre outros. Por isso, nossa pesquisa posicionou, frente a frente, as narrativas *O espelho* (1962), de Guimarães Rosa, e *Através do espelho* (1993), de Jostein Gaarder, propondo, assim, uma leitura comparada, que teve como principal objetivo compreender a representação simbólica do espelho nesses textos, através do enlace da Literatura com a Filosofia. O ineditismo da nossa pesquisa justifica-se, sobretudo, pela escassez de estudos do gênero, visto que o romance *Através do espelho* (1993), ainda é um dos textos menos conhecidos e analisados do escritor contemporâneo Jostein Gaarder; mas também porque resgata a discussão acerca de um importante conto roseano: *O espelho* (1962).

Após a análise das referidas narrativas de Guimarães Rosa e Jostein Gaarder, que são os objetos da nossa pesquisa, podemos notar que ambos remetem à temas metafísicos, tais como, vida, morte, ser e não-ser, bem como apresentam uma pluralidade de representações simbólicas do espelho. Nessas obras, é possível identificar que o espelho simboliza desde a ameaça iminente do desconhecido, até um enigma, que precisa ser desvendado, paulatinamente. Além disso, representa a visão, que por sua vez, equivale à verdade e à alma humana – também conhecida como reflexo da transcendência. O espelho, enfim, é símbolo da sabedoria, da identidade, de uma mudança de perspectiva, e, de uma inversão da realidade e da lógica. Reflete e reverbera, portanto, vários mistérios existenciais.

No desfecho do conto-carta, de Guimarães Rosa, o protagonista, afinal, se depara com o seu verdadeiro eu, sua identidade genuína, e, compreende que essa é a imagem invertida da sua vida pregressa, pois, antes de seu encontro com o espelho, ele era apenas uma mescla de características e expectativas alheias. Desse modo, finalmente, ele alcança a terceira margem e encontra o equilíbrio existente entre o “Eu” e o “outro”. Já no desenlace do romance de Jostein Gaarder, Cecília desvenda o seu enigma, ao notar que tudo, na verdade, não passa de um espelho, inclusive, a morte é apenas um reflexo da vida. Percebe ainda que fazemos parte de um grande mistério. Assim, essas obras se complementam, pois, cada uma a seu modo, apresenta dilemas que representam pequenas peças do enorme enigma/quebra-cabeça da existência.

REFERÊNCIAS:

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada [1943]**. 4 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

GAARDER, Jostein. *Através do espelho* [1993]. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

JUNG, Carl G. [et al.]. **O homem e seus símbolos [tradução de Maria Lúcia Pinho]**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

MEIRELES, Cecília. Retrato. In: **Viagem**. 2. ed. São Paulo: Global, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSA, João Guimarães. O espelho. In: **Primeiras estórias [1962]**. São Paulo: Editora Global, 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. 1. ed. São Paulo: Escala, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismos para a sabedoria de vida**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

_____. **O mundo como vontade e representação**, 1º tomo [tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza]. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SIQUEIRA, Eduardo Gomes de. **Como Alice através dos espelhos - o problema da dizibilidade do real**. In: *A PALO SECO: Escritos de Filosofia e Literatura / Grupo de Estudos de Filosofia e Literatura*, Universidade Federal de Sergipe. Vol.1, n.1 (2009). Aracaju: UFS, CECH, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Teorias do símbolo**. (trad. Roberto Leal Ferreira). São Paulo: Editora Unesp: 2014.

QUANDO DEUS TOCA O MUNDO: a relação poética entre o eu-lírico e o divino em

Adélia Prado

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino*

Venuzia Maria Gonçalves Belo**

RESUMO: Adélia Prado é uma escritora brasileira renomada pela valorização do cotidiano dentro de sua poesia, bem como o aspecto da religiosidade. Dessa forma, o presente artigo busca tecer uma fortuna crítica de sua produção literária, bem como analisar a relação entre o eu-lírico e o divino nos seus poemas. Para tanto, tornou-se necessário utilizar a metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico, uma vez que ambos possibilitam uma compreensão mais profunda do objeto literário. Como principais teóricos para a pesquisa, tem-se Magalhães (2000), cuja pesquisa debate as aproximações entre literatura e religião, e Oliveira (2017), o qual observa a religião na poesia adeliana. Portanto, a pesquisa se destaca por ressaltar a presença de Deus dentro da literatura brasileira, em especial, a contemporânea.

Palavras-Chave: Adélia Prado; eu-lírico; religiosidade.

ABSTRACT: Adélia Prado is a Brazilian writer renowned for the valorization of daily life in her poetry, as well as the aspect of religiosity. Thus, the present article seeks to weave a critical fortune of her literary production, as well as to analyze the relationship between the lyric self and the divine in her poems. To do so, it became necessary to use a qualitative and bibliographic methodology, since both enable a deeper understanding of the literary object. As main theorists for the research, there is Magalhães (2000), whose research discusses the approximations between literature and religion, and Oliveira (2017), who observes religion in Adelian poetry. Therefore, the research stands out by highlighting the presence of God within Brazilian literature, especially contemporary literature.

Key words: Adélia Prado; lyrical-self; religiosity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura e o Cristianismo possuem em comum a sua base de propagação: a linguagem. Ambos usam a escrita para tecer seus pensamentos, construir narrativas e eternizar seus feitos. Além disso, a religião cristã sempre foi alvo temático da poética brasileira, visto os poemas de Jorge de Lima e Cecília Meireles, entre outros diversos autores que trazem preceitos/citações bíblicas para seus escritos.

Destaca-se, para os fins desta pesquisa, a produção literária de Adélia Prado cujas temáticas transitam pelo cotidiano feminino, bem como pelo aspecto divino e, por vezes, epifânico em seus textos literários.

* Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão, mestranda em Teoria Literária (UEMA), componente do Grupo de Pesquisa TECER (UEMA). ingridpiauilinolopes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7580365560061121>.

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

Além disso, é importante destacar que ela iniciou dentro da divulgação literária já aos 40 anos de idade, sendo apresentada por Carlos Drummond de Andrade cuja escrita também a influenciou. Este a caracteriza como “lírica, bíblica e existencial”, o que reforça a percepção da religiosidade em seus poemas.

Essa característica ligada ao divino frequentemente é composta por referências a trechos bíblicos ou pela construção de diálogos com Deus. Tendo isso em vista, é relevante averiguar de que forma esse aspecto cristão é colocado em seus poemas, investigando-se por quais maneiras o eu-lírico se relaciona com Deus.

Nesse sentido, busca-se analisar as diferentes formas de relação entre o eu-lírico e o divino nos poemas da escritora; traçar um panorama de sua produção literária; investigar a relação entre religiosidade e eu-lírico, bem como descrever as principais temáticas de seus escritos no que tange ao divino.

Considerando esse intento, a metodologia da presente pesquisa se deu de forma qualitativa e bibliográfica, visto que ambas possibilitam maior reflexão sobre o objetivo de estudo, bem como a construção de um aporte teórico para o trabalho, conforme Reis (2018).

Para a construção do panorama literária da escritora foi necessário pesquisar na plataforma Hemeroteca Digital, na qual constam diversos jornais e publicações desse modelo sobre a produção de Adélia, bem como a curadoria de entrevistas disponíveis pelo *YouTube*. Também, foi realizada a leitura da obra “Reunião de poesia” (2021) a fim de selecionar os poemas pertinentes à temática do trabalho. Os poemas foram analisados e, a partir da análise, criaram-se categorias para organizar e validar os aspectos destacados na análise dos textos poéticos.

Outrossim, foram utilizados artigos, dissertações, teses e livros de destaque nas áreas temáticas selecionadas para este estudo, a exemplo de Magalhães (2000), o qual debate sobre Teologia e Literatura; Moretto (2020) cuja pesquisa focaliza na expressão religiosa dentro dos poemas de Prado; Oliveira (2012), que também apresenta as temáticas cristãs dentro da produção literária da autora, dentre outros.

2 ADÉLIA PRADO: LÍRICA, BÍBLICA E EXISTENCIAL

Adélia Luzia Prado Freitas é mineira, nascida em 1935. É filha de João do Prado Filho e Ana Clotilde Corrêa. Ambos foram importantes para sua produção poética, dado que

morreram quando ela ainda era jovem, o que muitas vezes proporciona o tom de orfandade de sua obra.⁴

Ela se casou aos 23 anos com José Freitas e teve cinco filhos. Assim, temáticas como o cotidiano familiar, seu papel enquanto esposa (erotismo, amor) e dona de casa também são frequentes em seus poemas.

A poeta⁵ se formou em Filosofia em 1973 e trabalhou por 24 anos como professora até conseguir se dedicar exclusivamente à Literatura. Também, já recebeu o prêmio Jabuti de Literatura pelo seu livro “Coração Disparado” (1978).

Outrossim, é válido ressaltar sua formação escolar e familiar cristãs, especificamente, católica. Por exemplo: ela estudou no colégio Ginásio Nossa Senhora do Sagrado Coração e mostra na sua obra autobiográfica “Quando eu era pequena” (2019) seu cotidiano litúrgico.

A escritora Adélia Prado iniciou no campo literário de forma tardia. Somente aos 40 anos de idade, em 1976, publicou seu primeiro livro: “Bagagem”. Foi nesse contexto de iniciação à Literatura que surgiu a relação entre ela e Carlos Drummond. Este se tornou uma inspiração literária e, para além disso, proporcionou sua confirmação enquanto poeta. Também, o escritor foi responsável por defini-la em três palavras: “lírica, bíblica e existencial”, as quais para o poeta se caracterizam como o eixo central da produção adeliânica.

Na sua estreia no cenário poético, considera-se que ela ocupou uma lacuna, visto que existiam poucos poetas do cotidiano, no campo da inspiração, e que refratassem o aspecto feminino e cristão. Esse campo da inspiração se relaciona aos poetas que não acreditam na construção de um poema, pois não enxergam o processo criativo como labor, mas sim como a arte que parte de epifanias ou é entregue por algo/alguém transcendente, aspecto o qual será melhor retratado posteriormente.

Ainda em referências dentro da Literatura, Prado (2014), em entrevista para Assembleia de Minas Gerais⁶, afirma que Drummond, Guimarães Rosa e Clarice Lispector são sua “Santíssima Trindade”, uma vez que eles são seus guias dentro da escrita literária. Nota-se, a partir disso, que as características de cada um dos três autores permeiam a sua produção.

⁴A ausência de biografia produzida sobre a autora pode ser justificada, visto que ela ainda está viva. Tal fator dificultou uma construção mais precisa de sua biografia. Dessa forma, tornou-se necessário utilizar fontes digitais e pesquisas na Hemeroteca Digital.

⁵Adélia Prado prefere o termo poeta, ainda que o adequado, conforme a Gramática Normativa, seja poetisa. Ela justifica isso por considerar que o processo criativo é um elemento masculino.

⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QMsVYzNkUmU> >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

Tem-se Drummond como seu “padrinho” literário cuja escrita poética a influenciou nos aspectos do cotidiano, simplicidade, corriqueiro e, assim, produziu poemas, como: “Todos fazem um poema a Carlos Drummond de Andrade” e “Com licença poética”.

Neste último, ocorre a construção de uma intertextualidade com “Poema de sete faces”, do escritor. Por meio do recurso da paródia, Adélia tece uma releitura.

Em relação a Guimarães Rosa, ela afirma, na entrevista, que não percebe semelhanças entre sua escrita e a dele, ainda que o tenha imitado durante sua fase inicial como autora. Ela também escreveu um poema para ele, o qual é nomeado por “Poema com absorvências no totalmente perplexas de Guimarães Rosa”. Assim como o poema feito para Drummond, este texto também se encontra na sua primeira publicação e ela diz que Rosa, tal como ela, também apresenta Minas Gerais dentro de sua literatura.

Acerca de Clarice Lispector, observa-se que

Adélia abre o caminho com sua poesia prosaica arraigada na simplicidade e Clarice sonda a consciência do ser através da sua prosa poética. Adélia percorre a linha da fé, mística e oração e Clarice compartilha do anseio existencial, sob a sustentação de um perfil psicológico bastante agudo. Mas é na epifania, na força esclarecedora da alma (anima), que a via Adelianna e Clariceana entrecruzam. Dessa forma, as autoras em seus registros tomam um perfil humanizado, o qual garante ao indivíduo a oportunidade de se conhecer sob uma nova ótica. (MENDONÇA JÚNIOR *et al.*, 2013, p.1)

Ademais, ela constrói um trocadilho entre “clarice” e “clareza” dentro de seu primeiro romance, chamando a escritora de “Clareza Lispector”. Analisa-se que ao contrário do que se pode pensar, devido à complexidade dela, Adélia encontra clareza sobre a condição humana dentro dos escritos de Lispector.

Por fim, Adélia afirma em entrevista que leu todas as obras de todos os autores citados acima e que Clarice também a confirmou como poeta. Outros autores também são mencionados por ela, como Alphonsus Guimarães, Murilo Mendes e Jorge de Lima. Pode-se notar que todos os nomes citados trilham, de formas diversas, dentro da temática do religioso.

Contudo, esse aspecto transcendental está interligado a outro:

Adélia fugiu completamente de escolas e modismos. É certo que se nota - de longe - as influências de Drummond e Guimarães Rosa, mas ela os extrapola. Ela criou uma linguagem muito própria de ‘mulher do povo’, como se define: mulher que cata cravos do marido, que faz a comida dos filhos, que aos domingos bate o osso no prato para chamar o cachorro e atira restos. A linguagem dela - tomando consciência de si mesma e de seu mundo⁷

⁷Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&pesq=adélia >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

Isso reforça o teor cotidiano da sua poesia, a qual valoriza o contexto da mulher enquanto esposa, dona de casa e mãe. Portanto, ainda que ela possua inspiração na sua Trindade literária vista, consegue construir sua própria voz dentro da Literatura brasileira por meio desses elementos singulares.

Dentro de sua composição poética, bem como nas entrevistas coletadas, é perceptível a relação estabelecida por ela entre cotidiano, Deus e a poesia. Para Adélia, os poemas são sagrados, pois conduzem a um centro de significação transcendental e, portanto, “são recorrentes símbolos religiosos específicos: Deus, cristologia, personagens e passagens bíblicas; tudo isso sob o prisma do cotidiano de uma cidade do interior mineiro.” (OLIVEIRA, 2017, p.19)

Assim, a poeta também enxerga dentro da liturgia católica fonte de poesia e beleza, como será visto, posteriormente, em análises de poemas. A essencialidade da religião na sua vida é refratada dentro de seus escritos, dado que ela é:

Católica meio boca livre, carnal “terrosa”, como dizia Péguy, incomodando o convencional, mas com um estranho senso do pecado, da compaixão, do mal e da misericórdia divina. Não é conveniente com o pecado, como pode parecer a uma leitura superficial. Ela solta sobre ele os cachorros, e acredita no perdão para o povo⁸

A escritora passou 7 anos sem escrever, pois considerou esse momento seu como “vale das sombras”, “deserto”, o que se caracterizou como depressão. Nesse período, lutou com a falta de criatividade e tentou produzir o livro “O homem da mão seca” (1994), situação sobre a qual explica na entrevista à Roda Viva (2014).

Além de poesia, a autora também possui romances, como “O homem da mão seca”, e iniciou suas publicações na área da Literatura Infantojuvenil. Assim, obras, como “Quando eu era pequena” (2003) foram escritas para alcançar um novo público. Nesse livro, também se pode observar a infância dela e seu cotidiano religioso.

Em relação à crítica literária, percebe-se que Adélia Prado não foi recebida com aprovação por uma parcela dos críticos. Isso é notado na entrevista feita ao programa Roda Viva (1994), na qual o cronista José Castello conta que procurou teóricos no meio acadêmico para resenhar um livro dela. No entanto, vários negaram a oferta e um deles afirmou que ela escrevia alguns textos interessantes, porém não era poesia e, portanto, ela não era poeta. Ele cita que um dos possíveis motivos para essa negação acadêmica seria a rejeição à ideia de inspiração por parte da academia.

⁸ Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030686&Pesq=PASCHOAL+RANGEL&pagfis=185> Acesso em: 17 de nov. 2022.

Em outras palavras, a autora não considerava a poesia como uma arte advinda do labor, mas sim do espírito, da inspiração. Essa perspectiva não era observada de modo positivo pela crítica da época, pois prezava-se pelo poema construído por meio do trabalho poético.

Outro crítico na contemporaneidade, nomeado por Felipe Pena, contradiz o ineditismo, citado anteriormente, o qual foi/é observado dentro da Literatura. Assim, ele considera que as características de “despojamento da linguagem”, “poesia confessional” e “exposição do desejo” já haviam sido apresentadas por outros escritores.

Entretanto, ele afirma que

A religiosidade de Adélia Prado é que releva a medida de seu ineditismo. Lembre-se, contudo, que ela não formula ética alguma – seu compromisso com Deus estando limitado aos ensinamentos catequéticos e a noções populares restritas ao espaço religioso de Minas Gerais. E, ao contrário do que ainda se supõe, a mulher revelada por Adélia Prado não consagra libertação alguma – revela, sim, a mulher provinciana, repetitiva, cuja eroticidade só se torna conhecida por resultar de conflitos e paradoxos⁹

Analisa-se, nesse comentário, alguns aspectos importantes: a religiosidade é o diferencial na literatura de Adélia; o sagrado não é transgredido ou criado, mas sim reafirmado; a figura feminina, na perspectiva cristã, não é subvertida, mas ratificada. Logo, não se encontra outras produções dentro dessa mesma linha na Literatura brasileira.

Assim, ela é “cristã, abomina tudo o que afasta do seu Deus, a quem ama e teme por vezes com uma ‘filha da antiga lei (...), porque em Adélia o profético, o apocalíptico, de repente se juntam, meio promíscuos.”¹⁰

Esse seu posicionamento cristão, por vezes, era mal interpretado pelos seus leitores/críticos. Isso se deve ao fato de separarem esse aspecto do espectro de seus escritos, como pode-se ver neste trecho: “o que mostramos não era Adélia Prado do fogão, dos peixes, a mulher aparentemente desdobrável, dividida em funções domésticas e quitutes. Adélia é uma investigadora da alma humana. Tece com ela mil simbolismo e vai nos representando”¹¹.

Nota-se, pois, que a sua análise da essência humana é separada do seu cotidiano cristão/feminino. Desse modo, buscou-se, neste trabalho, unir esses dois âmbitos, sendo a essência humana intimamente ligada à relação com o divino e à vivência enquanto mulher.

⁹ Disponível em: < <http://www.felipefortuna.com/as-contradicoes-de-deus-sobre-a-poesia-de-adelia-prado/> >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

¹⁰ Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030686&Pesq=PASCHOAL+RANGEL&pagfis=185> >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

¹¹ Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=100439_15&pesq=adelia_prado_poesia&pasta=ano_201&hf=memoria.bn.br&pagfis=70107 >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

Em relação à estrutura do poema, a constituição poética mais representativa na produção de Adélia Prado é o poema composto por um número variado de estrofes, em versos livres, marca recorrente na poesia contemporânea que rejeita as formas fixas do poema.

3 QUANDO DEUS TOCA O MUNDO

Os poemas que serão analisados foram selecionados com base na obra “Poesia Reunida” (2010), de Adélia Prado, a qual reúne todos os livros, no total sete, publicados pela autora no gênero poema – pelo qual ela se consagrou.

Também, em todos os poemas analisados identificou-se o eu-lírico com a marcação do gênero feminino. Para a produção de sentidos nos poemas, essa escolha é determinante, considerando que a poesia da autora é bastante intimista e entranhada no cotidiano feminino. As epígrafes que iniciam os livros: “Bagagem”, “O coração disparado”, “O pelicano” partem de citações cristãs, como se pode observar, respectivamente:

Louvai o Senhor, livro meu irmão, com vossas letras e palavras, com vosso verso e sentido, com vossa capa e vossa forma, com as mãos de todos que vos fizeram existir, louvai o Senhor. (Da imitação do “Cântico das criaturas” de São Francisco de Assis, a quem devo a graça deste livro)

Com efeito, eu mesma recebi do Senhor o que vos transmito. (Tal em I Coríntios 11,23)

Foi bom pra mim ser afligido. (Do Salmo 118)

Isso oferece pistas sobre a essencialidade da temática cristã na construção poética de Adélia Prado.

Como *corpus* da pesquisa e a fim de serem analisados, foram selecionados dez poemas no total, sendo: dois retirados de “Bagagem”; quatro de “O coração disparado”; três de “Terra de Santa Cruz”; um de “Oráculos de maio”. Dessa forma, os textos serão aqui interpretados e, posteriormente, discutidos.

ÓRFÃ NA JANELA

Estou com saudade de Deus,
Uma saudade tão funda que me seca.
Estou como palha e nada me conforta.
O amor hoje está tão pobre, tem gripe,
Meu hálito não está para salões.
Fico em casa esperando Deus,
Cavacando a unha, fungando meu nariz choroso,
Querendo um pôster dele no meu quarto,
Gostando igual antigamente
Da palavra crepúsculo.
Que o mundo é desterro eu toda vida soube.
Quando o sol vai-se embora é pra casa de Deus que vai,
Pra casa onde está meu pai.
(PRADO, 2010, p.158-159)

O título do poema apresenta um aspecto vigente na vida da autora: a orfandade, o qual se relaciona a Deus. Assim, é sugerida uma situação de espera, expectativa e observação. De início, para explicar a profundidade da saudade que sente de Deus usa a palavra “funda”, o que poderia trazer a ideia de algo cheio, profundo, mas o eu-lírico afirma que essa saudade é “tão funda”, que o deixa “seco”, como a ausência de água e vida. Para reforçar isso, compara-se com a “palha”, a qual também é seca. E para essa sua condição de orfandade, não há consolo.

Nem o amor é um elemento que possa curar essa angústia, pois existem defeitos nele. A premissa defendida pelo eu-lírico é de que não deseja socializar, pois prefere esperar o retorno de Deus e faz isso de forma ansiosa (“cavacando a unha”) e triste (“fungando meu nariz choroso”). Sem a presença de Deus, ele não consegue viver plenamente, sua vida congelou na espera do divino.

