

Antonio Cilírio da Silva Neto
Ana Cláudia Menezes Araújo
Robson de Macêdo Cunha
(Organizadores)



EXTENSÃO E DOXOGRAFIA NAS LICENCIATURAS

Santa Inês - MA
2026



Antonio Cilírio da Silva Neto
Ana Claudia Menezes Araujo
Robson de Macêdo Cunha
(Organizadores)

EXTENSÃO E DOXOGRAFIA NAS LICENCIATURAS

Santa Inês - MA

2026



EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de 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

Emanoel Cesar Pires de Assis

Denise Maia Pereira

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

EDITORAÇÃO

Eduema

DIAGRAMAÇÃO

Maria Vitória Sousa Franco de Carvalho

Robson de Macêdo Cunha



EXTENSÃO E DOXOGRAFIA NAS LICENCIATURAS

Copyright:

Antonio Cilírio da Silva Neto

Ana Claudia Menezes Araujo

Robson de Macêdo Cunha

Copyright da presente edição: Eduema

Título: **Extensão e doxografia nas licenciaturas**

Formato: Livro Digital

Veiculação: Digital

(1.: 2026: Santa Inês, MA).

Extensão e doxografia nas licenciaturas [recurso eletrônico] /
Organizadores: Antonio Cilírio da Silva Neto, Ana Claudia Menezes Araujo,
Robson de Macêdo Cunha. – Santa Inês, MA: Eduema, 2026.

322 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8227-752-2

1. Ensino de línguas. 2. Literaturas. 3. Discurso. 4. Extensões. I. Silva
Neto, Antonio Cilírio da. II. Araujo, Ana Claudia Menezes. III. Cunha, Robson
de Macêdo. IV. Universidade Estadual do Maranhão. V. Título.

CDU: 378.147.88:81'1

Elaborado pelo Bibliotecário Márcio André Pereira da Silva - CRB 13/862

Eduema

www.editorauema.uema

APRESENTAÇÃO

Este e-book intitulado “Extensão e Doxografia nas Licenciaturas” reúne pesquisas, reflexões e experiências acadêmicas apresentadas na XIII Semana Acadêmica do Curso de Letras e no I Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Vale do Pindaré - ENLIPIN, realizados pela Universidade Estadual do Maranhão - Campus Santa Inês, em 2025. A obra contempla estudos nas áreas de Linguística, Literatura e Ensino, evidenciando a diversidade de temas e perspectivas que fortalecem o campo das Letras na atualidade.

Os capítulos apresentados refletem o compromisso da universidade pública com a formação docente, a pesquisa e a extensão, promovendo diálogos que aproximam teoria e prática. Na área da Linguística, os textos discutem metodologias de ensino, pensamento crítico, fonética, fonologia e estratégias voltadas às demandas educacionais contemporâneas. Já na seção de Literaturas, encontram-se análises de obras, movimentos literários, identidade, gênero, colonialidade, poesia e formação de leitores, destacando a literatura como instrumento de reflexão social, cultural e histórica.

Mais do que reunir produções acadêmicas, este trabalho valoriza o conhecimento produzido no interior do Maranhão e reafirma a importância das licenciaturas na construção de práticas educativas transformadoras.

Agradecemos aos organizadores, orientadores, autores e participantes que contribuíram para a realização desta obra. Esperamos que os textos aqui reunidos inspirem novas discussões, pesquisas e experiências no campo das linguagens e das literaturas. Desejamos a todos uma excelente leitura.

Robson de Macêdo Cunha
Antonio Cilírio da Silva Neto

SUMÁRIO

Parte I – Área temática da Linguística

EXTENSÃO E DOXOGRAFIA NAS LICENCIATURAS.....	10
--	----

- *Antonio Cilírio da Silva Neto*

A JORNADA DO HERÓI EM "AS CRÔNICAS DE OLAM": análise estrutural e propostas de aplicação pedagógica	18
---	----

- *Arielly Rangel Rodrigues*

UM ESTUDO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ARGUMENTATIVAS NO ENSINO DE REDAÇÃO	32
--	----

- *Antonio Cilírio da Silva Neto*

- *Eduardo dos Santos Gomes*

- *Antonio Jefferson dos Santos Sousa*

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise prática com os alunos do 9º ano 'A' da Escola Carlindo Alves da Silva.....	43
--	----

- *Bruno Hiago Moraes Bacelar*

- *Francinilde Barros da Silva*

- *Maria de Fátima Santos Ferreira*

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM DA FONÉTICA E FONOLOGIA DO INGLÊS DE ESTUDANTES DE LETRAS: um estudo de caso	54
---	----

- *Luciana Alexandre Silva*

- *Nalbert dos Santos Brito Lima*

- *Viviane dos Santos Bezerra*

- *Robson de Macêdo Cunha*

O PAPEL DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO PROCESSO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA UEMA CAMPUS SANTA INÊS.....	69
--	----

- *Luan Santos Oliveira*

- *Wandson dos Santos Pacheco*

- *Robson de Macêdo Cunha*

A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E DA TRADUÇÃO (AGT) E O USO DE NOVOS MÉTODOS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO	82
---	----

- *Francisco Silva Oliveira*
- *João Victor Silva Sampaio*

Parte II – Área temática da Literatura

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, CLASSE E GÊNERO: a narrativa social em Norte e Sul De Elizabeth Gaskell	90
---	----