Ele apresenta, em seguida, uma nostalgia, pois deseja uma imagem de Deus em seu quarto e retomada da inocência de gostar da palavra crepúsculo. Esta palavra simboliza a claridade após o pôr do Sol e o céu antes do fim do dia. Logo, é o intermédio entre o que ela teve, não tem mais, porém deseja reaver. Posteriormente, caracteriza o mundo pelo adjetivo “desterro”, o qual significa a expulsão da pátria onde se reside. Logo, sua vida na Terra é um arrancamento do seu verdadeiro lar: o céu, onde poderá viver plenamente com Deus.

Ele retoma a ideia do crepúsculo, pois “quando o sol vai-se embora é pra casa de Deus que vai”, colocando a ideia de céu, vista acima, e explicando seu apreço pelo termo “crepúsculo”. Para finalizar, coloca Deus como pai, afinal o lugar para onde o Sol vai (o céu) é onde seu pai habita.

ENTREVISTA

Um homem do mundo me perguntou:
O que você pensa de sexo?
Uma das maravilhas da criação, eu respondi.
Ele ficou atrapalhado, porque confunde as coisas
E esperava que eu dissesse maldição,
Só porque antes lhe confiara: o destino do homem
[é a santidade.
A mulher que me perguntou cheia de ódio:
Você raspa lá? Perguntou sorrindo,
Achando que assim melhor me assassinava.
Magníficos são o cálice a vara que ele contém,
Peludo ou não.
Santo, santo, santo é o amor, porque vem de Deus,
Não porque uso luva ou navalha.
Que pode ser contra ele o excremento?
Mesmo a rosa, que pode a seu favor?
Se “cobre a multidão dos pecados e é benigno,
Como a morte duro, como inferno tenaz”,
Descansa em teu amor, que bem estás.
(PRADO, 2010, p.159)

Pode-se sugerir que o contexto do poema em questão parte de uma vivência de Adélia, visto que ela em diversas entrevistas é questionada sobre temas considerados polêmicos, como já foi exposto. Nesse caso, como o próprio título expressa, baseia-se em uma entrevista.

Normalmente, pensa-se que a relação sexual é vista de forma negativa pelo Cristianismo ou que uma mulher não possa expressar opiniões positivas sobre o assunto. Ao contrário do esperado, o eu-lírico afirma que o sexo é uma maravilha e o centraliza dentro das criações de Deus. Essa quebra de expectativa é comprovada quando se lê “Ele ficou atrapalhado, porque confunde as coisas/ E esperava que eu dissesse maldição”.

Assim, o homem acreditava que a santidade se distancia de tudo que é profano e, portanto, do sexo. Depois, uma entrevistadora pergunta para o eu-lírico se ele pratica relações sexuais, usando uma metáfora “raspa lá”. Contudo, longe de causar raiva, o que é externado pelo eu-lírico como o esperado “Achando que assim melhor me assassinava”, ele expressa que o órgão sexual masculino é belo. Para isso, compara-o a elementos bíblicos: “o cálice e a vara que contém”, reafirmando seus desejos sexuais, os quais estão ligados diretamente a sua vivência divina.

Além disso, coloca o amor como um aspecto da santidade, visto que provém de Deus. Para isso, ele repete a palavra “santo” três vezes, enfatizando essa grandeza, bem como retomando a simbologia do número três, sendo este o número da Trindade (Pai, Filho, Espírito Santo). Também, coloca elementos, geralmente, distantes da poesia, como o “excremento”. Este que também faz parte do cotidiano e da existência de Deus no mundo, afinal também é criação dele. Por fim, o eu-lírico expressa que é possível descansar na provisão divina, inclusive em relação ao sexo.

No trecho “cobre a multidão dos pecados e é benigno, / Como a morte duro, como inferno tenaz”, a poeta inicia o verbo com a conjunção “se”, estabelecendo a ideia de condição. Assim, o eu-lírico expressa as definições bíblicas para o amor:

Essas adjetivações são construídas pela mistura de alguns versículos:

1. 1 Pedro 4:8 – “Acima de tudo, porém, tende amor intenso uns para com os outros, porque o amor cobre multidão de pecado” (BÍBLIA, versão ARA¹²);
2. 1 Coríntios 13:4 – “O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não se vangloria, não se ensoberbece” (BÍBLIA, versão ACF);

¹² Almeida Revista e Atualizada.

3. Cânticos 8:6 – “Põe-me como selo sobre o teu coração, como selo sobre o teu braço, porque o amor é forte como a morte, e duro como a sepultura o ciúme; as suas brasas são brasas de fogo, com veementes labaredas.” (BÍBLIA, versão ACF).

Percebe-se acima a construção de uma citação completa com base nas concepções da Bíblia, a fim de explicar o motivo para o eu-lírico poder descansar em tranquilidade nele. Do primeiro trecho, é retirado “cobre multidão de pecados”, reforçando o aspecto consolador desse sentimento.

No segundo, retira-se o adjetivo “benigno” dentro as diversas características dadas no versículo, logo ressalta-se a bondade desse amor. No terceiro, tem-se “como a morte duro” valorizando o teor decisivo desse amor e sua “força”, afinal seria quase impossível vencer a morte. Nesse sentido, o amor bíblico é evocado e traz paz ao eu-lírico, o qual relembra as características do amor divino, amor que vem de Deus.

A FILHA DA ANTIGA LEI

Deus não me dá sossego. É meu aguilhão.
Morde meu calcanhar como serpente,
Faz-se verbo, carne, caco de vidro,
Pedra contra a qual sangra minha cabeça.
Eu não tenho descanso neste amor.
Eu não posso dormir sob a luz do seu olho que me fixa.
Quero de novo o ventre de minha mãe,
Sua mão espalmada contra o umbigo estufado,
Me escondendo de Deus.
(PRADO, 2010, p.198-199)

O eu-lírico inicia confessando que Deus está sempre com ele, porém de uma forma incômoda, visto que aguilhão é aquilo que traz sofrimento, mas, ao mesmo tempo, estímulo para ação. E esse Deus se transforma em diversos elementos presentes no cotidiano, sendo estes: serpente, verbo, carne, copo de vidro, pedra, itens os quais trazem, em metáfora, machucados ao eu-lírico. Por essa presença frequente e incessante, não há descanso, nem sossego.

Destaca-se que a palavra utilizada pela poeta é “amor”, o que traz estranhamento, pois normalmente esse sentimento não é tratado com repulsão. Dessa forma, revela-se que esse amor não seria somente positivo, mas essencialmente neste poema a lembrança de que o eu-lírico não deve pecar contra Deus, pois Ele o amou.

O eu-lírico se mostra sufocado, não conseguindo dormir, afinal esse Deus é onisciente (tudo vê). Para fugir disso, o eu-lírico deseja voltar ao ventre de sua mãe, onde encontraria descanso e tranquilidade, porém, principalmente, não haveria possibilidade de pecar.

Esse anseio por paz é sugerido como uma angústia advinda do medo de pecar, o que se aproxima do título do poema. A Bíblia é dividida entre Velho e Novo Testamento. No primeiro, ainda existia a necessidade de sacrificar animais, e, por vezes, a relação entre ser humano e Deus não era íntima, mas sim legalista, isto é, somente para cumprir rituais. Porém, surge no segundo uma quebra com a Lei, pois o sacrifício de Cristo, para perdão dos pecados, é realizado. Logo, não havia mais necessidade de mediação entre os fiéis e Deus por meio de sacerdotes, pois o único mediador agora é Jesus.

Nesse sentido, o título que afirma sobre “a filha da antiga lei” reforça a expressão do eu-lírico em sentir o peso do pecado e sua necessidade de se esconder de Deus.

O POETA FICOU CANSADO

Pois não quero mais ser Teu arauto.
Já que todos têm voz,
Por que só eu devo tomar navios
De rota que não escolhi?
Por que não gritas, Tu mesmo,
A miraculosa trama dos teares,
Já que Tua voz reboa
Nos quatro cantos do mundo?
Tudo progrediu na terra
E insistis em caixeiros-viajantes
De porta em porta, a cavalo!
Olha aqui, cidadão,
Repara, minha senhora,
Neste canivete mágico:
Corta, saca e fura,
É um faqueiro completo!
Ó Deus,
Me deixa trabalhar na cozinha,
Nem vendedor nem escrivão,
Me deixa fazer Teu pão.
Filha, diz-me o Senhor,
Eu só como palavras.
(PRADO, 2010, p.323)

O título do poema sugere que o poeta ficou, assim antes não estava, cansado. O primeiro verso já se destina como uma negativa para Deus. O eu-lírico não deseja mais ser o arauto, isto é, o porta-voz/mensageiro de Deus. Assim, questiona-o sobre a necessidade de ser ele o encarregado por tal obrigação, já que existem outros também capazes de realizar o mesmo. Além disso, esse seu fardo não é tratado como uma escolha, afinal ele expressa que não foi uma rota optada por ele.

A partir disso, questiona Deus sobre o motivo dele não fazer por si essa tarefa de propagar a mensagem, considerando que Ele já é todo poderoso. Nesse sentido, é como se Deus estivesse antiquado nessa necessidade de enviar os seus, de poucos em poucos, para falar o que Ele deseja.

Em seguida, o eu-lírico evoca Deus, pedindo a possibilidade de trabalhar na cozinha, ou seja, ter uma tarefa doméstica, servir a família, ao invés de ser escritor. Porém, Deus a responde como um Pai fala com sua Filha e afirma que seu único desejo são as palavras escritas pelo poeta. Portanto, não é o trabalho em casa que é requerido por Deus, mas sim a sua presença enquanto autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto, percebe-se que Adélia Prado percebe em sua produção literária, enquanto critério essencial, a religião cristã. Sua vivência enquanto mulher e católica influenciam sua literatura, a qual destaca a relação entre o eu-lírico e o divino. Contudo, observou-se que esse aspecto não obteve destaque na análise por parte da crítica literária.

Dessa forma, na análise dos poemas, nota-se que a forma pela qual o eu-lírico dialoga com Deus é perpassada por diferentes elementos, como a existência no mundo, intertextualidade com a Bíblia, angústia com o pecado, o processo de escrita poética.

Também, expõe-se que trabalhos, os quais se debruçam acerca da religiosidade dentro da produção poética brasileira, não são frequentes no universo acadêmico-científico, principalmente, da Teoria Literária. Dessa forma, foi árduo construir a bibliografia, bem como o aporte teórico desta pesquisa, considerando os poucos estudos na área. Percebe-se, portanto, a importância de se estudar sobre a religião dentro da poesia, na qual o eu-lírico se relaciona com o divino em diferentes modalizações.

Destaca-se, pois, a importância da produção de Adélia Prado para a manutenção e debate sobre a relação com o divino em textos poéticos, uma vez que na voz do eu-lírico adeliانو é possível perceber a essencialidade de Deus e da temática religiosa para a construção do ser humano em suas multiplicidades.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA DE MINAS GERAIS. **Adélia Prado fala sobre sua obra, feminismo e o momento político do Brasil (2018)**. YouTube, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=QMsVYzNkUmU> > . Acesso em: 19 de nov. 2022.

BÍBLIA, A.T. e N.T. **Bíblia Online**. Tradução Católica. Disponível em: < <https://www.biblionline.com.br/vc/index> > . Acesso em: 17 de nov. 2022.

BÍBLIA, A.T. e N.T. **Bíblia Online**. Tradução Almeida Corrigida Fiel. Disponível em: < <https://www.biblionline.com.br/acf> > . Acesso em: 17 de nov. 2022.

BÍBLIA, A.T. e N.T. **Bíblia Online**. Tradução Almeida Revista e Atualizada. Disponível em: < <https://www.biblionline.com.br/ara/index> >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

BÍBLIA, A.T. e N.T. **Bíblia Online**. Tradução Almeida Revista e Corrigida. Disponível em: < <https://www.biblionline.com.br/arc/index> >. Acesso em: 17 de nov. 2022.

FONTELES, Graça. **Cecília Meireles: lirismo e religiosidade**. São Paulo: Scortecci, 2010.

FORTUNA, Felipe. **As Contradições de Deus (sobre a poesia de Adélia Prado)**. Disponível em: < <http://www.felipefortuna.com/as-contradicoes-de-deus-sobre-a-poesia-de-adelia-prado/> >. Acesso em:

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Distrito Federal: **Correio Braziliense**, 20 de março de 1970. 3148 ed. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&pesq=ad%C3%A9lia&pagfis=1451 >. Acesso em: 19 de nov. 2022.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Minas Gerais: **O Lutador**, 3 a 9 de maio de 1981. 16 ed. Disponível em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030686&Pesq=PASCHOAL+RANGEL&pagfis=185> >. Acesso em: 19 de nov. 2022.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Rio de Janeiro: **Jornal do Brasil**, 10 de março de 1990. 332 ed. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&Pesq=felipe%20fortuna%20ad%C3%A9lia%20prado&pagfis=5705 >. Acesso em: 19 de nov. 2022.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Rio de Janeiro: **O Fluminense**, 6 de setembro de 2015. 40588 ed. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=100439_15&Pesq=ad%C3%A9lia%20prado%20poesia&pagfis=70107 >. Acesso em: 19 de nov. 2022.

HENDRIKSEN, W; J. L. Hack (trad.). **João**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Cristã, 2014. p. 87–92.

HONRADO, Alexandre. José Tolentino Mendonça: da espiritualidade como ato poético ou de como a poesia pode ser uma profunda alegria. 2018. Disponível em: <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/9667>. Acesso em: 29 de mar.2022.

JÚNIOR, Josias Costa. Religião e literatura na poética mística de Adélia Prado (Religion and literature in the mystic poetry of Adelia Prado). **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 120-135, 2012.

MAGALHÃES, Antonio. **Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2000.

MENDONÇA JÚNIOR, Kleber et. al. **Epifanias do eu: a Clareza Lispector de Adélia Prado**. UEG/GO: II ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO E SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2013. p.1

MORETTO, Marco. **A expressão da religiosidade nos poemas de Adélia Prado**: um estudo literário e teológico. São Paulo: Paco editorial, 2020.

OLIVEIRA, José Antonio Santos de. **A poesia nos "salvará": uma análise teológico-existencial da obra "Miserere" de Adélia Prado**. 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/6668>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

RODA VIVA. **Adélia Prado - 24/03/2014**. YouTube, 2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6E2afhdOogI> >. Acesso em: 19 de nov. 2022.

JÚNIOR, Josias Costa. Religião e literatura na poética mística de Adélia Prado (Religion and literature in the mystic poetry of Adelia Prado). **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, p. 120-135, 2012.

O ESTUDO DAS PERSONAGENS NEGRAS NO LIVRO DE CONTOS *OLHOS D'ÁGUA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.

Mylliane Rodrigues Camara*

Maria Iranilde Almeida Costa Pinheiro**

RESUMO: Pretende-se neste trabalho, proceder ao estudo das personagens nos contos “Maria”, “Duzu-Querença”, “Ana Davenga”, “Quantos filhos Natalina teve?” e “Luamanda”, de *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, na intenção de compreender como estas personagens constroem seus discursos e se insurgem como sujeitos em busca seu lugar no mundo opressor. Para alcançar os objetivos pretendidos e validar este trabalho, buscamos entender as personagens, através de uma revisão bibliográfica na literatura afro-brasileira para sustentar este estudo. Nos contos de Evaristo narram-se muitos dos dramas que tangenciam a vida, que fazem parte da literatura universal, mas a partir de uma experiência negra, de vozes silenciadas. Dessa forma, baseado em autores como Duarte(2011) e Dalcastagnè (2005), o principal foco deste trabalho está centrado em discutir as vozes, as percepções, os dilemas e conflitos que singularizam os protagonistas negros, nos contos “Maria”, “Ana Davenga”, “Duzu Querença”, “Luamanda” e “Quantos filhos Natalina teve?”, que integram o livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo.

Palavras-chave: Conceição Evaristo; *Olhos d'água*; Literatura afro-brasileira; personagens negras.

ABSTRACT: The aim of this work is to study the characters in the short stories “Maria”, “Duzu-Querença”, “Ana Davenga”, “How many children did Natalina have?” and “Luamanda”, in *Olhos D'água*, by Conceição Evaristo, with the intention of understanding how these characters build their speeches and rise up as subjects in search of their place in the oppressive world. To achieve the intended objectives and validate this work, we seek to understand the characters, through a bibliographical review in the Afro-Brazilian literature to support this study. In Evaristo's tales, many of the dramas that touch on life are narrated, which are part of universal literature, but based on a black experience, with silenced voices. Thus, based on authors such as Duarte(2011) and Dalcastagnè (2005), the main focus of this work is centered on discussing the voices, perceptions, dilemmas and conflicts that single out black protagonists, in the tales “Maria”, “Ana Davenga”, “Duzu Querença”, “Luamanda” and “How many children did Natalina have?”, which are part of the book *Olhos d'água*, by Conceição Evaristo.

Keywords: Conceição Evaristo; *Olhos d'água*; Afro-Brazilian literature; black characters.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso literário no geral, tem a potencialidade de explicitar, ou pelo questionar, a identidade de uma nação. No que se refere a literatura brasileira, o discurso tem sido estudado/valorizado salientando uma nação falha, uma identidade mutilada na medida em que ignora a diversidade da cultura brasileira, de experiências que partem de condições de gênero, étnicas, sociais. Há uma prevalência de um fazer literário que não abarca toda essa produção.

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão -UEMA. Email: myllianecamara@hotmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179036250231281>

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

Sendo assim, quando uma literatura escrita por determinadas classes sociais (ricos), ou de autorias (brancos), por sua vez, muitas vezes silencia outras identificações, tendo em vista que grande parte da autoria canônica é representada pela escrita de homens brancos.

Na literatura brasileira, é perceptível a construção dos personagens negros sob olhares que revelam estigmas da produção literária dominante: a valorização das concepções europeias. Nota-se o fazer literário preponderantemente realizado por escritores brancos, objetificando o negro, tornando-o elemento de uma literatura que valida os padrões sociais/raciais.

A partir dos anos 60, nota-se a emergência de movimentos sociais liderados por negros e voltados para a causa negra tornando-se cada vez mais comum. Desse modo, a conjuntura até então vigente começou a se modificar com o intuito de romper com os padrões preconceituosos, que repetidamente tentaram reduzir os personagens negros a subalternidade na literatura. Sendo assim, escritores/as negros/as aos poucos conquistam espaços e passam publicar suas próprias histórias e, com isso, conseguem instaurar um novo protagonismo, ocupando o/a personagem negro/a o lugar e a fala que lhe subtraídos desde sempre

No século XIX destaca-se uma autora de grande relevância para a história da literatura negra brasileira, trata-se de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra e nordestina, tida como primeira romancista brasileira. A sua primeira obra, “Úrsula”, serviu como ferramenta para criticar a escravidão. Além de Firmina dos Reis, é importante mencionar autores como Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto.

contemporaneidade há diversos autores que são reconhecidos por apresentar o negro não mais como o subalterno, escravo ou marginal, mas colocando-os como pessoas, como indivíduos que compõem um quadro social heterogêneo e que, dada toda a conjuntura histórica e social a qual foram submetidos, ainda sofrem o silêncio e a pouca representatividade na esfera artística, principalmente no que tange ao protagonismo nos textos literários.

Neste trabalho será abordado a escrita de um grande nome da literatura contemporânea, a escritora mineira Conceição Evaristo. Suas narrativas retratam a vivência do negro e possibilitam reflexões acerca do espaço social carregado de desigualdades.

Tendo em vista a necessidade de construção de uma sociedade menos desigual no ponto de vista racial, considerando que experiência negra brasileira se diferencia de outras experiências étnicas no Brasil, inicia-se este estudo com interesse em trazer à cena da pesquisa acadêmica autores e textos que se ocupem dessa temática.

Nesse sentido, é importante a contribuição de escritores/as negros/as, cujas narrativas, a partir de pontos de vista mais humanizados e sensíveis, tecem fios de proximidade com seus

personagens. Nos contos de Evaristo narram-se muitos dos dramas que tangenciam a vida, que fazem parte da literatura universal, mas a partir de uma experiência negra, de vozes silenciadas.

Para embasar a discussão, traremos Duarte (2011), reconhecido estudioso sobre literatura negra da contemporaneidade, mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP. Destaca-se também para este tudo, a filósofa feminista negra, escritora, pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo.

Atualmente é possível perceber que existem diversas obras abordando o negro, o que evidencia o empoderamento negro e possibilita aos leitores brancos a percepção de experiências negras sob viés do autor negro.

Para tanto, o principal foco deste trabalho está centrado em discutir as vozes, as percepções, os dilemas e conflitos que singularizam os protagonistas negros, nos contos “Maria”, “Ana Davenga”, “Duzu Querença”, “Luamanda” e “Quantos filhos Natalina teve?”, que integram o livro Olhos d’água, de Conceição Evaristo.

Acredita-se na pertinência e atualidade da pesquisa, uma vez que na época atual ainda se convive diuturnamente com o silenciamento da população negra brasileira, seja pelo expediente da violência, seja pelos tantos impedimentos disfarçados numa utópica pátria antirracista.

2. CONCEIÇÃO EVARISTO: a escrevivência de mulheres negras

Conceição Evaristo, um ícone da literatura afro-brasileira, tem ganhado cada vez mais espaço por abordar o negro em seus textos, rompendo com estereótipos de representação dos personagens negros na literatura. Sendo assim, é possível perceber a sua escrita de escrevivência, ou seja, há reflexos de suas experiências de vida em suas narrativas, as tornando muito próximas da realidade.

Conceição tem uma produção literária considerável, composta por poesias, romances e contos. Com toda essa bagagem, só foi reconhecida mais recentemente:

O racismo que permeia as instituições brasileiras é muito cruel. Estão no imaginário do brasileiro algumas competências para o sujeito negro. Acredita-se que ele saiba dançar, cantar e principalmente no caso das mulheres, cozinhar. Mas as competências intelectuais, principalmente as literárias, não. Quando se trata da literatura, talvez porque ela use o maior bem simbólico da nação que é a língua, essa escrita negra não é acreditada. (EVARISTO, 2018, p.200)

A inspiração vem da observação cotidiana, do tanto de histórias que ouviu desde jovem da militância negra:

[...]o que me fez não foi a mídia. Meu primeiro lugar de recepção foi o movimento social negro. Foi a militância de homens e mulheres que me levou para as escolas, para os saraus, para a pesquisa acadêmica. (EVARISTO, 2005, p. 202)

Os primeiros textos de Conceição foram publicados nos Cadernos Negros - série de antologias elaboradas pelo coletivo quilombo - quando ela tinha quarenta e quatro anos. O lançamento do primeiro romance *Ponciá Vivência* foi em 2003, o seu trabalho mais aclamado pela crítica. O livro é editado nos Estados Unidos em 2007. Ela se torna a segunda escritora negra traduzida para outra língua, a primeira foi Carolina de Jesus

Escritora, romancista, professora, poeta, ganhadora do prêmio Jabuti, uma vencedora da vida, destacou-se como aluna quando, ao terminar o ensino primário, ganhou seu primeiro prêmio de Literatura, vencendo um concurso de Redação que tinha como título “Por que me orgulho de ser brasileira?”:

A paixão pela Literatura veio desde muito cedo, mas se intensificou a partir das histórias contadas por sua família, através da literatura oral.

3. OLHOS D'ÁGUA: uma coletânea de dores e afetos

Olhos D'água é uma compilação de quinze contos, publicado em 2014 pela Editora Pallas. Nesses contos são narradas histórias de homens e mulheres que passaram pelos mais diversos tipos de violências. Vale salientar que grande parte dos contos são intitulados com os nomes dos protagonistas, como por exemplo, Ana Davenga, Duzu Querença, Lumbiá e “Di Lixão”.

Com a formatação de 116 páginas, a obra é sensível e tocante. A primeira história que faz jus ao título da obra, retrata a dor e luta de uma mulher pobre e negra, que enfrentava muitas dificuldades para criar seus filhos. Esta é a história de uma mulher que, ao tentar recordar-se da cor dos olhos de sua mãe, afunda em sua própria narrativa, compreendendo sua origem.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: — Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2014, p. 13).

A temática dos quinze contos revela o cotidiano de homens e mulheres que vivem em situação de extrema desigualdade social. Nesses contos estão presentes a denúncia da violência contra mulher, o relato de infâncias negras pobres nas favelas, a força da ancestralidade africana

e o preconceito racial. Conceição Evaristo nos apresenta a mulheres, mães trabalhadoras com mais ou menos dinheiro, traficantes, construindo uma galeria muito rica de personagens, todas tendo que lidar com preconceito, pobreza, violência urbana e outras diversas cicatrizes sociais.

É possível perceber que os personagens que fazem parte da obra são muitas vezes silenciados pela literatura ou deixados em segundo plano. Apesar da tamanha violência que cerca os personagens, há uma grandiosidade da escrita que força um movimento de empatia do leitor que é convidado a se colocar no lugar do outro, a personagem e sua, quase sempre, sofrida vivência.

A obra evidencia pessoas normais do cotidiano, que encaram seus problemas constantemente, suas frustrações e alegrias; pessoas que vivem em dilemas por suas condições sociais, que acabam sendo obrigadas a fazerem escolhas. Em seus contos, Conceição Evaristo não apresenta o combate travado diariamente entre policiais e traficantes, como a sociedade está habituada, não desagrega os protagonistas e antagonistas, não os posiciona como vítimas, mas sim como sujeitos escritores de suas próprias histórias.

4. ESCREVIVÊNCIA: escrita como experiência de vida

O prefácio da obra sinaliza para a grande marca de Conceição Evaristo, conhecida como “escrevivência”, ou seja, para a autora a sua narrativa é criada a partir de experiências vivenciadas. O tom que a escritora exprime em todos os contos é o entrelaçamento da violência com notas poéticas. É válido ressaltar que os narradores não se calam diante da opressão e de todas as desigualdades sociais expostas na narrativa do livro.

A produção literária de Conceição Evaristo, seus textos ensaísticos, sua poesia e sua prosa, nascem profundamente marcados por sua experiência de mulher negra na sociedade brasileira. É uma escrevivência que se dá através da coletividade do povo negro:

A palavra escrevivência é um neologismo que, por uma questão morfológica, facilmente compreendemos do que se trata. A ideia de juntar escrita e experiência de vida em vários textos ligados a literatura contemporânea. Entretanto, Evaristo se apropria do termo para elucidar o seu fazer poético e lhe fornece contornos conceituais (CÔRTEZ, 2016, p. 52).

Essa forma de escrever está fundamentalmente comprometida com a vida, uma prosa que exprime a sua vida e vivências sociais, proporcionando uma diversidade de personagens, desde as camadas populares, os excluídos, as pessoas que vivem à margem da sociedade, os sujeitos ativos que, mesmo vivenciando condições de trabalho e sociais instáveis, lutam pelo protagonismo em suas vidas e histórias.

Com sua 'escrevivência' – termo que costuma demarcar sua produção textual-, Conceição Evaristo articula seus projetos literário e existencial: a uma longa e persistente militância social, étnica e de gênero agrega-se a atuação acadêmica e a criação poética e narrativa. Põe em cena, sob uma perspectiva feminina afroidentificada, problemas do cotidiano de mulheres negras, conectando sua literatura às raízes étnicas. Centrados na temática afro-brasileira, seus escritos consubstanciam sua resistência ao sexismo, ao racismo e aos demais preconceitos e formas correlatas de exclusão. Mas sem perder a ternura jamais. (CAMPOS E DUARTE, 2011, p.213)

Outra característica marcante que faz parte da criação literária de Conceição Evaristo, é o que Eduardo Duarte chama de "brutalismo poético", pois a violência também faz parte de boa parte de suas narrativas. A maneira como a autora tece e costura cenas de longo alcance, no que diz respeito à violência urbana, deixa uma sensação quase inexplicável de facilidade para lidar com o assunto. Os dois fatores que compõem seu modelo de criação literária atuam como um método e/ou convite, de forma que o leitor se surpreenda ao se ver imerso na história que está sendo apresentada.

A condição de mulher negra na sociedade brasileira, oriunda de classes populares, vai interferir no que ela quer narrar, na forma como ela constrói seus personagens. É uma escolha relacionada com a subjetividade, com sua experiência social. Isso não significa que tudo que ela escreve, ela viveu. O arcabouço de sua literatura é moldado pelas histórias ouvidas, vividas, pelo cotidiano.

5. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA FEMININA: a fala que se impõe

Grande quantidade das obras literárias é produzida e fundamentada por concepções do homem branco e, dessa forma, acabam exteriorizando um viés repleto de estereótipos, que não alcançam, por razões óbvias, a realidade de vida e as percepções de indivíduos negros. Regina Dalcastagnè (2005), em investigação sobre a produção literária do Brasil e dos paradigmas sociais que a compõem, instituiu uma espécie de representação do escritor brasileiro: homem branco, heterossexual, de classe média e da região sudeste.

Com a pesquisa, Dalcastagnè concluiu que dentre as personagens, a maioria são homens (62,1%), sendo eles brancos (93,9%) e heterossexuais (81%). As representações de marginalizados e subalternos dão-se através do negros (7,9%), sendo eles bandidos ou transgressores (20,4%), empregados(as) domésticos(as) (12,2%) ou escravizados (9,2%). Dentre essas categorizações, apenas 5,8% são protagonistas e 2,7% narradores. Dessa forma, é possível perceber que os negros são invisibilizados como protagonistas, e majoritários como subalternos ou marginais.

Eduardo Assis Duarte (2011) – mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP –, ao discutir acerca da literatura afro-brasileira, nota que esta se trata de uma definição em processo de construção, mas alguns componentes que a determinam podem ser diferenciados.

O primeiro deles é a temática, que deve abordar os negros como conteúdo, assim como aspectos culturais, religiosos e históricos. O segundo trata-se da autoria, que é bem complexa, pois requer ponderar elementos que caracterizam a biografia ou diversidade genética, e existe nesse campo muitas discussões que fomentam a defesa de uma literatura negra produzida por brancos, e, ainda, escritores afrodescendentes que não requerem para si tal circunstância. O ponto de vista é o terceiro fator, tido como indispensável para que a literatura seja recebida como afro-brasileira, necessitando manifestar perspectiva do mundo focalizada para preceitos éticos, ideológicos respaldem a representação dos afrodescendentes, distintas da cultura dos brancos. A linguagem é o quarto componente frisado pelo autor, demandando conter nas falas afro-brasileiras, manifestações que salientem traços linguísticos procedentes da África. E, por fim, vem o público, que se declara afrodescendente e tem o escritor afro-brasileiro como representante de um determinado grupo social.

Uma fala não só de defesa da igualdade racial e da valorização das manifestações de matrizes africanas, mas também da inclusão do olhar dos escritores negros na arte literária e no mercado editorial no Brasil. A expressão literária de raiz negra surge na década de 1940 com a articulação de movimentos como o teatro experimental do negro, e partir de então, a produção de autores negros foi se destacando, se posicionando politicamente, até o amadurecimento de uma geração inteira de autores produzindo

Djamila Ribeiro (2019), em *Lugar de fala*, identifica o sujeito feminino negro carecido de espaço discursivo. Conceição Evaristo, em suas produções literárias, preconiza a superação da maneira pela qual o discurso colonial produz seus sujeitos. Desse modo, diversas personagens criadas pela escritora, manifestam suas falas, assumindo-se como narradoras de suas próprias histórias, sujeitos que contestam o espaço social o qual estão inseridos, tal como o fragmento a seguir:

Eu, Bica, sei um pouco do segredo. Um pouco do saber basta. O saber compromete, penso eu. Idago sabia, falou, dançou. Morreu. Feriu o código de honra. A palavra dada. A palavra que não se escreve, pois escrita está na palma e na alma de cada um. É preciso trazer sempre a mão aberta [...]. Na escola, era todo mundo ou quase todos a destelhar a cantina para pegar a merenda armazenada. Uns subiam, outros vigiavam. Só queríamos os biscoitos, comer com antecedência, o que era nosso. Premiar a nossa fome anterior, a do momento e a posterior. (EVARISTO, 2016, p. 102)

A personagem Bica retrata de forma precisa o seu lugar de fala, posicionando-se diante do conhecimento em relação à dura realidade vivenciada. Ele sabe a razão pela qual Idago morreu, assim como de seus amigos de infância. Tem conhecimento do motivo que os levaram a tirar os telhados do refeitório da escola para conseguirem comida.

As personagens de Evaristo assumem uma voz acentuada para manifestar e protestar as desigualdades sociais que perpassam a vida dos negros, que vivem em espaços repletos de preconceitos, abalos e barreiras sociais.

Quando se fala em lugar de fala, Ribeiro (2019) nos leva à ponderação acerca das sucessões temporais e, além disso, à interseccionalidade que remete à criação literária de autorias negras. Dessa forma, não é possível analisar o grupo isolado de etnia, camada social e de uma série de outras pontuações, assim como as personagens de Evaristo solidificam que não se pode determinar a marginalidade sem estimar as adversidades do eu e questões sociológicas, culturais e históricas.

a. IDENTIDADE

O levantamento de debates acerca da identidade e representação é muito significativa e indispensável para o entendimento dos significados presentes nesses grupos, pois é fundamentado em tais significados que se pode compreender o contexto situado na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, além disso, a partir dessas definições, que se torna possível assimilar as singularidades da literatura afro-brasileira.

Esse pensamento concerne às mulheres reproduzidas na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, cujas experiências indicam possibilidades tardias de fala feminina. Os registros de memória aparecem repetidamente na história, reelaborando as questões sociais. Como disse a escritora em uma entrevista para a Revista Carta Capital, revista brasileira de informações gerais, ao atentar sobre os cenários de publicação de sua obra:

Tudo para as mulheres negras chega de uma forma mais tardia, no sentido de alcançar tudo o que nos é de direito. É difícil para nós chegar nesses lugares. E eu fiquei pensando esses dias, quando foi que Clementina de Jesus aparece? Com mais de sessenta anos. E a Jovelina Pérola Negra? A própria Ivone Lara, quando ela vai ter mais visibilidade na mídia? E olha que estamos falando de produtos culturais que entre aspas “são mais democráticos”. E a literatura que é uma área mais do homem branco, apesar do primeiro romance ser de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, as mulheres negras vão chegar muito mais tarde. (EVARISTO, 2017)

Portanto, Conceição Evaristo apontou que o apagamento constitui uma estratégia centrada no masculino e exclusiva para manter o poder de classes privilegiadas e discuti-los como a identidade afro-brasileira foi construída em sob cenário eurocêntrico e racista. Para Duarte (2002):

A conformação teórica da literatura afro-brasileira passa necessariamente pelo abalo da noção de uma identidade nacional una e coesa. E, também, pela descrença na infabilidade dos critérios de consagração crítica presentes nos manuais que nos guiam pela história das letras aqui produzidas. Da mesma forma como constatamos não viver no país da harmonia e da cordialidade construídas sob o manto da pátria mãe gentil, percebemos, ao percorrer os caminhos de nossa historiografia literária, a existência de vazios e omissões que apontam para a recusa de muitas vozes, hoje esquecidas ou desqualificadas, quase todas oriundas das margens do tecido social (...) Como consequência, mantém-se intacta a cortina de silêncio que leva ao desconhecimento público e vítima a maior parte dos escritores em questão. (DUARTE, 2002, p.43-44).

6. ESTUDO DE 5 CONTOS DA OBRA OLHOS D'ÁGUA

Os contos que integram a obra Olhos d'água trazem personagens negras como protagonistas, lhes dando voz, possibilitando compreender questões que tangenciam a vida humana de cada personagem. Conceição Evaristo transforma sujeitos marginalizados pela sociedade, em donos de suas próprias histórias.

6.1 Maria

O enredo é relativamente simples, no entanto de fortes cores dramáticas. Narra a história de Maria, uma empregada doméstica. O texto inicia com Maria recolhendo as sobras das comidas de uma festa, que sua patroa “generosamente” dá a ela. Uma primeira crítica ou possibilidade de reflexão acerca das questões de filantropia e doação, pois permite refletir se essa patroa teve mesmo um ato de generosidade ao dar os restos, deixando evidente a desvalorização e exploração da personagem.

Maria fica muito feliz porque dentre as frutas que recebe, tinha um melão e seus filhos nunca tinham comido. Ela ficava se perguntando se eles iriam gostar. Ela pega o ônibus cheio e imediatamente entra um homem que ela reconhece, seu ex-companheiro, pai de um de seus filhos. Eles têm uma rápida conversa, ele pergunta se houve um envolvimento com outro homem e ela fica com vergonha de dizer que teve outros dois filhos e que ainda nutria um sentimento pelo seu ex.

Logo em seguida, o comparsa que estava com ele já vai passando pelo corredor do ônibus e anuncia o assalto. Passa por Maria, que fica ileso, ou seja, nada dela é roubado. Ela pensa que se não fosse o amado dela, talvez teriam levados as comidas que sua patroa lhe deu. E aí rapidamente o pai de seu filho se despede, e eles descem do ônibus. Nesse exato momento uma voz corajosa vai incentivar as demais, porque percebeu que ela não tinha sido roubada:

[...] negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles teria descido também” (EVARISTO, 2016, p. 41). Não adiantou “[...] alguém gritou: lincha! Lincha! Lincha!... uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. (EVARISTO, 2016, p. 41).

Por ser acusada de ser cúmplice dos assaltantes, Maria é linchada até a morte.

[...]Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado (EVARISTO, 2016, p. 42). [...]Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho (EVARISTO, 2016, p. 42).

A história de Maria se encaixa em muitos aspectos com a realidade da sociedade brasileira, que segrega e discrimina aqueles que não correspondem aos padrões de poder aquisitivo e cultural de prestígio, que são vítimas de violências e condenações sumárias, cuja culpa lhes é infligida pela cor de suas peles e, também, somado a isso, pela pobreza que denunciam.

No que se refere a violência que as mulheres sofrem, que perpassa por décadas, tal perspectiva afirma que:

A violência cometida contra a mulher é um fenômeno histórico que dura milênios, pois a mulher era tida como um ser sem expressão, uma pessoa que não possuía vontade própria dentro do ambiente familiar. Ela não podia sequer expor o seu pensamento e era obrigada a acatar ordens que, primeiramente, vinham de seu pai e, após o casamento, de seu marido. (RITT, CAGLIARI, COSTA, 2014, p.15).

Refere-se a uma história que expõe práticas de violência enfrentadas por uma mulher que encara uma sociedade cujo ato da discriminação racial ocorrem desde o período colonial no Brasil. O enredo revela o preconceito e a rejeição efetivos contra pessoas socialmente desprivilegiadas, que resulta na crueldade sofrida pela personagem principal, culminando em sua morte.

6.2 Duzu-Querença

O conto expõe a trajetória de vida de Duzu-Querença. Uma menina que sai do interior com sua família em busca de um futuro melhor. Chegando na cidade, o pai a abandona, entregando-a para um prostíbulo. Ela acaba descobrindo sua sexualidade, teve sua vida adulta acelerada e sua infância ceifada. Enquanto as garotas de sua idade se divertiam brincando, a mesma era forçada a ter relações sexuais com os clientes da pensão onde morava. Imersa no mundo de prostituição, abusos e violência, Duzu tornou-se experiente acerca da vida, com isso, aprendeu a se defender.

Por ter sido silenciada, não ser percebida quando relatava que havia sido violentada, Duzu foi embora da pensão onde vivia.

Duzu morou ali muitos anos e de lá partiu para outras zonas. Acostumou-se aos gritos das mulheres apanhando dos homens, ao sangue das mulheres assassinadas. Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habitou-se à morte como uma forma de vida. (EVARISTO, 2016, p.22)

Bourdieu (2015), referindo-se à dominação masculina, afirma:

[...] sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência [...] (da) submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias [...] simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2015, p. 7)

Referindo-se à Duzu, pode-se dizer que a dominação masculina bloqueou a fase infantil da menina, e a violência corriqueira tornou-se parte de sua vida.

A personagem principal representa a mulher marginalizada, excluída, condição que acomete a vida de diversas mulheres negras, que são negligenciadas e se veem obrigadas a tornarem-se subalternas.

As adversidades enfrentadas pela protagonista, indicam a violência física a qual as mulheres que vivem no mundo da prostituição estão sujeitas, sendo estas mulheres diminuídas por serem desprovidas de privilégios sociais. Como é possível perceber no enredo, Duzu tornou-se prostituta por falta de dinheiro para se manter, ela tem a consciência de sua indiferença social, quando começa a vender seu corpo. Uma mulher pobre, negra e prostituta.

6.3 Ana Davenga

Narra a história de amor e morte de Ana e Davenga. O conto é marcado pelo ritmo do samba, do candomblé ou do coração.

Davenga era um malandro, assaltante, chefe do morro. Ana era uma dançarina que sambava quando Davenga a encontrou. No início não era bem aceita então muda-se para a favela, e passou a usar o sobrenome do seu então companheiro, para cumprir às regras do patriarcado, e esse também é o papel de uma atuação de independência. Ana precisa admitir seu casamento para sentir a conexão com seu homem. Trata-se de uma narrativa, que no plano ficcional aborda uma situação semelhante às experiências de mulheres envolvidas na criminalidade por conta de suas relações amorosas e que mais comumente ocorre com mulheres negras. Há uma breve referência ao meio ambiente na história. Os personagens descritos de forma breve mas evidenciando as dificuldades por que passam, como segregação, violência, vivência em morro, status social, etc.

Ana sabia bem qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele. Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver. E naquela noite primeira, no barraco de Davenga, depois de tudo, quando calmos e ele já de olhos enxutos, — ele havia chorado copiosamente no gozo-pranto — puderam conversar, Ana resolveu adotar o nome dele. (EVARISTO, 2018, p. 29)

Ademais existe uma sexualização acentuada, Ana era uma mulher sensual, o que atraiu Davenga logo no primeiro contato que tiveram no samba. Quando o corpo dela se mexia, “fazia um movimento bonito... ligeiro de bunda. Estava tão distraída na dança que nem percebeu Davenga olhando insistentemente para ela”. (EVARISTO, 2015, p. 24)

De acordo com Dalcastagné (2008), é importante perceber um certo pre-conceito ainda recorrente na ficção que hoje se produz no Brasil:

O pré-conceito pode continuar sendo veiculado porque a sociedade se mantém preconceituosa, e ela se mantém preconceituosa porque vê seus preconceitos se “confirmarem” todos os dias nas diferentes representações sociais. (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 99)

No final da história, Davenga, Ana e o bebê que ela esperava foram assassinados em seu barraco pela polícia. Sendo assim, é possível perceber na história a realidade que grande parte do povo brasileiro enfrenta por ser negro, sua conexão com a vida de transgressões e a violência policial que se faz mais radical quando se aplica contra a população de negros.

Na construção da personagem há características de beleza, alegria e tristeza, força e dor, todas as características que tangenciam o ser humano, possibilitando enxergar Ana de uma maneira diferente da qual outros textos literários a representaria.

6.4 Luamanda

O conto fala sobre o que é ser e estar na condição de mulher nesse mundo. Apesar de ser uma história trágica e dolorida, o enredo não é marcado por tristeza, tragédias diárias, como acontece com a maioria dos contos que integram a obra.

A personagem principal é apresentada através de diferentes amores que ela teve no decorrer de sua vida. Iniciando com a descoberta do amor ainda menina, o amor na adolescência, o amor de mãe, o amor por outra mulher, o amor por um rapaz mais novo, o amor por um homem mais velho e o amor muito sofrido que tem a violação do seu corpo por parte do outro, que não quis aceitar o fim do relacionamento.

Entre encontros e desencontros, Luamanda estava em franca aprendizagem. Uma aprendizagem no, por dentro e fora do corpo. A cada amor vivido, Luamanda percebia que a lição encompridava, mas que ainda faltava testes, arguições, sabatinas e que ela sabia só um pouquinho ou talvez nem soubesse nada ainda (EVARISTO, 2016, p. 39).

É uma história de reconhecimento e amadurecimento como mulher e, a partir da construção de Luamanda é possível perceber as mulheres, enquanto seres de múltiplas vivências, podem ser lidas em alguma de suas sete faces porque são (somos) diversas e diferentes.

Todas as mulheres que habitam em Luamanda são mulheres fortes, livres, donas de si e quebram com as barreiras impostas pelo machismo, do que é ser mulher. Apesar das muitas faces, ela é singular, sempre seguindo seus desejos e fazendo o que para ela é o certo. Uma mulher madura, mas de alma jovem

A personagem de Evaristo é construída sob um viés de liberdade, no sentido da afetividade, o que não é aceito pela sociedade, já que existem perspectivas sociais que consistem no modo como a mulher de agir, principalmente no sexo.

Ao fato de não se privar de viver o gozo de sua liberdade e ansiar por novas experiências, Luamanda não ficou insenta das violências que corriqueiramente lidam as mulheres no espaço social qual estão inseridas, representados no conto. Contudo, as adversidades não inibem a confiança da personagem, possibilitando-lhe ultrapassar a realidade que lhe é imposta.

Uma mulher, negra e lésbica, passa por uma vida cheia de desafios. Mostra que a mulher também tem a liberdade de sentir, de se relacionar sem a visão machista da sociedade que subjulga uma mulher por ter tantos amores, que condenando suas escolhas. Também é importante enfatizar a dor física sentida por Luamanda, a violência presente no cotidiano da mulher negra.

É importante ressaltar que a construção de Luamanda é significativa para a reparação histórica e cultural da identidade negra, uma ruptura da hiperssexualização da mulher negra, que está enraizada na literatura brasileira.

6.5 Quantos filhos Natalina teve?

O texto retrata a história de Natalina que, no decorrer de sua história de vida, tem algumas gravidezes. A sua primeira gestação foi quando ainda era adolescente, em consequência da sua inexperiência, ela dá o bebê para uma enfermeira. A segunda gravidez da protagonista ocorre em sua vida adulta, fruto do relacionamento com seu namorado que sugere que eles construam uma família

O terceiro filho é gerado para a patroa de Natalina, que não pode engravidar e pediu que a personagem principal concebesse a criança para ela, e essa situação a desalentava.

O quarto filho da protagonista foi aceito por ela. Gestação ocasionada por um estupro, ao ter sido sequestrada no lugar de outra pessoa por engano. Passado algum tempo do ocorrido, ao saber que estava gerando um bebê, ela vê-se feliz, pois o homem que a tinha engravidado era totalmente desconhecido, logo, ela não teria laço algum com ele, estaria livre de ter que dar satisfação a alguém

A personagem de Conceição Evaristo dá um fim ao estuprador, matando-o, logo após foge para não ser pega pela polícia e pelo comparsa do abusador. O ato de violência cometido por ela, liberta-a e fornece forças para conduzir sua vida com o filho que ela escolheu ter, filho este que se tornou sua esperança.

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte. (EVARISTO, 2016, p.31)

A partir da construção de Natalina, é possível perceber as diversas mulheres que são refletidas na personagem. Como no momento em que descobre a primeira gravidez e sua mãe oferece chás abortivos. Tal fato nos remete às mulheres que moram em favelas, de classe social desprivilegiadas, que fazem uso de remédios caseiros para findarem a gravidez indesejada

A representação literária da mulher negra, ainda que ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral (...) o imaginário sobre a mulher negra na cultura ocidental constrói-se na dialética do bem e do mal, do anjo e do demônio, cujas figuras simbólicas são Eva e Maria e que o corpo da mulher se salva pela maternidade, a ausência de tal representação para a mulher negra acaba por fixar a mulher negra no lugar de um mal não redimido (EVARISTO, 2005, p.202).

A protagonista do conto escolhe não ter três filhos, não casar, é dado voz e o poder da decisão. Ela quer ser uma mulher livre, não pertencer a ninguém.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceição Evaristo em seu ensaio, intitulado Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade, ela discute a importância da representação de pessoas excluídas pelo sistema e pela literatura no Brasil:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (EVARISTO, 2009, p. 19 e 20)

Sendo assim, a época atual ainda se convive diuturnamente com o silenciamento da população negra brasileira, seja pelo expediente da violência, seja pelos tantos impedimentos disfarçados numa utópica pátria antirracista.

Portanto, este trabalho intentou discutir e refletir as vozes, as percepções, os dilemas e conflitos que singularizam os protagonistas negros, nos contos “Maria”, “Ana Davenga”, “Duzu Querença”, “Luamanda” e “Quantos filhos Natalina teve?”, que integram o livro *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo.

É assim que Conceição Evaristo inventa este mundo que existe. De Ana Davenga, Maria, Duzu-Querença, Natalina, Salinda, Luamanda, Cida, Zaíta. E desses meninos/homens perdidos, herdeiros de mães sem nome, herança que as mulheres deixaram e que ninguém quis receber. São histórias duras de derrota, de morte, machucados. São histórias que insistem em dizer o que tantos não querem dizer. O mundo que é dito existe. Suas regras, explícitas. O lugar de mero ouvinte é desautorizado. Nesta literatura/cultura, a palavra que é dita reivindica o corpo presente. O que quer dizer ação. (EVARISTO, 2016:14).

O personagem negro teve voz, liberdade de assumir suas escolhas. Conceição Evaristo ao construir cada um de seus personagens, quis trazer à tona os sujeitos que muitos escritores apresentavam como subalternos, mas desta vez, como protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. Lopes de. *Ancia eterna*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1903. _____. **Livro das donas e donzelas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. _____. *Eles e elas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922.

BARBOSA, R. T. **Conceição Evaristo e a escrevivência: narrar a potência dos pobres na literatura brasileira contemporânea**. 2019. 124 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 20.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

CRUZ, Adélcio de Sousa. **Revelações de Olhos d’água**. *O Tempo*, Belo Horizonte, 5 abr. 2015, p. 5. Caderno Magazine. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/literafro/resenhas/ficcao/70-conceicao-evaristo-revelacoes-de-olhos-d-agua>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis Duarte; FONSECA, Maria Nazareth Soares ((Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. V. 4. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

_____. Representações restritas: a mulher no romance brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Nº 31. 2008.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves. **Voz(es) da escrevivência**. Portal Literafro, 4 fev. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/14-conceicao-evaristo-voz-es-da-escrevivencia-constancia>. Acesso em: 28 de setembro de 2021

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra*. Nexo Jornal, 26 maio 2017. Disponível em: www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUZA, W. de. **O negro na literatura brasileira**. Revista de Literatura, História e Memória - Revista da UNIOESTE, Cascavel, n. 1, p. 47-57, 2005.

RAMOS, C. P.; ALMEIDA, M. CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA ESCRITA DE CORPOS FEMININOS MARCADOS PELA VIOLÊNCIA/CONCEIÇÃO EVARISTO: A WRITING ABOUT WOMEN'S BODIES HARMED BY VIOLENCE. **Revista Athena**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/4406>. Acesso em: 16 maio. 2021.

O SUICÍDIO E AS MARCAS DO INDIZÍVEL NO CONTO *HISTÓRIA INTERROMPIDA* DE CLARICE LISPECTO

Anderson Souza Cantanhede*

Rafael de Sousa Pinheiro**

RESUMO: Diversos são os fatores que podem levar à morte na obra de Clarice Lispector, e o suicídio é um tema que não deixou de ter o seu lugar de destaque. Nos seus romances e contos, percebemos como a paixão pelo sentido da existência, a angústia e o desespero deixam as suas personagens em um total desamparo que, dependendo de sua potencialidade, pode culminar em um autoexterminio. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as motivações que levaram o personagem “W...”, do conto *História Interrompida* (2016) de Clarice Lispector, a cometer suicídio, dando destaque a sua experiência negativa e, em seguida, aos problemas da linguagem e do silêncio, que estão relacionados com a sua morte voluntária e as angústias sentidas pela narradora personagem da história. Para realizar este estudo, iremos nos valer da relação interdisciplinar entre filosofia e literatura, no sentido de aprofundar as possibilidades de investigação das questões existenciais que atravessam os dramas vividos pelas personagens da narrativa.

Palavras-chave: Literatura; Filosofia; Suicídio; Experiência negativa; Silêncio.

RESUMEN: Varios son los factores que pueden conducir a la muerte en la obra de Clarice Lispector, y el suicidio es un tema que no ha dejado de tener su lugar destacado. En sus cuentos y novelas, observamos cómo la pasión por el sentido de la existencia, la angustia y la desesperación dejan a sus personajes en un total desamparo que, dependiendo de su potencial, puede culminar en el autoexterminio. Así, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las motivaciones que llevaron al personaje "W...", del cuento *História Interrompida* (2016) de Clarice Lispector, a suicidarse, dando énfasis a su experiencia negativa y luego a los problemas del lenguaje y del silencio, que se relacionan con su muerte voluntaria y con la angustia que siente el personaje narrador del cuento. Para llevar a cabo este estudio, nos valdremos de la relación interdisciplinar entre filosofía y literatura, con el fin de profundizar en las posibilidades de investigación de las cuestiones existenciais que atraviesan los dramas vividos por los personajes de la narración.

Palabras-llave: Literatura; Filosofía; Suicidio; Experiencia negativa; Silencio.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mas sobretudo donde vem essa certeza de estar vivendo? Não, não passo bem. Pois ninguém se faz essas perguntas e eu... Mas é que basta silenciar para só enxergar, abaixo de todas as realidades, a única irreduzível, a da existência.

(Clarice Lispector em *Perto do coração Selvagem*).

A literatura é conhecida não só por ser uma área do saber caracterizada pela beleza estética de sua linguagem e expressão, mas por discutir temas que são um verdadeiro tabu para

* Graduado em Letras pela Universidade Estadual Maranhão (UEMA). E-mail: andersonsouza21.c@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/767546107778884>.

** Professor Doutorando do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: rafael.pinheiro2306@gmail.com ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1440310346791915>.

a sociedade, e entre essas temáticas está o suicídio, que, notoriamente, tem sido um dos grandes problemas de saúde pública enfrentados no Brasil e no mundo (PRADO, 2019). A relevância da literatura se dá no fato dela possuir um ambiente de imaginação criadora, com um “mosaico sociológico” propício para compreender e ampliar as discussões sobre a morte voluntária (AMARAL; ANDRÉ; PINEZI, 2020). Por isso, o britânico Alfred Alvarez, no seu livro *O deus selvagem: um estudo do suicídio* (1999), além de destacar que nenhuma teoria poderá conseguir desvendar as razões de características tão complexas como o suicídio, em seus estudos ele constata também que “o melhor que poderia fazer seria olhar para o suicídio do ponto de vista da literatura, para ver como e por que ela afeta o imaginário das pessoas criativas” (ALVAREZ, 1999, p. 13).

Mas, em razão de não haver uma teoria do suicídio na literatura (AMARAL; ANDRÉ; PINEZI, 2020), se faz necessário o diálogo interdisciplinar da literatura com outras áreas do saber que objetivam esse mesmo estudo, e desse modo, realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre este tema tão complexo, sem, é claro, retirar a primazia e a autonomia da literatura. E aqui a filosofia surge como um importante agregador científico, pois há uma relação harmônica entre filosofia e literatura, de tal forma que, segundo Alessandro Pimenta (2019), essas duas áreas do conhecimento:

partilham três aspectos-chaves: pensamento, linguagem e escritura. Tanto a filosofia quanto a literatura são produtos do pensamento e da linguagem e o resultado de ambas pode ser expresso literária ou filosoficamente. Não se pode afirmar que a literatura negligencia o pensamento em detrimento da expressão, nem inversamente, que a filosofia se preocupa somente com a reflexão e desconsidera os modos de expressão. (ALESSANDRO PIMENTA, 2019, p. 10),

E nos textos de Clarice Lispector esta proximidade relacional entre filosofia e literatura ganha tonalidades estéticas e profundidade ontológica muito próprias, ao levar as suas personagens a um estado de perda das referências de sentido habituais ao refletirem constantemente sobre o que sentem quando se veem “impelidas a transgredir os limites da sua individualidade” (NUNES, 1976, p. 104), o que faz desse espaço literário um meio de inserção das existências humanas ao registrar “a luta de homens e mulheres colhidos pela falta de correspondência entre a consciência e o sentido [...]” (HELENA, 1997, p. 37).

Os momentos de solidão nauseante e angústia diante da falta de sentido do ser e do mundo são características das crises existenciais que frequentemente envolvem as suas personagens, tendo como limiar e ponto de desequilíbrio a epifania, que rompe com uma postura de admiração com o sentido real que até então elas viviam (BORNHEIM, 2003), levando-as a um estado emocional demasiadamente crítico que tem como consequência drástica

o desespero e até a própria autoaniquilação, que podemos ver em contos como *Os obedientes*, *Um dia a menos* e *O búfalo*.

E no presente trabalho, será submetido a análise outro conto de Clarice Lispector que tematiza a morte voluntária, chamado *História Interrompida* (2016), em que buscaremos compreender as motivações que o levaram o personagem “W...” a cometer suicídio, valendo-nos da sua experiência existencial negativa (BORNHEIM, 2003). Além disso, buscaremos dar destaque aos problemas da linguagem e do silêncio que se entrelaçam na história do personagem suicida e da narradora personagem, caracterizando as marcas indizíveis do mundo imaginário de Clarice Lispector (NUNES, 1976).

2 O SUICÍDIO DE “W...”: as consequências da extensão da experiência negativa

Segundo Benedito Nunes (1976), há na obra ficcional de Clarice Lispector uma “*concepção do mundo*” de caráter existencial que sempre mantém intacta a sua farta experiência do possível, fazendo ascender uma paixão selvagem pela descoberta que domina as suas personagens ao mergulharem nas águas desconhecidas do próprio eu e na incompreensão do que era até então intocado, e que no presente instante, se torna o lugar do (des)encontro (HELENA, 1997). No ato da leitura da obra clariceana, experienciamos o limiar do sentimento de ruína das suas criações fictícias entre o despojamento nauseante e o total desamparo desesperado.

Essa experiência pode ser vista nas personagens do seu pequeno conto chamado *História Interrompida* (2016), escrito em 1940 por uma Clarice ainda jovem, mas que já expressava as dores de um adulto através de uma linguagem intimista dos fortes impulsos dramáticos e emocionais, os quais estão situacionados num contexto que reflete o seu ainda sofrimento pela perda da mãe, que faleceu em 21 de setembro de 1930 (GOTLIB, 1995).

História Interrompida é narrado por uma personagem de vinte e dois anos, sem nome, que vai nos contar a história de um homem, também sem nome, identificado apenas como “W...”, com o qual compartilhava um relacionamento.

Ao falar de “W...”, a narradora personagem cita, desde o momento em que inicia a narrativa, as características do seu comportamento como sendo uma pessoa triste, sozinha e calada, “com tendência a destruição” (LISPECTOR, 2016, p. 82), e complementa, dizendo que “sua vida se resumia num monte de cacos: uns brilhantes, outros baços, uns alegres, outros como um ‘pedaço de hora perdida’, sem significação, uns vermelhos e completos, outros brancos, mas já despedaçados” (*Ibidem*, p. 82). Esses traços comportamentais revelam que o

personagem “W...” já havia se desvinculado de uma postura dogmática, em que o sentido do ser e do mundo permaneciam intactos, sem ocorrência de dúvidas, mas que, em um determinado momento da sua vida, “a realidade, basicamente, deixou vacilar ou perdeu o seu sentido” (BORNHEIM, 2003, p. 59).

Esses momentos são característicos do itinerário das obras de Clarice Lispector, em que as suas personagens passam por uma experiência epifânica, que surge nas situações mais prosaicas do cotidiano, mas que tem o poder de romper com as ligações familiares e fazer com que essas personagens manifestem uma sensação melancólica ao tomar consciência do perigo da liberdade frente ao vórtice do nada da vida (KIERKEGAARD, 2015). Nesse momento, “W...” constata que agora tudo lhe parece estranho, desaguando numa crise interior de estranhamento, que podemos nomear de angústia:

A angústia é a vertigem da liberdade, que surge quando o espírito quer estabelecer a síntese, e a liberdade olha para baixo, para sua própria possibilidade, e então agarra a finitude para nela firmar-se. Nesta vertigem, a liberdade desfalece. [...] No mesmo instante tudo se modifica, e quando a liberdade se reergue, percebe que ela é culpada (KIERKEGAARD, 2015, p. 67).

Ou seja, segundo o pensamento de Kierkegaard, o homem é um indivíduo livre para determinar as suas escolhas, para decidir o sentido formador da sua existência, e é nessa liberdade de decisão que ele é tomado pela angústia, uma sensação de periculosidade diante do desconhecido, que envolve o ser em uma indeterminação (querer e não querer ao mesmo tempo) frente à incerteza da possibilidade, fazendo com que o indivíduo experiencie o angustiar.

De acordo com Benedito Nunes (1973), esse estado angustiante de perda de sentido, que paralisa as personagens de Clarice em uma negatividade com o mundo e consigo mesmas, trata-se, na verdade, da experiência de tomada de consciência da vida que possibilita um despertar crítico da sua identidade humana e da realidade do mundo, e que, ao transcender essa experiência negativa, o seu sentido, até então perdido, seria reconquistado (BORNHEIM, 2003).

Mas a situação existencial negativa de “W...” não permitia uma superação de tal experiência por conta do seu fechamento no egocentrismo, um isolamento que pode ser explicado a partir do relato da narradora quando menciona que “homens como W... passam a vida à procura da verdade, entram pelos labirintos mais estreitos, ceifam e destroem metade do mundo sob o pretexto de que cortam erros” (LISPECTOR, 2016, p. 85), mas quando a verdade finalmente surgia diante de seus olhos é sempre como se essa verdade não fosse a que ele ambicionava quando iniciou a sua procura, pois “W...”:

deseja sempre se libertar do seu eu, do eu que é, para se tornar um eu de sua própria invenção. Ser este “eu” que ele quer, faria o seu deleite – se bem que em outro sentido o seu caso não seria menos desesperado – mas o constrangimento de ser este eu que não quer ser é o seu suplício: não poder libertar-se de si próprio (KIERKEGAARD, 2010, p. 34).

Essa busca, constantemente frustrada, produz um dilema de difícil conciliação para “W...”, pois se ele não encontra esta verdade e não se torna aquilo que idealmente queria ser, isso passa a ser uma dor existencial que o machuca. Assim, o personagem acaba por sucumbir num isolamento depressivo em que ele parece guardar dentro de si algo que dói, e que não consegue comunicar, nem gritar para salvar-se, ocasionando o que Kierkegaard (2015) denomina de “demoníaco”:

O demoníaco não se encerra em si como algo, mas se encerra em si próprio, e aí reside a profundidade na existência: que a não liberdade justamente faz de si mesma uma prisioneira. A liberdade é sempre comunicante, a não liberdade torna-se cada vez mais fechada e não quer comunicação. (KIERKEGAARD, 2015, p. 135)

Essas características comportamentais de “W...”, acabaram transformando o que deveria ser uma experiência de passagem num muro absurdo intransponível, e que, conseqüentemente, o fez questionar a continuidade de sua vida, comportamento que evidencia as características de uma extensão da experiência negativa.

Quem sofre a experiência negativa, pode, dependendo da intensidade desta experiência, ficar de tal maneira emaranhado nela, que todo horizonte maior, toda possibilidade de transcendê-la é como que perdida de vista. Neste caso a esperança perde o seu sentido, podendo-se compreender um possível desespero, até radical (BORNHEIM, 2003, p. 104).

Diante desse quadro, a narradora tece os fios da história deste homem triste e calado, até ao ponto em que sua negatividade começa a afetá-la, chegando a pensar que: “ou eu o destruo ou ele me destruirá” (LISPECTOR, 2016, p. 83). Em face de tamanha carga que sente por permanecer neste relacionamento que poderia destruí-la, a personagem narradora nos diz que resolveu buscar a separação. E assim, “W...”, que já se encontrava sozinho mesmo acompanhado por ela, agora não tem sequer um grupo social para se firmar.

Ao que tudo indica a namorada, era a última constituição de família que “W...” ainda tinha um contato direto, o que criava um senso de responsabilidade para ele. Mas a partir do momento em que ele se vê separado dela, perde o último ponto de sustentação de vida que ainda possuía, não encontrando agora uma função de responsabilidade e de proteção que a sua companheira lhe proporcionava, mesmo em sua indiferença, pois “a ruptura com o meio doméstico, com sua ambiência cotidiana, que se produz afinal, deixa desamparado e solitário em face da existência e de Deus” (NUNES, 1973, p. 21). No entanto, logo depois, sua namora volta, mas agora para lhe propor e lhe impor um pedido de casamento:

[...] O fato é que com W... eu só conseguiria qualquer coisa, pondo-o em estado de choque.

E eis como. Dir-lhe-ia (com o vestido azul que me fazia muito mais loura), a voz suave e firme, fixando-o nos olhos:

- Tenho pensado muito a nosso respeito e resolvi que só nos resta...

Não. Simplesmente.

- Vamos nos casar?

Não, não. Nada de perguntas.

- W..., vamos nos casar (LISPECTOR, 2016, p. 85).

Segundo Benjamin Moser (2013, p. 103) o casamento era visto com bastante ceticismo por Clarice Lispector, sendo notória “a frequência com que seus primeiros contos [...] expressam esse ceticismo”, entre eles estava *História Interrompida*, conto aqui estudado. Nele observamos que ao propor e impor ao seu companheiro em crise uma salvação por meio do casamento, a narradora personagem transparece uma busca de também salvar-se, pois sem “W...”, ela ficaria sozinha e suscetível à “hora perigosa”¹³, transformando “a relação amorosa numa luta existencial de mútua destruição” (GOTLIB, 1995, p. 160). Mas, já em profunda autodestruição silenciosa, “W...” resolve antecipar-se e dar um fim as suas dores do existir se suicidando, “surpreendendo sua namorada/adversária e, assim, impedindo que sua excentricidade indomável, fragmentária e caótica fosse destruída pelo laço civil” (*Ibidem*, p. 160), notícia que chegou aos ouvidos de sua namorada:

Mira tem catorze anos e é muito exagerada. Por isso, quando entrou esbaforida no quarto e fechou a porta atrás de si, com grandes gestos, eu disse:

- Beba um copo d'água e depois conta como a gata teve trinta gatinhos e dois cachorrinhos pretos.

- Clarinha disse que ele se matou! Se matou com um tiro na cabeça... É verdade, é? É mentira, não é?

E repentinamente a história se partiu. Nem teve ao menos um fim suave. Terminou com brusquidão e a falta de lógica de uma bofetada em pleno rosto (LISPECTOR, 2016, p. 87).

Verificamos então que, ao ser tomado pela angústia, “W...” conseguiu enxergar a pequenez de seu cotidiano, fato que o sofrer por essa realidade até então desconhecida por ele, mas que despertou dentro de si “esse desejo que em todos nós existe latente” (LISPECTOR, 2016, p. 45) pelo sentido da existência. No entanto, o protagonista não conseguiu vencer o seu comportamento egocêntrico que constituiu a sua trajetória na experiência negativa (BORNHEIM, 2003), ocasionando no aprofundamento de sua vacuidade de sentido. E por essa

¹³ Clarice Lispector, conto *Amor*, 2016. Referência à personagem Ana que se encontra sozinha no momento em que “certa hora da tarde era mais perigosa”, e angustia-se diante do Nada da existência.

razão, “W...” acaba por julgar que a sua vida não vale a pena ser vivida e interrompe a sua história num ato suicida.

3 MARCAS DO INDIZÍVEL: o fracasso da narração e o silêncio

Desde o seu surgimento no cenário nacional com a publicação de *Perto do coração selvagem*, Antonio Candido (1977) já destacava a propriedade no lidar criativo de Clarice Lispector com as palavras, na sua “consciência estética”, destacando na escrita desse romance:

uma tentativa impressionante de levar nossa língua canhestra a domínios pouco explorados, forçando-a a adaptar-se a um pensamento cheio de mistério, para o qual sentimos que a ficção não é um exercício ou uma aventura afetiva, mas um instrumento real do espírito, capaz de nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente (CANDIDO, 1977, p. 127).

Com uma desagregação das imagens cotidianas por meio da expressão que redescobre os sentidos até então correntes na língua, as palavras que adentram neste mundo narrativo clariceano, entram em um choque agônico entre o pensamento e o ser de suas personagens, numa tentativa de alcançar as realidades da existência. Nesse ato artístico em que escrever é uma indagação, Clarice lança-se em uma procura íntima contra os limites que a linguagem lhe impõe, mostrando que “o mundo da palavra é uma possibilidade infinita de aventura, e que antes de ser coisa narrada a narrativa é forma que narra” (CANDIDO, 1996, p. XVIII *apud* MOREIRA, 2012), narrar o palpável e as mais inexprimíveis abstrações do mundo das ideias que sempre se mostram fugitivas da sua fome pelo existir em que “a palavra estala entre seus dentes em estilhaços frágeis” (LISPECTOR, 2019, 64), deixando-a ainda insaciada diante de sua inquietação e necessidade de ser numa vida impronunciável.

Há, portanto, dentro do espaço ficcional de Clarice Lispector uma tentativa de captar e evocar as realidades incomunicáveis da existência, e para isso a escritora faz uso constante de comparações imaginativas, metafóricas, que visam romper os limites do que a palavra corrente tem a dizer, como se em cada palavra pulsasse e tremulasse as raízes do desconhecido para “revelar *por dentro* a realidade dos seres, gerando ainda novas faces do real a partir de experimentos com a linguagem” (ROSENBAUM, 2002, p. 21, grifo do autor). E isso nada mais é do que a via possível, diante da impossibilidade do indizível, para manifestar o que a linguagem comum não é capaz de comunicar. Essa é a estética metafórica que Clarice toma posse, entrelaçando existência e linguagem (NUNES, 1976).

É que o jogo estético, que suspende e neutraliza, por meio da imaginação, a experiência imediata das coisas, dá acesso a novas possibilidades, a possíveis modos de ser que, jamais coincidindo com um aspecto determinado da realidade ou da existência humana, revelando-nos o mundo em sua complexidade e profundidade. Quando consumado através da linguagem, como criação literária, o jogo estético pode tornar-se diálogo com o Ser (NUNES, 1976, p. 130).

Benedito Nunes (1976) destaca essa tematização dentro do campo narrativo ficcional que constituem as personagens clariceanas, numa tentativa de fuga das barreiras linguísticas e em que “as palavras certas lhes escapam”¹⁴ na busca de exprimir a existência autêntica. Esta mesma inquietação é perceptível no conto *História Interrompida* (2016), no qual, como vimos na seção anterior, o personagem “W...” encontra-se em tal estado de inércia perante o absurdo da vida que permanece em total silêncio durante toda a narração de sua história interrompida.

Diante disso, a narradora personagem toma parte de sua voz, falando dele e por ele, aderindo ao seu drama existencial em que “alça-se do espaço comum da narrativa, convertido num espaço agônico, onde se representa o drama da linguagem e da expressão e que ambos ocupam” (NUNES, 1973, p.54). Nesta tomada de voz, a narradora personagem revela uma busca por explicações não só do que levou o seu ex-companheiro “W...” ao suicídio, mas também sobre a sua dor diante desse ato radical que a abalou e a “despertou para uma vida mais profunda”¹⁵, deixando-a num estado de melancolia, evidenciado de maneira mais clara e reveladora ao final do conto:

E repentinamente a história se partiu. Nem teve ao menos um fim suave. Terminou com a brusquidão e a falta de lógica de uma bofetada em pleno rosto. Estou cansada e tenho um filho. Não lhe dei o nome de W... E não costumo olhar para trás: tenho em mente ainda o castigo que Deus deu à mulher de Loth. E só escrevi "isso" para ver se conseguia achar uma resposta a perguntas que me torturam, de quando em quando, perturbando minha paz: que sentido teve a passagem de W... pelo mundo? Que sentido teve a minha dor? (LISPECTOR, 2016, p. 87).

Nesse ato narrativo, restam vislumbres ainda bastante vagos que a impedem de obter uma compreensão sobre o sentido da vida de “W...” e da sua dor. Mas, em dois dos seus últimos romances intitulados *Um sopro de vida* (1978) e *Água Viva* (2019) Clarice aborda de maneira mais clara sobre as dificuldades do processo de escrita e de seus limites, num esforço de desnudar as palavras, em que o real se esvai em um sopro e num deslizar de águas vivas inapreensíveis, destacando a impossibilidade da apreensão do ser por meio da palavra. Tais romances darão alguns caminhos de compreensão sobre as razões da escrita da história interrompida de “W...” pela narradora personagem, numa tentativa, essencialmente clariceana,

¹⁴ Clarice Lispector, *Água Viva*, 2019, p. 51.

¹⁵ Clarice Lispector, conto *Obsessão*, 2016, p. 57.

de caminhar na incessante tarefa de “captar o real, inapreensível por excelência, que, no entanto, nos impulsiona, paradoxalmente, para o próprio ato da escrita” (HOMEM, 2011, p. 84).

“O principal a que eu quero chegar é surpreender-me a mim mesmo com o que escrevo. Ser tomado de assalto: estremecer diante do que nunca foi dito por mim” (LISPECTOR, 1978, p. 52), diz o denominado “Autor” de *Um sopro de vida* (1978), revelando neste ato da escrita uma tentativa de descoberta de si, o que também parece ser o intuito da narradora de *História Interrompida*, ambicionando ser surpreendida com uma revelação que lhe permitiria compreender o sentido da passagem de “W...” pelo mundo e curar a sua dor por meio da palavra, podendo assim também salvar-se das consequências trágicas da mesma mudez desesperada de “W...”.

Mas esse desejo de compreensão do sentido da existência por meio da linguagem, é evidenciado, como uma escrita do fracasso, em *Água Viva* (2019). Nesse romance a narradora diz estar tentando captar a quarta dimensão do real, o é da coisa, e para isso, o processo de escritura parece estar em um esquecimento constante, ausentando-se para se tornar presente no instante-já, mas que acaba por escapar interminavelmente, e “nunca é já, ele ainda não é ou já não é mais. Jamais contemporâneo de si mesmo” (PRADO JR, 2015, p. 23), restando o sentimento do fracasso paradoxal de ter se escrito cedo de mais antevendo uma promessa de ainda encontrá-lo ou tardiamente, restando a lamentação de não tê-lo percebido (PRADO JR, 2015). Por isso, “o que se escreve nunca é o que quer ser escrito, mas sim outra coisa”¹⁶, restando apenas o fracasso daquilo que se deu como algo inapreensível pela linguagem.

Essa escritura que fracassa no querer dizer e não dizer é citada na mesma situação de *História Interrompida* por Benedito Nunes (1973, p. 54) ao tratar sobre o romance *A maçã no escuro*.

Como a existência pessoal de Martim, que fracassa, também fracassa o dizer da narrativa. Todos os temas gerais, de ordem filosófica e religiosa – liberdade e ação, bem e mal, conhecimento e vida, intuição e pensamento, o cotidiano e as coisas, Deus e a existência humana – [...] podem ser reduzidos a um só problema, latente ao itinerário do herói e à trajetória da própria narrativa, e que dá a esse romance uma latitude metafísico-religiosa: o problema do ser e do dizer. (NUNES (1973, p. 54)

Partindo dessa resolução, no conto *História Interrompida* há um triplo fracasso de caráter diferente, primeiro um fracasso trágico de “W...” ao absolutizar a experiência negativa, deixando-o preso ao seu comportamento egocêntrico que o faz cair no abismo do suicídio. E há um duplo fracasso da linguagem da personagem narradora, na tentativa de compreender os acontecimentos que levaram “W...” ao suicídio, e que se correlaciona também há incompreensão da sua dor existencial, em que ambas as tentativas “fracassam com a linguagem, isto é, com a experiência levada ao seu último limite, à sua extrema consequência, do confronto decisivo entre realidade e expressão” (NUNES, 1976, p. 130).

¹⁶ Clarice Lispector, *Água Viva*, 2019. Citação indireta do fragmento do romance que diz: “O que te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa”, p. 31.

E na concretização desse fracasso, a narradora personagem debruça-se na tessitura de imagens místicas ao repetir por três vezes durante a narrativa, após sensações angustiosas, as palavras: “Eternidade. Vida. Mundo. Deus. Eternidade. Vida. Mundo. Deus. Eternidade...”, que segundo ela “matavam o sentido de meus sentimentos e deixavam-me fria por umas semanas, tão minúscula eu me sentia” (LISPECTOR, 2016, p. 86). Nessas palavras, a narradora parece evocar um esforço para tocar o âmago da “Coisa inominável” e aludir simbolicamente àquilo que sente, mas que “não têm sinônimos”¹⁷. Diante dessa impossibilidade, a narradora personagem encarna-se nestas palavras “voluptuosas e ininteligíveis que enovelam para além das palavras, e um silêncio se evola sutil do entrechoque das frases”¹⁸, das entrelinhas, de uma terceira margem que lhe dá “uma significação oculta que a ultrapassa”¹⁹, evidenciando que é na realização da escritura que se busca dizer a incomensurabilidade do silêncio, como nos diz Maria Homem (2011)

a falta impulsiona a escritura, que procuraria, então, significar a inapreensível totalidade do vivido. [...] somente se pode apontar tanto o todo quanto o silêncio através e a partir da palavra. A questão não é tanto ter uma palavra para “apontar” o silêncio, mas sim a de sem a palavra, não haver sua ausência. (MARIA HOMEM, 2011, p. 35)

Dessa forma, a repetição de “Eternidade. Vida. Mundo. Deus.” mostra-se como um encontro da narradora personagem, através da escrita narrativa, com a impossibilidade do dizer, e é justamente nesse fracasso da narração que surgem as entrelinhas que atinam o silêncio “pleno de significados inexprimíveis” (HOMEM, 2011, p. 102). E assim, a narradora dá-se vida através do silêncio deixado pelas palavras cobertas de mistério (“Eternidade. Vida. Mundo. Deus.”) que se repetem e aspiram ao silêncio místico do seu princípio:

“No princípio era a Palavra”, dizem vários textos sagrados indianos, cristãos e africanos; mas a Palavra não é o Princípio. O místico aspira a este Princípio da Palavra. Este Princípio 'anterior' à Palavra (que estava no início), mas não separável dela, é o Silêncio (PANIKKAR, 2007, p. 49, tradução nossa).

Esse silêncio possui particularidades diferentes do que foi experienciado por “W...”, no qual ficou preso ao seu comportamento egocêntrico não comunicante. Porém, o silêncio encontrado pela narradora personagem é divinizado a partir do encontro entre “a palavra terrena e o silêncio dos céus” (HOMEM, 2011, p. 39), numa união mística com o princípio Absoluto, que é “extremamente interior e não tem uma só palavra que a comunique”²⁰, mas é sentida,

¹⁷ Clarice Lispector, *Água Viva*, 2019, p. 82.

¹⁸ *Ibidem*, p. 36.

¹⁹ *Ibidem*, p. 37.

²⁰ Clarice Lispector, *A hora da estrela*, 1998, p. 11.

bastando “silenciar para enxergar a baixo de todas as realidades, a única irreduzível, a da existência”²¹.

Ao fim da escritura narrativa da história interrompida de “W...”, a narradora começa a sentir um forte sentimento de angústia, antevendo a sua volta ao caótico disfarçado da modernidade, que pulsa em um contínuo grito silencioso de morte diária da multidão de um só rosto sem expressão que vivenciamos na vida moderna²². No entanto, foi justamente esse silêncio que deu origem ao ato da escrita da narradora, aludindo a uma confissão de amor a língua portuguesa de sua criadora Clarice Lispector, que escreve desejando retirar a capa superficial da banalidade cotidiana para fazer do “*túmulo do pensamento* alguma coisa que lhe dê vida”²³, num êxtase de uma felicidade dolorosa que expressa o vazio existencial “que a palavra jamais poderá preencher, mas que é, paradoxalmente, sua *pedra fundamental*” (HELENA, 1997, 95, grifo do autor).

Assim, em *História Interrompida*, notamos que a narradora da história do suicídio de seu namorado “W...” é atravessada pela dor da incompreensão do ato trágico de seu ex-companheiro, um sofrimento que eventualmente também poderia levá-la para o mesmo fim, mas é a partir do ato da escrita desta história que ela tenta encontrar respostas. E foi justamente nesta ação criativa que ela conseguiu sair de si mesma, emitindo um grito silencioso através das entrelinhas das palavras, numa escrita que fracassa na tentativa de captar o real sentido de sua dor existencial, mas que ganha um fôlego de vida ao senti-la, já que viver excede qualquer linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta abordagem literária sobre a matéria do suicídio, buscamos analisar as motivações que levaram o personagem “W...” do conto *História Interrompida* (2016) de Clarice Lispector a se suicidar e, num primeiro momento, acompanhamos toda a sua trajetória de crise em que, mesmo sem pronunciar nenhuma palavra durante toda a narrativa, nos faz sentir toda a intensidade de sua experiência negativa narcísica que termina com seu suicídio ao não conseguir transcender o seu comportamento egocêntrico (BORNHEIM, 2003).

²¹ Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem*, 2019, p. 20.

²² Clarice Lispector, crônica *Esboço do sonho do líder*, 2008, p. 81.

²³ Clarice Lispector, crônica *Declaração de amor*, 2008, p. 83.

Em seguida, pudemos perceber como a narração da história de “W...” pela sua namorada possui traços do próprio ato de escrita de Clarice Lispector, numa espécie de espelhamento da autora, ao buscar entender a partida do seu amado e o sentido da sua dor através da linguagem, mas que acaba fracassando na tentativa de apreensão do real, restando apenas as marcas indizíveis do silêncio que excede qualquer escritura narrativa.

Ao estudar o suicídio em Clarice Lispector, se pôde perceber que outros temas recorrentes em sua obra estão estreitamente ligados a morte voluntária, como a angústia, o desespero e a própria solidão. Sobre este último, em sua crônica *Solidão e falsa solidão* (2008), Clarice faz um importante alerta para o risco da *falsa solidão* que pode resultar em consequências drásticas como o suicídio, uma vez que os indivíduos estariam condenados a uma morte espiritual “quando a sociedade falha em prover a solidão suficiente para desenvolver uma vida interior das pessoas que a compõem” (LISPECTOR, 2008, p. 83). Nessa crônica, Clarice destaca que a solidão é tão necessária como a comida é para o corpo, e negando-a ao indivíduo, ele acaba por se rebelar, buscando egoisticamente vingar-se da sociedade, refugiando dentro de si próprio, o que, conseqüentemente, o leva a uma autodestruição nessa “falsa solidão”, assim como o personagem “W...” de *História interrompida*, em virtude de que “nada encontra em seu centro e procura arrastar todas as coisas para ela. Mas cada coisa que ele toca infecciona-se com o seu próprio nada, e se destrói” (*Idem*).

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa não se concluiu por aqui, pois os estudos literários que englobam um tema tão complexo como o suicídio, são contributos que permitem leituras infinitas nas suas mais variadas possibilidades de abordagem. Dessa forma, esperamos que este trabalho não só tenha aberto novos caminhos para outras investigações futuras sobre este tema de nosso tempo na obra de Clarice Lispector, mas que também contribua acadêmica e socialmente para quebrar o silenciamento e ampliar os debates sobre a morte voluntária.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Alfred. *O deus selvagem: um estudo do suicídio*. Trad. Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AMARAL, O. L.; ANDRÉ, W.; PINEZI, G. (Org.). *Literatura & Suicídio*. – Campo Mourão: FACILCAM, 2020. Disponível em: <<https://campomourao.unespar.edu.br/editora/documentos/literatura-suicidio.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2023.

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais* – 11 ed. – São Paulo: Globo, 2003.

- CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. *In: Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- GOTLIB, Nádya Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.
- HELENA, Lucia. *Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector*. Niterói: EDUFF, 1997.
- HOMEM, Maria Lucia. Maria Lúcia Stacchini Ferreira. *No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector*. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- KIERKEGAARD, Søren. *O conceito de angústia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KIERKEGAARD, Søren. *O desespero humano*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*; Rio de Janeiro: Rocco, 2008. Disponível em: <<https://nessageografia.files.wordpress.com/2016/06/a-descoberta-do-mundo-clarice-lispector.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2023.
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva* – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem* – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos* – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida* – 3ª ed. – São Paulo: Nova Fronteira, 1978.
- MOREIRA, M. E. L. *Entre a mulher e a barata, antagonismo e fusão na memória do ser: um estudo de A paixão segundo G. H., de Clarice Lispector*. *Revista Cerrados, [S. l.]*, v. 21, n. 34, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25779>. Acesso em: 13 maio 2023.
- MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*; título original: *Whythis world* - tradução: José Geraldo Couto – São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*; coleção debates. São Paulo, SP: Editora Perspectiva: 1976.
- NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Editora Ática, 1973.
- PANIKKAR, Raimon. *De la mística: experiencia plena de la Vida*. 2ª ed. Barcelona: Herder Editorial, 2007.
- PIMENTA, Alessandro. *Proximidades entre filosofia e literatura*. *Revista Humanidades e Inovação*. v. 6, n. 1 - 2019: Literatura & Conhecimento. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1133/812>. Acesso em: 13 maio 2023.
- PRADO JR., P. W. *O impronunciável: notas sobre um fracasso sublime*. *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 9, p. 21–29, 2015. DOI: 10.20396/remate.v9i0.8636558. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636558>. Acesso em: 13 maio 2023.

PRADO, Aneliana da Silva. **Vamos falar sobre suicídio?** A prevenção no ambiente escolar. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2019.

ROSENBAUM, Yudith. Clarice Lispector - Folha Explica; Yudith Rosenbaum – **Divisão de Publicações da Empresa Folha da Manhã (01-85)** – São Paulo: Publifolha, 2002.
Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/Yudith-Rosenbaum-Clarice-Lispector-Folha-Explica.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2023.

ANÁLISE LINGUÍSTICA POR MEIO DO GÊNERO DIGITAL MEME: uma proposta metodológica para o 9º ano do Ensino Fundamental

Adriane Leão de Sousa *

Marília de Carvalho Cerveira **

RESUMO: Proposta metodológica de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero meme, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola U.E.B Jornalista Neiva Moreira. Para realização dessa proposta foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica em Antunes (2003) e Orlandi (2012), acerca das metodologias para o ensino de Língua Portuguesa; em Geraldi (1997) e Mendonça (2009), sobre a análise linguística; em Bakhtin (1997) e Costa-Hübes e Esteves (2015), os conceitos de gênero e ensino; em Dawkins (2007), Rocuero (2009) e Blackmore (2000), sobre gêneros midiáticos; bem como nos PCNs (1988) e na BNCC (2018), dois marcos legais que legitimam esse ensino. Com o suporte teórico-metodológico nessas leituras, foi elaborada e aplicada uma sequência didática cujo resultado demonstrou a importância de o ensino de língua materna vincular-se à perspectiva de conteúdo gramatical articulado com os outros eixos de ensino, e não baseado em normas e conceitos isolados – como conteúdo desarticulado da língua uso que é materializada nos gêneros textuais. Os resultados, também, revelaram que o gênero meme, dado seu caráter lúdico, serviu para despertar o interesse e propiciar a aprendizagem dos alunos, promovendo a integração da informalidade das mídias sociais com o conhecimento linguístico. Além disso, essa proposta revelou que é possível desenvolver a prática de análise linguística, priorizando as competências e habilidades comunicativas de oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguístico por possibilitar a oportunidade de aliar o conteúdo programado do componente curricular Língua Portuguesa com as tecnologias digitais, visando estimular nos estudantes a aprendizagem da língua materna de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Análise linguística; Memes; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: Methodological proposal of linguistic analysis for the teaching of the Portuguese Language through the meme genre, in a 9th grade class of Elementary School, at the school U.E.B Jornalista Neiva Moreira. To carry out this proposal, we initially conducted a bibliographic research in Antunes (2003) and Orlandi (2012), about the methodologies for teaching the Portuguese Language; in Geraldi (1997) and Mendonça (2009), about linguistic analysis; in Bakhtin (1997) and Costa-Hübes and Esteves (2015), the concepts of genre and teaching; in Dawkins (2007), Rocuero (2009) and Blackmore (2000), about media genres; as well as in PCNs (1988) and BNCC (2018), two legal frameworks that legitimize this teaching. With the theoretical and methodological support of these readings, a didactic sequence was developed and applied, the results of which demonstrated the importance of mother tongue teaching being linked to the perspective of grammatical content articulated with the other axes of teaching, and not based on isolated norms and concepts - as content disarticulated from the language use that is materialized in textual genres. The results also revealed that the meme genre, given its ludic character, served to awaken the students' interest and promote their learning, promoting the integration of the

* Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: adrianeleao.sousa1@gmail.com . ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8560493928839990>

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

informality of social media with linguistic knowledge. Moreover, this proposal revealed that it is possible to develop the practice of linguistic analysis, prioritizing the communicative competencies and skills of speaking, reading, writing and linguistic knowledge by providing the opportunity to combine the programmed content of the curricular component Portuguese Language with digital technologies, aiming to stimulate students to learn the mother tongue in a contextualized and meaningful way.

Keywords: Education; Teaching; Linguistic Analysis; Memes; Portuguese Language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da Língua Portuguesa nos currículos escolares está relacionado ao início da história da língua oficial brasileira com características próprias e marcas típicas de um povo que recebeu influências de diferentes culturas, desde o início de sua colonização. Embora tenha se passado muitos séculos, as teorias sobre o ensino de LP tenham sido propostas e mudanças tenham sido realizadas no programa curricular da disciplina e na sala de aula é notório que o foco exacerbado no ensino de estruturas e nomenclaturas permanece enraizado na prática de muitos professores.

Na contemporaneidade, o ensino da língua portuguesa continua com uma abordagem “metalinguística de definição e classificação das unidades da língua” (ANTUNES, 2003, p.87), o que promove a limitação do conhecimento linguístico do aluno e o distanciamento dos eventos sociocomunicativos. Diante disso, reconhece-se que tal ensino centraliza-se em regras e nomenclaturas, ou seja, na exposição da gramática normativa de forma purista e petrificada – descontextualizada da realidade do aluno, fazendo-o “entender” a língua só pelo “prisma da correção” (ANTUNES, 2003, p.88) e, conseqüentemente, levando-o a não desenvolver a consciência de uso e funcionalidade linguística.

É imprescindível, com base no exposto, que os docentes, guiados pelos marcos legais, busquem melhores metodologias para a transmissão do conhecimento acerca da LP, “incluindo os fenômenos frequentemente negligenciados pelas gramáticas tradicionais” (PERINI, 2010, p.15). Além disso, é necessário tornar a aprendizagem da Língua Portuguesa atrativa e real, levando para a sala de aula uma proposta que associe reflexão e uso – a prática de análise linguística –, a partir de gêneros textuais que sejam legitimados socialmente. A necessidade de tornar as aulas de Português mais interativas e próximas da realidade dos alunos, principalmente do ensino fundamental, conduziu a apresentação dessa proposta metodológica centrada na perspectiva de ensino gramatical

mais amplo e cuja natureza envolve a contextualização da gramática da língua em práticas de leitura, escrita e análise linguística por meio do gênero textual. Uma proposta pautada na Análise Linguística (AL) por meio do gênero meme que pretende contribuir para ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, levando-os a compreender sentidos e fenômenos linguísticos na prática de atividades que, de fato, descrevam os fenômenos linguísticos analisados.

A compreensão de que o gênero digital meme, rico em apresentações linguísticas e semióticas e agregador de efeitos de sentidos na sua construção, ao ser considerado na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, pode tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e significativas para os aprendizes e se tornar um aliado no ensino de Língua materna, em especial, na prática de análise linguística – considerada um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (LP) pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inicialmente, para a elaboração e aplicação da proposta e visando alcançar os objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, a qual, segundo Gil (2010), visa buscar maior conhecimento do tema escolhido, proporcionando ampla compreensão do que será proposto. Para atender esse fim, foram realizadas pesquisas sobre metodologias para o ensino da Língua Portuguesa em Antunes (2003); o histórico do ensino da LP com base em Orlandi (2012); a análise linguística apoiada em Geraldini (1997) e Mendonça (2009); conceitos de gênero e ensino, nas visões de Bakhtin (1997), Costa-Hübes e Esteves (2015); a ideia de gêneros midiáticos e suas características, segundo Rojo (2012), Dawkins (2007), Rocuero (2009) e Blackmore (2000). Também, foram efetuadas leituras dos marcos legais que tratam do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como os PCNs (BRASIL, 1988) e BNCC (BRASIL, 2018).

A proposta foi aplicada na escola pública municipal Centro de Ensino Jornalista Neiva Moreira, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental II e foi desenvolvida para ser uma sugestão contextualizada, prática e viável de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meio do gênero textual meme, cuja circulação ocorre nas redes sociais.

Para fins de organização, este trabalho foi dividido, inicialmente, em algumas considerações introdutórias que situam a pesquisa e fazem breve descrição da proposta, seguido do capítulo dois em que é mostrada a historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colônia, no Independente e no século XX, destacando os principais marcos que legitimam o ensino da língua materna no país. No terceiro, são apresentados

os gêneros textuais como importantes instrumentos comunicativos, dando ênfase ao gênero digital meme como unidade textual relevante para o ensino de Língua Portuguesa. No quarto capítulo, é descrita a escola de aplicação da proposta, a sequência didática que subsidiou a aplicação e, também, é realizada, detalhadamente, a análise dos resultados alcançados.

Por fim, no último capítulo, são realizadas as considerações finais com base nos resultados obtidos com a concretização da proposta, em respostas dadas pelos alunos de questionários aplicados no início e término da aplicação da sequência didática, bem como com base nas observações realizadas durante as aulas e nas atividades práticas desenvolvidas pelos alunos.

2 METODOLOGIA

Para a pesquisa, foi desenvolvido “um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos” (SILVA,2001). Essa pesquisa é de cunho qualitativo e foi elaborada com base em pesquisas bibliográficas, que de acordo com Gil (2007) são aquelas desenvolvidas a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet.

É, também, pesquisa aplicada por ser uma proposta didático-metodológica que para comprovar sua eficiência foi aplicada na escola UEB Jornalista Neiva Moreira, instituição que comporta o nível fundamental anos iniciais e finais e objetivou gerar conhecimento prático acerca do assunto abordado.

Enquanto procedimento, foram realizadas observações diretas da pesquisadora na sala de aula, além da aplicação de dois questionários, um de sondagem antes da aplicação da sequência didática e outro depois para analisar, pela comparação, como a atividade com o gênero meme serviu para os alunos perceberem o estudo da língua como “ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.” (MENDONÇA, 2009, p.207)

Em relação à escolha do gênero meme e do conteúdo figuras de linguagem e polissemia foi realizada com base na proposta da BNCC para o 9º ano do ensino fundamental. Já em relação aos exemplares de memes a serem trabalhados nas aulas, fizemos uma seleção com base nas seguintes características: serem multissemióticos, marcados pelo humor e crítica, presença de recursos estilísticos (figuras de linguagem) e

linguísticos (polissemia) e que fosse possível associar as habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição).

3 APLICAÇÃO METODOLÓGICA

Como este trabalho é um recorte monográfico, as análises, aqui feitas, serão reduzidas. Neste modo da aplicação, escolhemos o a polissemia: conceito, exemplos e diferença existente entre esse fenômeno e a ambiguidade ocorreu de forma a relacionar os termos polissêmicos com os memes propostos. Após explicar o conceito de polissemia, apresentamos alguns exemplares de memes contendo palavras que continham dois ou mais sentidos. Diante disso, perguntamos, em cada meme, qual era a palavra responsável por apresentar o efeito cômico e qual a duplicidade de sentido ela expressava. Diante de todas as perguntas, os alunos souberam responder o efeito de sentido, o termo polissêmico e as possibilidades de entendimento.

Com a finalidade de colocar os conhecimentos em prática, foi levada uma atividade de quebra-cabeça aos alunos, a qual é composta pelos seguintes passos:

a) Criação de um nome criativo para a equipe, com o intuito de colocarem a criatividade

em ação e, também, de pensarem em conjunto.

b) Montagem dos quebra-cabeças, que eram memes recortados.

c) Leitura dos memes e resolução das questões colocadas em cada envelope.

As perguntas eram: Como o meme pode ser compreendido? Qual efeito de sentido presente no meme? Qual palavra contribui para o efeito de sentido construído? Qual o recurso estilístico presente no meme? Quais as características do recurso?

Como resultado desse módulo, apresentamos algumas respostas da atividade realizada em grupo, que contemplou os seguintes assuntos: figuras de linguagem e polissemia. Antes disso, ressaltamos a participação e interação dos alunos em sala, além do comprometimento em entregarem a atividade. Durante a resolução, eles conversaram, buscaram juntos as respostas e até ficaram andando nos grupos para verificar qual era o meme mais legal.

Figura 1 – Meme da equipe Elétron



Fonte: Google imagens

Os alunos do grupo “Életron” destacaram que o efeito de sentido presente no meme é o humor e a confusão, baseados na repetição da palavra “veja”, a qual tem 3 sentidos no meme: ver, no sentido de olhar; veja, produto de limpeza e veja, a marca de revista. Apontaram a existência da polissemia e da personificação. O fato de terem destacado essa última chamou minha atenção, porque na hora de planejar a aula só havia destacado a polissemia e eles ao fazerem destaque dessa figura, demonstraram que compreenderam o conteúdo dado, uma vez que na exposição do conteúdo falei sobre essa figura. Esse foi o grupo que mais apresentou facilidade em fazer a atividade, fizeram mais do que foi pedido e, ainda, disseram que a parte verbal do meme parece um trava-línguas, apresentando seus conhecimentos prévios acerca de outros conteúdos.

Diante dos resultados e da realidade apresentada pela turma do 9º ano ao realizar as atividades propostas nesse módulo, destaco o rendimento positivo nessa etapa, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu guiar suas interpretações textuais de forma correta e identificar os conteúdos gramaticais trabalhados – ainda que dois grupos tenham apresentado alguma dificuldade, foi de nomenclatura e não de reconhecimento da presença das figuras e efeito de sentido que geram na produção.

Figura 2 – Meme da equipe MSD



Fonte: Google imagens

O grupo ‘Os MSD’, ao interpretar este meme, destacou o efeito de sentido está baseado no espanto da criança ao saber que a mulher não trocava as roupas íntimas. Os alunos do grupo apontaram a existência de dois sentidos para a expressão “trocar roupas íntimas”, mas não souberam dizer que era a polissemia. Esse foi o grupo que mais apresentou dificuldades na execução da atividade, pois precisou de intervenção diversas vezes. Durante a resolução das questões, não conseguiu identificar, de forma clara, a duplicidade de sentido presente em roupas íntimas e tampouco o contexto expresso pela linguagem mista.

Apenas depois de solicitar que vissem com atenção a imagem e as palavras presentes, conseguiram perceber os sentidos que o termo “roupas íntimas” tinha relação com “loja” e com a expressão “porcona”. No entanto, os alunos da equipe não conseguiram relacionar esse efeito com a polissemia. Importante chamar atenção que esse grupo é composto pelos alunos que estavam conversando baixo e com celular escondido durante as aulas.

4 OFICINA DE MEMES

A aplicação do último módulo ocorreu no dia 26 de outubro de 2022 e foi dividido nas seguintes partes: acolhimento, organização da sala, apresentação dos memes, preenchimento do formulário final e agradecimentos.

A aula começou com o acolhimento da turma, perguntamos como estavam e informamos que seria meu último dia com eles. Após isso, demos alguns minutos para se organizarem para iniciarem as apresentações dos memes produzidos por eles, como estabelecido na aula anterior. Nesse momento, percebemos que os alunos foram resistentes em apresentar seus trabalhos e só o fizeram depois de muita insistência. Depois, perguntamos se eles tinham familiaridade com essa metodologia, e eles disseram que nunca tinham apresentado nenhuma atividade na frente de todos, aproveitamos para ressaltar a importância das apresentações e os benefícios dessa atividade para eles.

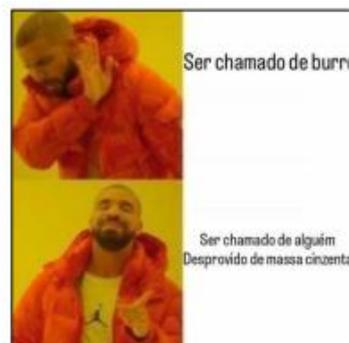
Durante a apresentação, retomamos às perguntas que guiaram a produção do meme: Qual o efeito de sentido? Qual conteúdo (figuras de linguagem ou polissemia) usado? Qual palavra geradora? Nas figuras seguintes, apresentaremos alguns resultados da atividade por grupo.

Figura 3 – Meme da equipe MSD



Fonte: elaborado pelo grupo (2022)

Figura 4 – Meme da equipe Elétron



Fonte: elaborado pelo grupo (2022)

5 RESULTADOS DA PROPOSTA

Como afirmado ao longo desse trabalho, ele é fruto da inquietação pessoal em relação às abordagens do ensino de língua materna que, em muitas escolas, priorizam os aspectos gramaticais de forma tradicional e descontextualizada da realidade dos alunos. Assim, realizamos esta pesquisa com a finalidade de demonstrar que é possível desenvolver a aprendizagem gramatical dos alunos de forma contextualizada e dando significado ao que é ensinado.

A pertinência dessa proposta se confirmou após a aplicação do questionário inicial, especificamente nas questões 7 e 8 quando perguntamos se os alunos gostavam da aula de língua portuguesa e se tinham afinidade com a gramática.

Gráficos 7 e 8 – Perguntas 4 e 6 do questionário inicial, respectivamente.



Fonte: elaborados pela autora (2022)

Diante desses gráficos, as respostas demonstram que os alunos não gostam das aulas de português e, tampouco do seu objeto de ensino central, a gramática normativa. Tais fatos foram justificados, no questionário, pela caracterização das aulas como chatas, cheias de regras e sem aproveitamento. Quanto à língua em si, alguns disseram que não têm contribuição na vida deles, a não ser na escola. Então, as práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa estão sendo realizadas, nesse contexto, de forma descontextualizadas e irreais, indo de encontro com o que apresenta os marcos que regem o ensino básico.

Esta proposta foi aplicada na rede pública de ensino cujo progresso educacional foi brutalmente interrompido pela COVID-19, período em que o Brasil e o mundo foram obrigados a priorizar o essencial, em detrimento do adiável. Infelizmente, a educação em algumas instituições, no estado do Maranhão, não conseguiu acompanhar o sistema híbrido ou virtual – o que ocasionou no total distanciamento escolar dos alunos. O Centro de Ensino Jornalista Neiva Moreira, escola campo deste projeto, foi um desses ambientes educacionais em que os alunos foram prejudicados, uma vez que todas as turmas, durante 2 anos, estiveram sem aula presencial, virtual ou híbrida.

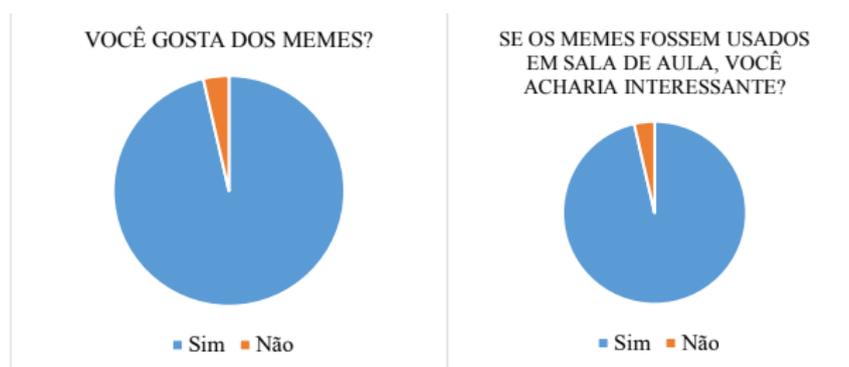
No que tange ao 9º ano do ensino fundamental II, do Neiva Moreira, destacamos que está há 3 anos sem aula de língua portuguesa, fato justificado pelos 2 anos de pandemia e 1 ano, de ensino presencial, sem o apoio de um professor de Português. Diante dessa triste realidade, apresentamos que os alunos, em sua maioria, não possuem conhecimento formal, com base na gramática normativa, tampouco o desenvolvimento pleno das habilidades cobradas pela BNCC: oralidade, escrita, produção e prática de análise linguística (fato de evidência melhoria após a finalização do projeto).

Esses fatores externos corroboram para as discussões dos resultados esperados, visto que justificam algumas ações, em sala de aula, em que os alunos não compreenderam, prontamente, conceitos expostos, os quais precisaram ser explicados de forma mais detalhada e exemplificada. Em uma análise geral, o desenvolvimento das habilidades discursivas, interpretativas e, conseqüentemente, linguísticas, neste projeto, foram desenvolvidas, uma vez que esses foram instigados, em cada aplicação, a pensar de forma reflexiva e crítica os memes apresentados.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário retomar à fala da supervisora ao dizer que os alunos mexiam muito no celular e usavam, em demasia, as redes sociais. Com base nisso, foi possível comprovar a validade da proposta em apresentar o meme, gênero midiático que circula nas mídias e está contato direto com os alunos, como objeto de

estudo no ensino básico. A finalidade de ressignificar textos dos meios comunicativos é de aproximar a língua e o falante, fazendo-o compreender que não se aprende e aplica o português somente nos livros didáticos, porém, sim, em todos os âmbitos da vivência humana – inclusive, nas redes sociais. Isso é confirmado com a resposta dos alunos frente ao questionário inicial.

Gráficos 3 e 4 – Perguntas 4 e 6 do questionário inicial, respectivamente.



Fonte: elaborados pela autora (2022)

Com base nisso, de fato, os memes são gêneros aclamados pelos jovens, público-alvo desde trabalho, os quais afirmaram ser interessante tê-los presente no seu processo de aprendizado da língua, incluindo a gramática – uma vez que a prática de análise linguística se apresenta como completa diante das manifestações da língua.

O interesse por esse gênero pode ser observado pelos posicionamentos e compartilhamentos dos alunos que, mesmo sem o professor de português há um tempo e com as dificuldades apresentadas, durante as aplicações, conseguiram captar os efeitos de sentido e os conteúdos estilísticos-gramaticais dos textos expostos. Inclusive, muitos relataram como era interessante ver os memes na escola, sendo usados para ensinar a língua de forma divertida e real. Essa declaração confirma a possibilidade de escolarização do gênero em questão.

Tanto é que, na aplicação final do questionário, a maioria dos alunos alegou que era viável usar esse gênero mediático nas aulas de língua materna.

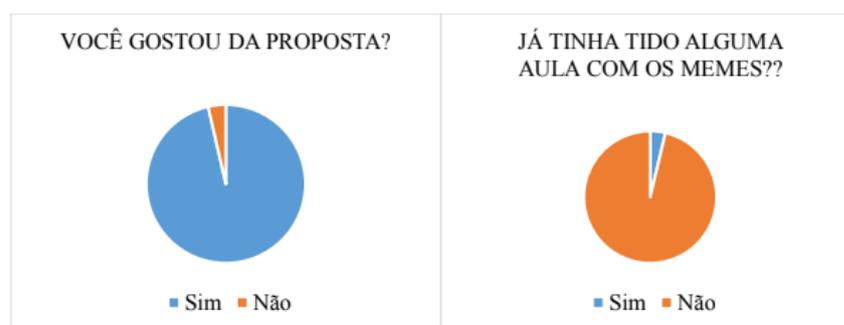
Gráfico 5 – Pergunta 3 do questionário final



Fonte: elaborado pela autora (2022)

As respostas dadas são corroboradas pelos resultados obtidos na oficina de memes, na qual houve a criação autoral de memes com a utilização dos conteúdos estudados em sala de aula. Com base nessa etapa, a maioria dos alunos conseguiu, de fato, entender, compreender e colocar em prática o conhecimento sobre o fenômeno da polissemia e das figuras de linguagem. Como forma de expor a recepção dos alunos com a proposta, os gráficos 7 e 8 são apresentados.

Gráficos 7 e 8 – Perguntas do questionário inicial



Fonte: elaborados pela autora (2022)

Conclui-se, com esses resultados, que a proposta se mostrou relevante para os alunos e reforça que propostas que contextualizam o ensino de LP são bem-vindas no ambiente escolar e despertam a atenção do aluno para o aprendizado. Além disso, os números apresentados chamam a atenção para a necessidade de aplicação das diretrizes para a educação básica, as quais consistem em um ensino que entenda a língua como um fenômeno cultural, histórico, social, variável, homogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma metodologia para ensino de Língua Portuguesa com o auxílio do gênero meme, próprio da cultura digital, por considerar a relevância desse gênero e outros dessa mesma natureza como garantia para os multiletramentos dos alunos e como recurso eficaz de ensino de uma gramática contextualizada.

Essa proposta de intervenção pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa aplicada no 9º ano do Centro de Ensino Jornalista Neiva Moreira, centrada na prática de análise linguística, mostrou-se eficaz por despertar o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas dos alunos nos eixos de oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguístico.

Em cada módulo, foi possível desafiar gradativamente os alunos, perceber o interesse deles em realizar as atividades postas, reconhecer que houve domínio do conteúdo e alcance das habilidades previstas e aprendizagem. A explicação do conteúdo, os textos propostos para a leitura e as atividades práticas em grupo serviram para a contextualização dos conhecimentos dos alunos e a integração dos eixos do ensino de LP.

Outro ponto pertinente percebido com a proposta de análise linguística foi a contribuição dada para construção de leitores críticos. Obviamente, que a criticidade e a reflexão não foram desenvolvidas logo no primeiro módulo, mas à medida que a proposta avançava, a participação dos alunos e as contribuições críticas e reflexivas nas discussões temáticas foram evoluindo. Tal resultado reafirma o que ROJO (2012) diz sobre a necessidade de colocar os alunos diante de textos multissemióticos e multimodais como forma de desenvolver as habilidades discursivas dos alunos e fazê-los compreender para além do texto verbal, bem como relacioná-lo com outras formas de linguagem – como visto durante o desenvolvimento da proposta e descrito no capítulo anterior.

Outro elemento que comprova como essa proposta pode ser viável, foi a aplicação das atividades de análise dos memes, por meio da resolução de perguntas, e a oficina de criação. A execução e finalização dessas atividades revelaram que os alunos conseguiram captar os conhecimentos abordados em sala e a maioria dos grupos conseguiu resolver as questões, que visavam a compreensão dos conteúdos explanados e as práticas interpretativas. As respostas dadas pelos alunos serviram como comprovação de que houve a compreensão dos assuntos estilístico-gramaticais “polissemia” e “figuras de linguagem”, e a execução das atividades demonstrou o exercício concomitante da leitura, escrita e oralidade, como prevê a BNCC.

Na concretização dos módulos propostos na sequência didática, o objetivo maior foi contextualizar e efetivar o aprendizado de língua portuguesa, com base nas competências previstas nos aportes legais para o ensino, e ele foi alcançado nos eixos: oralidade, com a leitura em voz alta dos memes e a apresentação oral das análises; leitura de textos e slides em sala; análise linguística com a observação dos termos e sua contribuição para o efeito de sentido; escrita com a produção final de memes pelos alunos e uso de novas mídias com criação do gênero no aplicativo “gerar memes”.

Por essas razões, a proposta pedagógica aqui apresentada revela-se como sugestão eficaz para os docentes de LP à medida em que explora procedimentos diversificados, associados a recursos tecnológicos e demonstra que foi capaz de promover a aprendizagem dos alunos do conteúdo proposto de forma prática, contextualizada, dinâmica e divertida. Além disso, estimula que outras abordagens metodológicas sejam propostas e desenvolvidas com o uso desse gênero em análise linguística nas instituições educacionais, visto que pode desenvolver competências e habilidades comunicativas necessárias para a aprendizagem dos alunos nos eixos oralidade, leitura, escrita e conhecimento linguísticos no ensino da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Reino Unido: Oxford University Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de out. 2022.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. da. C; ESTEVES, L. R. O. O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2015.

DAWKINS, R. **O Gene Egoísta.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João, 2010. GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Pulo: Ática, 1997.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico metodológicas da prática de análise linguística. In: **Work. Pap. Linguíst.**, 18(2): 50-68, Florianópolis, ago./dez., 2017.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola, 2007.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil.** Campinas: CEFIEL/IEL, 2014.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. **O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13 – 67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 205 – 207.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MUSEU de memes. **Museu de memes:** home. Disponível em:

<<https://museudememes.com.br/>>. Acesso em 10 de out. 2022.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ROJO, Roxane. A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs**: escol@ conect@d@. São Paulo: ParábolaEditorial. 2012. Disponível em:

<https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf>. Acesso em 25 de out. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. IN: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo.

Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, M. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Revista de Educação/AEC n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, M. (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

GÊNERO TEXTUAL E ESCRITA ACADÊMICA: estratégia argumentativa do curso de História Licenciatura

Raíce Adrielle Ribeiro Martins*
Fabíola de Jesus Soares Santana**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as estratégias e o papel da argumentação no gênero monografia, do Curso de História Licenciatura do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Para a análise referente à noção de gênero textual como ação social, utilizou-se fundamentalmente a abordagem teórico-metodológica de Bakhtin (2016), a nova retórica de Miller (1994, 2012), Bazerman (2005, 2015) e a sociorretórica de Swales (1990). Dessa forma, a análise centrou-se em pesquisa bibliográfica, tendo como intuito examinar como se dá a argumentação para a construção de sentido nas monografias. Além disso, identificar quais os fins específicos das estratégias argumentativas utilizadas a partir da nova retórica e das pesquisas qualitativa e quantitativa. Para isso, foram analisadas 20 (vinte) monografias em que se investigou os traços distintivos – textuais e discursivos – de um contexto situacional específico (curso de História) dos quais descreveram as escolhas argumentativas de graduandos em História. Na investigação da argumentação, as análises foram fundamentadas na Nova Retórica, de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005). A contribuição deste estudo resultou na compreensão de que a monografia é um gênero diversificado e social, tendo em mente que os gêneros não se firmam apenas em estruturas rígidas, mas se destacam por seu caráter heterogêneo e dinâmico. Os resultados da pesquisa demonstram que o gênero monografia apresenta, a depender do contexto acadêmico em que se insere, convenções retóricas próprias, tais como: as categorias dos argumentos baseados na estrutura do real e dos argumentos quase-lógicos, tendo como constructos predominantes, em grau de maior incidência, os argumentos de autoridade, pragmático, sacrifício, comparação e desperdício.

PALAVRAS-CHAVES: Argumentação. Monografia. Retórica. História.

ABSTRACT

This work aims to investigate the strategies and the role of argumentation in the monograph genre, from the History Course Degree from the Education, Exact and Natural Sciences Center (CECEN), from the State University of Maranhão (UEMA). For the analysis referring to the notion of textual gender as a social action, the theoretical-methodological approach of Bakhtin (1997, 2016), the new rhetoric of Miller (1994, 2012), Bazerman (2005, 2015) and the socio-rhetoric de Swales (1990). Thus, the analysis focused on bibliographic research, with the aim of examining how the argumentation for the construction of meaning in monographs occurs. In addition, to identify the specific purposes of the argumentative strategies used from the new rhetoric and from qualitative and quantitative research. For this, 20 (twenty) monographs were analyzed in which the distinctive features - textual and discursive - of a specific situational context (History course) were investigated, from which they described the argumentative choices of undergraduate students in History. In the investigation of argumentation, the analyzes were based on the new rhetoric, from the study of Chaim Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) - Treatise on Argumentation: The new rhetoric. The contribution of this study resulted in the understanding that the monograph is a diversified and social genre, keeping in mind that the genres are not only established in rigid structures, but stand out for their heterogeneous and dynamic character. The research results demystify and demonstrate that the monograph genre presents, depending on the academic context in which it is inserted, its own rhetorical conventions, such as: the categories of arguments based on the structure of reality and quasi-logical arguments, with predominant constructs, to a greater degree, the arguments of authority, pragmatism, sacrifice, comparison and waste.

KEYWORDS: argumentation. Monography. Rhetoric. History.

* Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1321080521662144>

**Professora do Departamento de Letras/ Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA) da UEMA. ID Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/8066814898585035>>

INTRODUÇÃO

Quanto ao domínio do uso da linguagem, é esperado que o estudante domine diversos gêneros e saiba interagir adequadamente nas diversas situações de uso da língua e nos mais variados contextos sociais, o que tem gerado infindáveis experiências nebulosas no ensino de línguas dos quais tem desencadeado diversos estudos que envolvem a escrita e conseqüentemente os estudos dos gêneros textuais. Essa discussão se estendeu e permeou os estudos dos textos acadêmicos que até então eram vistos com pouca atenção, mas que não se ausentam de embates acerca das dificuldades que englobam a produção textual.

A partir de algumas experiências, muitos professores perceberam a dificuldade que os alunos tinham no momento de produção das monografias, momentos que se tornavam cada vez mais embaraçosos e enfadonhos frente ao desenvolvimento da escrita, visto que escrever ainda é caracterizado apenas por normas metodológicas estruturais e estilísticas, pondo em segundo plano, ações sociais determinantes para a construção de um gênero, o que tem gerado grandes inquietações e tem ocasionado diversos estudos sobre o tema, seja indo por um caminho mais físico (estruturalista) da monografia até as características ainda recônditas (funcionalista) como a concepção de gênero do discurso e as estratégias argumentativas proposta nos estudos da Nova Retórica.

Especificamente, assim como os demais gêneros, a monografia se encaixa em uma série de características que identificam os sistemas de atividades de cada comunidade, organizam os contextos situacionais específicos, envolvendo interlocutores e seus propósitos no que lhe concerne, um gênero textual específico e que está ligado a ações sociais tipificadas propostas pela sociorretórica. Essa perspectiva propõe que cada indivíduo ou grupo de indivíduos se apropriam de uma espécie de construção retórica, demonstrando assim seu domínio sobre os temas propostos e conseqüentemente seu conhecimento sobre o gênero, que deve ser considerado a partir de determinada situação de uso e não simplesmente se atendo à estrutura, mas considerando todo o processo de construção.

É pertinente pensar qual a estratégia utilizada por cada comunidade acadêmica e quais seus propósitos comunicativos. Para isso, esta pesquisa estudará o gênero monografia do curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tendo como objetivo investigar a construção da argumentação nas

monografias do curso de História Licenciatura, a partir da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) visando contribuir para a construção do gênero monografia, buscando, através disso, instigar os futuros Historiadores.

Para isso, esta pesquisa será de caráter qualitativo e quantitativo, utilizando-se de pesquisas bibliográficas que norteiam os estudos de gênero textual e discursivo através das seguintes perspectivas teóricas — que tornou amplo para embasar-nos na primazia de pesquisar o gênero monografia — sendo as principais: os estudos sobre a escrita e as dificuldades acadêmicas, discutidas por Souza e Silva (2017), Botelho (2016), Santana (2018), Cruz (2007), Street (2010), e Zakir (2013), abordagens sociodiscursivas, difundidas pelos estudos de Mikhail Bakhtin (1997, 2016), cujo foco foi mais social do que estrutural da linguagem; e as concepções sociorretóricas, que têm em Carolyn Miller (1994, 2012), Charles Bazerman (2005, 2015) e John Swales (1990) seus principais nomes, com pesquisas cujo foco está na organização retórica e os propósitos comunicativos do texto. Juntamente a eles essa pesquisa destaca também os estudos de Filho (2016), Marcuschi (2011), Del’Isola (2012) e Bawashi (2010) ao debatem sobre os gêneros textuais e discursivos. Para a discussão sobre a Nova Retórica, o foco central recaí sobre Perelman e Tyteca (2005).

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa, a construção da argumentação em monografias do curso de História Licenciatura, se fundamenta na argumentação proposta por Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) em Tratado da argumentação: a nova retórica. Ao se entrelaçar as noções de gênero do discurso com a nova retórica de modo a descrever as estratégias e construções argumentativas do Curso de História Licenciatura.

Concomitantemente, esta investigação busca artifícios teóricos e práticos para orientar os estudantes para que estes possam reconhecer e exercitar os gêneros textuais acadêmicos a partir de um molde “predeterminado”, compreendendo o funcionamento da língua por meio dos gêneros textuais como ferramenta facilitadora de seus propósitos comunicativos e de suas práticas sociais. Assim, a partir de tal entendimento, subsidiar pesquisadores e futuros profissionais a desenvolverem seus textos acadêmicos utilizando as formas e funções dos gêneros, conscientes do seu fazer científico na produção do trabalho de conclusão de curso da graduação, objeto de análise desta pesquisa.

Quanto à organização, este trabalho se dividirá em componentes teóricos que contribuirão para os estudos de gêneros com fins específicos, que estão divididos em Ensino Acadêmico e Gênero Textual, a Nova Retórica, até os resultados da pesquisa.

Na primeira seção, Ensino acadêmico e gênero textual, são estudadas as dificuldades em produzir e compreender um gênero, em especial a monografia, destacada por indagações de alguns professores acerca da maneira como os acadêmicos produzem seus textos. Apresenta questões relevantes a serem debatidas sobre a ótica sociorretórica e sociodiscursiva da linguagem, incluindo alguns pensamentos que contribuíram para o entendimento do gênero; destacando entre esses trabalhos Bakhtin (1997, 2016), Bazerman (2005, 2015) e Miller (1994, 2012), dando ênfase às concepções que demarcam as propostas de gênero a partir de uma visão dotada de propósitos sociais com fins acadêmicos específicos como os estudos de John Swales.

A segunda seção, intitulada Cultura Retórica, é demarcada pelos estudos que envolvem a retórica, desde os tempos clássicos até os estudos da nova retórica de Perelman e Tyteca (2005) dos quais se utilizam de técnicas argumentativas apoiadas em importantes embates sobre os estudos da persuasão, sejam elas pautadas no verossímil ou não, o que pressupõe a emblemática discussão de que a história da retórica antiga demonstra certa conexão aos pensamentos atuais, contribuindo, por meio de um jogo diacrônico, para os estudos do tratado da Argumentação: a Nova Retórica de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), trabalho que se firma na Nova Retórica para pôr em prática as estratégias que permeiam um gênero textual e discursivo.

A terceira seção, Análise dos tipos de argumentação mais recorrentes nas monografias de História Licenciatura, demarcará a pesquisa propriamente dita, os resultados e as análises das monografias de História Licenciatura a partir das categorias e seus constructos predominantes, pois o gênero não é uma fórmula engessada, mas se compõe de uma série de estratégias comandadas por situações sociais tipificadas necessárias para a produção do texto monográfico.

1 ENSINO ACADÊMICO E GÊNERO TEXTUAL

A partir das propostas de ensino de línguas vinculadas à realidade acadêmica, este tópico discorrerá sobre os meandros do gênero textual e discursivo de modo a entender como ele funciona e de que maneira o estudo do texto contribui para o processo de produção da escrita acadêmica, pois “o uso da linguagem é uma forma de comportamento social do qual o discurso mantém e estende o conhecimento de um grupo” Swales (1990, p.29), o que pressupõe que para conhecer um gênero é preciso entender as escolhas e propósitos por trás de cada comunidade discursiva.

1.1 O desafio da escrita no âmbito acadêmico

Desde a escola, o aluno carrega o desafio da produção textual, nos mais variados momentos do cotidiano nas suas relações sociais por meio dos gêneros textuais. Entretanto, em uma abordagem tradicional do ensino de língua materna os gêneros são reconhecidos por características estruturais básicas, que não garantem o desenvolvimento da escrita em sua essência. As particularidades de cada gênero geralmente são deixadas de lado com o foco apenas na estrutura e na forma.

No contexto acadêmico, em que se pressupõe que o estudante saiba dominar os gêneros acadêmicos científicos orais e escritos, verifica-se que grande parte dos estudantes tem problemas de reconhecimento e domínio quanto ao uso e adequação dos gêneros dessa esfera discursiva, em especial a monografia.

No intuito de desenvolver as competências e habilidades necessárias para a competência no uso da escrita e gêneros acadêmicos, há diversos estudos sobre o letramento acadêmico que têm relacionado essa dificuldade a alguns elementos importantes para os estudos de gênero. Souza e Silva (2017, p.19) mencionam que “durante as aulas, percebia que os discentes desconheciam os propósitos comunicativos do gênero monografia”. Para eles, esse gênero era apenas um requisito a ser cumprido.

Considerando a experiência em sala de aula dos professores, observa-se a grande dificuldade que os estudantes têm ao longo de todo o curso de graduação. O aluno se depara com o dilema da escrita, buscando sempre meios para engatilhar formas de produção facilitadoras para o seu desenvolvimento textual, considerando sempre a forma e a metodologia de cada texto e desconsiderando, muitas vezes, o gênero discursivo, que também configura um gênero textual, por falta de conhecimento das estratégias que permeiam o contexto comunicativo.

É de suma importância mencionar que a escrita acadêmica sempre foi vista como um campo minado e sem possibilidades de uso, fazendo do gênero uma fórmula ossificada, dando poucas opções de adequação aos estudantes e gerando cada vez mais pavor em relação a sua apropriação. A grande luta a ser travada é justamente a adequação dos acadêmicos as realidades existentes sobre os estudos de gêneros textuais, que perpassam por formas estruturais até suas formas funcionais.

Diante disso, é “importante que as diferentes capacidades da linguagem devam ser desenvolvidas através do estudo de gênero desde a escola até o ensino superior de modo a familiarizar o estudante no processo da escrita” (BOTELHO, 2016, p.17), ou

seja, essa condição processual recai sobre a compreensão do que o estudante faz em determinada situação de uso, visto que hoje, eles, em especial os acadêmicos, sofrem por falta de compreensão do gênero em sua versão funcional, pois por detrás de cada produção existem propósitos oriundos das diversas ações sociais.

A grande falta em relação à escrita acadêmica estaria ligada, portanto, ao desconhecimento de sua situação de uso, rompendo com o gênero do discurso e pautando mais em características rígidas, sem explicações funcionais para cada contexto. Por causa disso, a escrita percorre por dois grandes dilemas; as regras, que engessam o funcionamento da língua e criam um padrão a ser repetido, e o processo de escrita direcionado as situações de uso, dando possibilidade e condições para que cada estudante se norteie no momento de sua produção textual através de experiências sociais.

A partir de tudo isso, é relevante pensar que “a escrita, nessa orientação teórica, é uma comunicação direcionada a objetivos, no contexto social de uma comunidade acadêmica específica” (BOTELHO, 2016, p.47). O processo da escrita, neste caso, deve perpassar pelo conhecimento de cada contexto de uso, de maneira que garanta o esclarecimento necessário em relação à produção acadêmica, que carrega grandes dificuldades devido a formas estáticas em que a produção textual, geralmente, é ensinada nas escolas e conseqüentemente nas academias.

Para Botelho (2016, p.20), as dimensões escondidas, ou seja, aspectos que ficam implícitos (mas que são exigidos) na produção textual pelo professor, é um fator representativo na dificuldade de escrita de gêneros acadêmicos pelos alunos. Nesse caso, o grande empecilho que os estudantes enfrentam está ligado também à forma como cada professor aborda o conteúdo, seja apresentando só as formas estilizadas da escrita, como também deixando de lado as dimensões imprescindíveis para esse processo.

É importante destacar que para que o estudante consiga entender o processo da escrita, é importante, “dominar as habilidades de produção dos gêneros textuais, entendidos aqui como práticas sociais, surgidos em situações particulares, ter competência não apenas textuais, mas também de saber atuar nas diversas esferas sociais” (SANTANA, 2018, p.08), caminhando pelas diversas esferas do gênero do discurso.

As dimensões da escrita englobam muito mais do que meras regras estáticas, mas caminham de acordo com o contexto em que cada comunidade está inserida, fazendo necessário que o estudante interaja com todos os gêneros do discurso ou os relacione com certa situação de uso para garantir mais segurança em relação ao momento da produção textual.

A grande tensão que alguns gêneros trazem, como a monografia, também é preocupante em relação à apropriação da escrita, pois ao se depararem com esse contexto de uso, os estudantes andam por um caminho mais desafiador, pois mesmo na academia, as aulas ainda são firmadas apenas na estrutura, desconsiderando os fatores sociais da linguagem.

Souza e Silva (2017, p. 17) mencionam:

Reconhecemos essa normatização e a constante consulta que graduandos fazem a estas referências no momento de produção de seus textos. Contudo, na busca do reconhecimento pelas produções no contexto acadêmico, as monografias são realizadas em determinados propósitos comunicativos que desempenham funções escritas situadas de organizar a estrutura esquemática do referido gênero, sem que para isso seja preciso delimitá-lo em sessões textuais fixas, como faz a tradição clássica.

Os autores destacam a importância de se aprender a pensar nas dimensões relevantes para o processo da escrita, que não estão pautadas em meras regras, mas em possibilidades que mudam de acordo com cada propósito comunicativo, o que propõe que a compreensão do gênero a partir de sua função social, facilitaria o processo conturbado da escrita e desenvolveria uma ação criativa focada nas incidências de uso de determinada situação.

Cruz (2007, p.09) menciona que ao trabalhar com os gêneros textuais, o graduando interage com diferentes gêneros do discurso. É importante destacar que os efeitos que os estudos do gênero do discurso têm sobre o estudante é o fornecimento de subsídios para que através da interação entre os diversos contextos da escrita, sejam compreendidos alguns aspectos que são deixados de lado, que influenciam muito no desenvolvimento e na segurança de cada indivíduo no momento da produção textual.

Vale enfatizar que “esse reconhecimento leva a inferir os contornos formais do texto, ou seja, ele saberá que tipo de texto se espera que produza e em qual gênero deverá escrever para atingir a função social desejada” (CRUZ, 2007, p.08). O reconhecimento da situação de uso levará o discente a enxergar possibilidades dentro de sua produção textual, fornecendo caminhos norteadores no processo da escrita acadêmica e da função social em que ele está inserido.

Street (2010, p.05) afirma que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso

sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores. É de suma importância que esses estudantes estejam em contato com os diversos gêneros, adquirindo experiências que transformem a noção da escrita de hoje em um campo consciente e autônomo por parte dos escritores e facilite a experiência em determinado contexto.

Destarte, pode-se perceber que o grande dilema da escrita acadêmica recai pelo desconhecimento das noções sobre gênero do discurso e da pouca interação entre os diversos contextos, que muda de acordo com a situação de uso e não apenas com a estrutura do texto, pois “os letramentos não estão diretamente associados a conteúdos e a disciplinas isoladamente, mas aos amplos e abrangentes discursos e gêneros institucionais que subjazem à escrita na universidade” (CRUZ, 2007, p.06). A diferenciação entre os discursos e os gêneros que cada entidade propõe, exige que o estudante saiba diferenciar e dissociar o pensamento arcaico e literário que ainda predomina nos estudos sobre a linguagem. É importante estimular o exercício de conscientização dos diversos gêneros do discurso existentes, para que os estudantes consigam atingir os contextos de uso exigidos na academia. Nesse contexto, a escrita acadêmica estaria firmada na diferenciação entre gênero textual e do discurso, conceitos que se diferem pela infinita possibilidade de uso da língua.

O estudante estaria preso às divergências entre conceito e prática, sendo levado a interpretar equivocadamente a estrutura e suas funções sociais existentes em cada situação de uso. A funcionalidade do texto, suas características marcantes, pode ser a chave para que o acadêmico tenha confiança nas situações da escrita, que recai sobre um campo cheio de possibilidades que direcionam ao caminho pelo qual cada indivíduo precisa caminhar para refletir sobre os diferentes propósitos.

As dificuldades encontradas pelos estudantes são pautadas em dúvidas relacionadas à maneira como a escrita vem sendo abordada nas escolas e retomada na academia, o que reafirma que a maioria dos cursos sabota seus próprios alunos por não fornecerem recursos suficientes para a construção dos diversos contextos sociais existentes na comunidade acadêmica.

O estudo do gênero recai sobre uma série de elucidações que divergem com o momento de produção. Alguns dilemas são encontrados visto a pouca prática de reflexões sobre as funções do gênero, a heterogeneidade de uma dada situação de uso e a tipificação que cada autor lança ao escrever.

Bazerman (2005, p.14) baseia-se no pensamento de que o problema da escrita estaria ligado à capacidade do indivíduo em se adaptar as realidades de cada circunstância e interação social, processo que faz parte da comunicação. Isso significa dizer que a experiência que o estudante tem com determinado gênero direciona o caminho que se deve percorrer no momento da escrita. Ele também ressalta que é a partir “da perspectiva do escritor, localizar a escrita em sistemas de comunicação, gênero e situações que se desenvolvem é que ajuda a enfrentar o dilema da página em branco (...) ajuda a dar objetivo e forma ao que escrevemos” (BAZERMAN, 2015, p.35), o que reafirma que as dificuldades que os estudantes enfrentam são oriundas da falta de localização no sistema de comunicação, na falta de conhecimento das esferas do gênero do discurso e os intercâmbios das relações humanas.

É impossível o estudante que não é estimulado entender a fundo as dimensões dos gêneros, escrever de maneira autônoma e construtiva. No Livro, *Retórica da ação letrada*, Bazerman revisita aspectos sobre a escrita que perpassa pela dificuldade em que os estudantes têm e contribui afirmando que “as pessoas não podem realizar com conhecimento e inteligência vários gêneros sem alguma compreensão de como esses documentos circulam e com quais efeitos”. (BAZERMAN, 2015, p.51).

Ou seja, a nebulosidade da escrita está intrinsecamente ligada à consciência de usos gêneros do discurso, fato que molda e norteia a realidade de produção do texto e sai da trava que muitos estudantes têm no momento de desenvolvimento do gênero. A monografia seria um dos gêneros que mais trazem dificuldades pelo fato do desconhecimento a cerca de suas particularidades mais furtivas, bem como o domínio da escrita acadêmica, pois engloba não somente a ideia de estrutura da monografia, mas as particularidades que cercam a comunidade social.

No momento da produção monográfica, o grande descompasso é a pouca interação que o estudante tem com a heterogeneidade do gênero. Concatenando com a ideia de uma produção longa e desgastante que tem que ser entendida como uma série de características rígidas e instáveis. A compreensão da monografia também recai sobre a noção de que “o gênero acadêmico, pertence a uma comunidade discursiva e apresenta propósitos comunicativos específicos na área em que se insere” (Zakir, 2013, p.04). A partir desse pressuposto, pode-se entender que as dificuldades dos estudantes, em especial os acadêmicos, está ligado diretamente ao pouco conhecimento e interação com o discurso inserido no gênero proposto na academia.

A partir de tudo isso, o próximo assunto a ser apresentado será: As perspectivas teóricas sobre o gênero, para a compreensão do que venha a ser gênero textual e gênero do discurso, considerando diversas abordagens tais como: gêneros firmados em tipos relativamente estáveis de enunciados, defendido por Bakhtin (1997, 2016), até teorias de vertente mais social, firmadas em ações sociais tipificadas como propõe Miller (1994, 2012) e Bazerman (2005, 2015), dos quais dão aporte teórico para diversos pensamentos como os de Filho (2016), Marcuschi (2011), Dell’Isola (2012), Zakir (2013), Bawarshi (2010) e Swales (1990) a cerca dos embates necessários para a compreensão gêneros sobre uma perspectiva que rompe com o estático e volta-se para o dinâmico.

1.2 A nova retórica de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca

Partindo da noção de Aristóteles acerca da retórica como um meio pelo qual os indivíduos se apropriam da linguagem para alcançar a arte da suspeita das verdades colocadas a um determinado auditório, é imprescindível revisitar também a teoria que fundou a nova retórica; campo de estudos da argumentação que propõe estratégias específicas para cada auditório, de onde se lança a ideia de que para argumentar, é necessário um tratado entre o autor e seu público através da “adesão de espíritos” (PERELMAN; TYTECA, 2005).

Desde Aristóteles que a noção de retórica veio ganhando destaque em relação à grande tarefa de reafirmar que ela não é, como queriam alguns, um meio pelo qual os indivíduos se beneficiam através de discursos de aparências ou de falsas verdades, mas que ela está baseada em um tratado que busque pelo provável e/ou verossímil. Para que ocorra esse tratado, é de suma importância habilidades com argumentos que comprovem e convençam determinado auditório de que a verdade imposta é aceitável em meio a certa comunidade em particular. Através de tudo disso, pode-se concluir ser “em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve”[‡]

Sousa e Silva (2017, p.1) destacam que em Perelman, a retórica não é simplesmente a arte de persuadir pelo discurso, mas também de analisar e identificar os meios para fazê-lo, ajudando na estruturação e elaboração dos argumentos. O recuso mais

[‡] Prefácio do livro *Tratado da argumentação: Nova Retórica* de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca desenvolvida por Fábio Ulhoa Coelho página XVI, em 2005.

ressaltado nas propostas de Perelman e Tyteca (2005) é a possibilidade de elaborarem estratégias que correspondam com o contexto social, como pressupõe os estudos da sociorretórica. Os elementos que constituem um gênero se baseiam em uma série de recursos que partilham dos mesmos propósitos.

Inicialmente, Sousa e Silva destacam:

É mister destacar que Perelman esclarece haver uma divisão clássica entre persuadir e convencer. A persuasão seria obtida por meios irracionais, dirigida à vontade, mais individual e interna, ligada à opinião, sugestão, aparência. O convencimento seria alcançado racionalmente, objetivando o entendimento, convicção que valeria para outrem, relacionando-se com a ciência e a realidade. (SOUSA; SILVA, 2017, p.5)

As visões de Perelman e Tyteca (2005) baseiam-se em um campo de investigação originário dos pensamentos aristotélicos, tomando assim um estudo baseado em mecanismos científicos e verossímeis contrapondo-se aos ideais de persuasão das concepções propostos pelos sofistas que ganhou destaque negativo por se vincular às opiniões superficiais e relativamente irracionais. A perspectiva da Nova retórica é fundar as teorias do discurso em uma percepção mais apurada sobre técnicas que precede à estrutura, mas descreve um gênero discursivo através de relações sociais específicas.

A argumentação para a nova retórica está pautada na lógica dos valores, o que cabe mencionar que determinadas premissas lançadas "podem ser verossímeis, ou não, mas nunca será verdadeira ou falsa" (PERELMAN E TYTECA, 2005, p. 16). Para os autores, a teoria da argumentação é entendida a partir do possível e do plausível, do que é analítico e não puramente lógico, mas que suspeita de todas as premissas que não se atem a evidências resultantes de um acordo entre o autor e seu auditório.

Na Nova Retórica, o foco principal recai sobre a ideia de auditório e não a maneira como se efetua a comunicação com ele. Para os neoretóricos, é imprescindível, para que haja argumentação, que o orador se adapte ao seu auditório através de estratégias de convencimento. A noção de auditório no Tratado da argumentação propõe certo ajuste a qualidade dos espíritos que cada orador convence. Convencer não no sentido pejorativo da palavra, mas visando uma crítica em relação à lógica de cada autor do discurso.

Diante disso, a Nova retórica “versará sobre *recursos discursivos* para adesão de espíritos: apenas técnicas que utiliza a linguagem para persuadir e para

convencer” PERELMAN E TYTECA, 2005, p.8). Através desses conhecimentos prévios sobre o tratado, é relevante destacar que os autores buscaram entender essas técnicas através de considerações importantes sobre a argumentação.

Para Perelman (2005, p. 24), o ato de convencer e persuadir estão ligados a diversas situações: ao contato intelectual, que estaria conectado ao interesse mútuo dos envolvidos no discurso, ao orador que tem como papel principal chamar atenção de seu público alvo para que sua argumentação se desenvolva e ao auditório que deve ser estudado e conhecido para efetivar estratégias de argumentação. A partir de todas as situações dispostas anteriormente recai os processos adequados a cada situação do auditório. Ou seja, conhecer o auditório é uma das principais garantias para o processo persuasão-convencimento. A vista de tudo disso, a concepção sobre argumentação está ligada a capacidade do indivíduo considerar todas as formas existentes em uma dada situação de uso.

Os âmbitos da argumentação mais marcantes na Nova retórica se fundam na demonstração do que se entende por argumentação, que é entendida mais especificamente como uma lógica moderna. Perelman e Tyteca (2005, p. 15) partem da formação de sistemas, que tem como intuito propor demonstrações coercitivas que estejam baseados em estratégias que evitem dúvidas e ambiguidades, propondo validade ao discurso, o que retoma a visão aristotélica sobre retórica e se contrapõe a lógica tradicional.

No âmbito sobre o contato dos espíritos, o tratado explica a necessidade de um contato que visem adesão entre os envolvidos no momento da argumentação. Para eles, é importante que exista uma linguagem em comum, uma técnica que alicerce a comunicação. Essas técnicas estariam ligadas a “um acordo prévio resultante das próprias normas da vida social” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 31). Através disso, é máster entender que a argumentação está intimamente conectada a adesão do interlocutor, posto que isso pressuponha participação e consentimento dos que receberão os recursos persuasivos.

O interesse pelo interlocutor é muito importante nas teorias da Nova Retórica, pois entende que as relações sociais prévias à argumentação dão condições que implicam em decisões. O auditório e o contato prévio com ele é o ponto crucial para sistematizar a argumentação. É através desse conhecimento anterior que se entende as regras que circulam um indivíduo ou seu grupo.

A relação que esse orador tem com seu auditório também deve ser considerado, pois, de acordo com Perelman e Tyteca (2005, p. 20) “para que uma

argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aquele a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção”. O contato entre essas duas entidades é marcante para que se firme a noção de um tratado que garanta a adesão dos discursos apresentados mediante dados plausíveis.

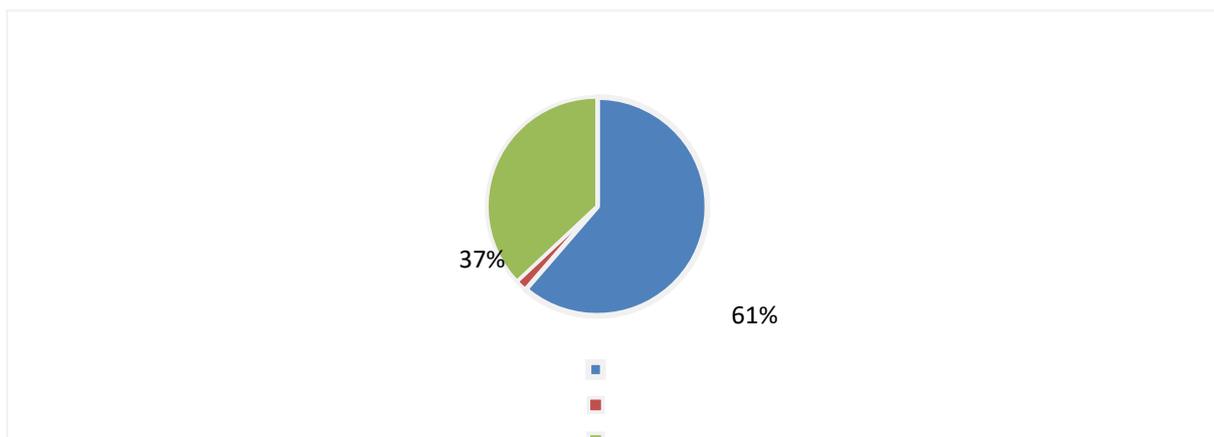
A noção de persuadir e convencer se liga a adaptação que cada orador tem a partir de técnicas que visem mudar ações sejam elas particulares ou universais. Os efeitos da argumentação se ligam nesse caso a intensidade de adesão conseguida no momento da argumentação. É importante antes de tudo estudar a natureza do auditório, ter contato com seus entendimentos e propor um compartilhamento de espíritos como base em alguma técnica. Pois, é partindo do ideal de entendimento do que venha a ser o auditório que se constrói o orador.

A partir do entendimento da Nova Retórica proposta por Perelman e Tyteca (2005), o estudo a seguir discorrerá sobre as técnicas argumentativas formuladas no tratado da argumentação, tratado este que recairá sobre a atenção especial ao auditório e a adesão de espírito, o que propõe a melhor escolha para persuadir determinado público-alvo que será modelado de acordo com estratégias escolhidas de alguns constructos, dos quais fazem parte de categorias entendidas como argumentos baseados na estrutura do real, os que fundam a estrutura do real e os quase-lógicos.

Neste tópico, será analisada a argumentação em monografias do curso de História Licenciatura, entendendo que um gênero é construído através das escolhas argumentativas previamente selecionadas para adequar-se ao auditório. O *corpus* é composto por 20 monografias tendo como subárea História do Maranhão. A análise terá como base a teoria da nova retórica de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), investigando, sobretudo, o papel da argumentação na construção das características das monografias como gênero acadêmico.

Com isso, a análise será apresentada a partir dos argumentos que tiveram maior incidência nas monografias, isso significa dizer ser a partir de uma regularidade (ou frequência) de ocorrência de estratégias em textos reais, que estabelece os esquemas e escolhas que fazem do conhecimento retórico o tipo de argumento que os oradores do discurso dominam. No gráfico a seguir, são demonstradas as maiores ocorrências por categorias de funcionamento da argumentação nas monografias no gênero proposto.

Gráfico 1 – Porcentagem das ocorrências por categoria do Funcionamento da Argumentação



Fonte: Elaborado pela autora por meio de pesquisa documental^{§10} e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005.

No Gráfico 1, observa-se o domínio das escolhas argumentativas que mais predominam nas monografias do curso de História. Destacando a prevalência dos argumentos baseados na estrutura do real com 61% da categoria, seguido de um percentual de 37% dos argumentos quase-lógicos. É interessante mencionar que os estudantes do curso de História quase não se utilizam de argumentos que fundam a estrutura do real, tendo em vista o ínfimo número de recorrência desses casos, carregando a marca de 2% das estratégias utilizadas no meio acadêmico no ano de 2016.

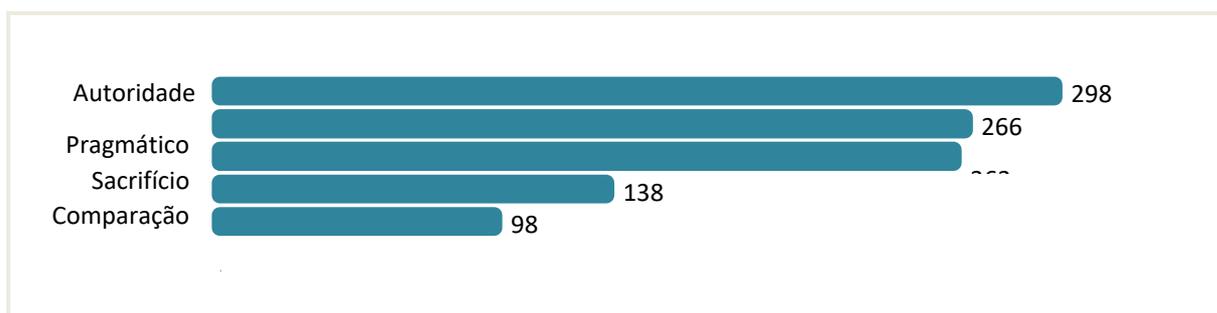
O maior percentual traz consigo um indicador importante: as escolhas argumentativas dos graduandos em História, em sua maioria, baseiam-se na estrutura do real, o que significa dizer que não são apoiados pela lógica, mas sim nas experiências existentes com o mundo empírico, significando que quanto mais fatos uma tese explicar, mais provável ela será. Em paralelo a esses argumentos, o segundo com maior percentual recai sobre os quase-lógico, que muito parecido com o primeiro não é um raciocínio formal ou lógico, mas se tenta aproximar por meio de evidências que se firmam à esquemas formais.

Um fator relevante para a pesquisa é o raro aparecimento de argumentos que fundam a estrutura do real, o que faz da pesquisa monográfica do curso de História um gênero que recai sobre a falta de experimentação e as demonstrações de exemplos, ilustrações, dados experimentais e observáveis nesse contexto de uso.

[§] Monografias do ano de 2016 do Curso de História licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.

No Gráfico 2, estão relacionadas as seis maiores ocorrências por constructo do Funcionamento da Argumentação, com base no levantamento de dados quantitativos extraídos através de pesquisa documental. Respectivamente, por ordem de incidência, serão descritas as escolhas argumentativas e as exemplificações com os trechos recortados das monografias.

Gráfico 2 - Quantidade de ocorrências por constructo do Funcionamento da Argumentação no curso de História.



Fonte: Elaborado pela autora por meio de pesquisa documental** e análise quantitativa, com base na classificação de PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005.

CONCLUSÃO

Ao se estudar os gêneros textuais, percebe-se que ele é construído sobre diversas maneiras de uso na sociedade. Uma resenha, um resumo, uma carta para convencer um amigo, assim como as monografias, tem características distintas, geram uma gama de possibilidades, de regras e de inseguranças por parte dos estudantes que devem ser pesquisadas pelas instituições de ensino de modo a fornecer subsídios necessários para cada realidade social existente. É partir dessa reflexão que se faz importante o conhecimento de determinado gênero a partir de ações sociais tipificadas.

Os estudos dos gêneros durante muito tempo vêm caminhando sobre vertentes teóricas que possibilitaram uma investigação funcional, rompendo com laços até então advindos da estética literária — a preocupação com a estilística do texto. Essa concepção transformou a noção de gênero em um caminho carregado de visões estruturais rígidas que demarcavam o texto e suas estratégias de ensino. Esse panorama fez com que a

** Monografias do ano de 2016 do Curso de História licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.

realidade do ensino de línguas, a produção textual, se tornasse um sistema nebuloso e sem propósitos.

Através de tudo isso, os estudos sociais da língua, em paralelo aos estudos retóricos, fizeram com que a produção textual se tornasse mais dotada de sentido. A função social é imprescindível para o entendimento do gênero, pois, a partir de seu entendimento, a nebulosidade da escrita tomará possibilidades que facilitarão o desenvolvimento acadêmico, trazendo mais autonomia aos estudantes e mais efeitos frutíferos no âmbito educacional a partir de uma perspectiva que prese pela qualidade e, conjuntamente, propicie ambientes coerentes a cada área de atuação.

Considerando os estudos dos gêneros sobre uma ótica social, surge a ação retórica de cada gênero, descrita através de uma espécie de tratado da argumentação. Muitos estudantes se utilizam diariamente de diversos tipos de argumentos e na maioria das vezes não sabem formulá-los de acordo com sua situação de uso. Foi partindo desse pensamento que o presente estudo esquematizou as situações de uso do Curso de História Licenciatura da UEMA, pois é necessário que o estudo da argumentação vise preparar cada indivíduo a situações distintas, gerando pessoas que tomem decisões e argumentem sobre determinados problemas de acordo com seus propósitos.

A partir disso, considerou-se pertinente entender o gênero monografia, tomando o conceito de Bazerman (2005) de que o gênero é uma ação social com uma determinada função, de onde podemos compreender cada especificidade relativa a situações diversas.

A partir das bases e fundamentações teóricas importantes para o estudo da argumentação nas monografias do curso de História Licenciatura, tomou-se fundamentalmente como referência estudiosos contemporâneos da argumentação como Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) juntamente com teóricos que debatem sobre o conceito de gênero como Charles Bazerman (2005, 2015), Miller (1994, 2012) e John Swales (1990). Através disso, constata-se que as monografias do curso de História Licenciatura se utilizam predominantemente dos argumentos de autoridade, pragmáticos, de sacrifício, de comparação, de desperdício e outros com pouquíssimas ocorrências de uso, fazendo de seu discurso um campo de argumentos baseados na estrutura do real e em seguida, com poucas ocorrências das categorias quase-lógicos propostos no Tratado da Nova retórica.

Essa recorrência de uso encontrada nas monografias do curso de História Licenciatura traz necessidade de se reaver a forma como é visto um texto, dando possibilidades de uso capazes de fazer com que cada indivíduo se aproprie de determinada situação social levando em consideração as realidades existentes no âmbito acadêmico.

As equiparações entre áreas distintas destacadas na última seção desta investigação reafirmam as concepções de gêneros baseadas nas perspectivas sociais situacionais, pois destacam que tanto o curso de História quanto o curso de Matemática demandam de certas estratégias próprias de suas realidades de estudo e que a comunidade discursiva tem propósitos capazes de definirem as características de cada gênero, tomando como referência o caráter funcional e pragmático que a linguagem tem quando inserida em contextos distintos.

Pretendemos com esta pesquisa instigar não só futuros historiadores, como também estudantes das mais variadas áreas da ciência na academia, com o intuito de provocar reflexões nas comunidades discursivas acadêmicas, viabilizando uma troca no fluxo de informações entre as comunidades disciplinares e futuros pesquisadores da língua portuguesa conscientes de seu fazer científico, o que demanda certa atenção dos estudantes e dos professores em relação às polêmicas ainda pouco definida e difundida no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

BAKTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição). 176 p.

BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. **Genre an Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy**. Indiana, 2010.

BAZERMAN. Charles. **Gêneros Textuais, tipificações e interações**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel, revisão técnica Ana Regina Vieira...[et al]- São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN. Charles. **Retórica da ação letrada**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel ... [et al] – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOTELHO, Laura. **Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da Monografia: relações de poder na academia**. Juiz de Fora, 2016.

CRUZ, Maria Emília Almeida da. **O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens**. V. 4, n. 1, art. 1, julho/novembro 2007; PUC-Minas em Poços de Caldas. DEL'ISOLA, Regina L. Pèret. **Gêneros Textuais: o que há por trás do espelho?** – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. P.4-19

FILHO, Daniel Fernandes Viana. **Gênero textual dissertação: um caso de referenciação anafórica**. Recife: 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. et.al. KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (organizadores). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – 4ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILLER, Carolyn R. **Genre as social action**. *Quarterly journal of speech*, v. 70, 1984. (versão atualizada publicada em 1994).

MILLER, Carolyn R. **Gênero Textual, Agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação - A nova retórica**; tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. **Interações acadêmicas e gêneros escritos: proposta de ensino de língua com fins específicos**. Maranhão, 2018.

SOUZA, Clara; SILVA, Williany. **Gênero monografia em contexto de produção acadêmica de escrita**. Raídos, Dourados, MS, 2017

STREET, Brian. **As dimensões da escrita**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

SWALES, John M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge UP, 1990.

ZAKIR, Maisa; ANDREU-FUNO, Ludmila. **O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.