- *Rebeca Lopes Andrade*
- *Alicia Dandara Tavares de Sousa Santos*

A TARTARUGA FOFOQUEIRA E O ENSINO DE LITERATURA: a contribuição da obra A Tartaruga Fofoqueira e Outras Estórias de Luís Henrique para a formação de leitores críticos no ensino fundamental	100
--	-----

- *Janiele da Silva Oliveira*
- *Jhobert Sousa Cunha*
- *Girlane Cardoso da Silva*

D. ENGRÁCIA E D. SALUSTIANA: paradoxo materno na obra Clara dos Anjos, de Lima Barreto	115
--	-----

- *Kerlla Maria Oliveira Vida*
- *Aldecina Costa Sousa*

REALISMO ANIMISTA E DECOLONIALIDADE NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: uma análise da obra Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves...	129
---	-----

- *Kerlla Maria Oliveira Vidal*
- *Antonio Cilírio da Silva Neto*

CASTRO ALVES E A POESIA SOCIAL: entre o lirismo amoroso e a escravidão ..	143
---	-----

- *Emidio Urbano Aires Neto*
- *João Pedro Matos Sousa*
- *Lorena de Olivera Sousa*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

ENTRE A POESIA AMOROSA E A CRÍTICA POLÍTICA: Tomás Antônio Gonzaga e a formação da consciência ilustrada no Brasil Colonial	155
---	-----

- *Carlos Henrique Ferreira Nascimento*
- *Eduardo Dos Santos Gomes*
- *Maria Eduarda Pacheco Costa*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

ENTRE CULTURA E ENSINO: o potencial da poesia maranhense na educação básica	169
---	-----

- *Andressa Vitória Rodrigues da Silva*
- *Sofia Moraes Cutrim*
- *Fernanda Paula da Silva*
- *Izabela Carolina Barros Sousa*

ENTRE O AMOR E A CONVENÇÃO: a dualidade de Catherine Earnshaw na sociedade vitoriana	183
--	-----

- *Daniele Passos Guimarães*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

O ENSINO DE LITERATURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: estratégias para a formação de leitores críticos.....	197
---	-----

- *Shayanne de Melo Felix*
- *Nalbert dos Santos Brito Lima*
- *Lucas Bastos Ipi*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

O INDIANISMO EM I-JUCA PIRAMA - TRADIÇÃO ORAL, IDENTIDADE NACIONAL E O “BOM SELVAGEM” NO ROMANTISMO BRASILEIRO	212
--	-----

- *Gilderlane de Sena Pereira*
- *Kevin Pereira Lira*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

O INDIVIDUALISMO NO ROMANCE DO SÉCULO XVIII: Robinson Crusoé e o “eu” como centro da experiência narrativa	223
--	-----

- *Shayanne de Melo Felix*
- *Laiane Moraes Miguins*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

O SURGIMENTO DO ROMANCE GÓTICO DO SÉCULO XVIII: análise de O Castelo de Otranto	234
---	-----

- *Guilherme Augusto Beserra Araujo*
- *Maria Valéria Viana Sousa*
- *Lucas Bastos Ipi*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

O URAGUAI COMO EPOPEIA ANTIJESUÍTICA: literatura, política e colonização no Arcadismo brasileiro	245
--	-----

- *Jhonathan Silva Sodré*
- *Joanne Tavares de Oliveira*
- *Naide da Silva Maciel*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

A SÁTIRA, O LIRISMO E A RELIGIOSIDADE EM GREGÓRIO DE MATOS:	256
---	-----

- *Joanna Carla de Sousa Costa*
- *Kawane Hestefany Damasceno Sales*
- *Lysia Raquel Almeida Pontes*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

BURNEY E O ESPAÇO DA MULHER ESCRITORA NO SÉCULO XVIII	272
---	-----

- *Andressa Vitória Rodrigues da Silva*
- *Fernanda Paula da Silva*
- *Maria Eduarda Vidal de Sousa*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

CARAMURU E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: o indígena, o colonizador e o mito de origem do Brasil	288
--	-----

- *Valeria de Sousa Dos Santos Santos*
- *Angélyca Costa Silva Silva*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

RETÓRICA BARROCA E O PODER COLONIAL O SERMÃO DE PADRE ANTONIO VIEIRA COMO DISCURSO DE PERSUAÇÃO E RESISTÊNCIA	298
---	-----

- *Elany Carvalho Braz*
- *Thamilis Correia Rodrigues*
- *Rayssa Elise Pereira Serra*
- *Izabela Carolina Barros Souto*

EXTENSÃO E DOXOGRAFIA NAS LICENCIATURAS

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) ¹

RESUMO: Neste artigo, sobre a XIII Semana De Letras e I Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Vale do Pindaré – ENLIPIN, relacionou-se a necessidade de apresentar trabalhos sobre as línguas e literaturas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade na sociedade contemporânea. Sendo assim, teve-se por objetivo promover a divulgação e popularização das ações de extensão no âmbito da Curricularização da Extensão para docentes e discentes. As Ações acadêmicas desenvolvidas, a partir das teorias e práticas de ensino, influenciaram nos estudos desenvolvidos e apresentados nos cursos de Licenciatura. A metodologia de caráter qualitativo foi desenvolvida para a promoção e apresentação de trabalhos voltados às línguas e literaturas no âmbito das licenciaturas. Considerou-se, portanto, a doxografia, as reflexões e conhecimentos sobre a curricularização da extensão na Uema/Campus Santa Inês.

Palavras-chaves: Ensino de línguas e literaturas; Discurso; Ações extensionistas.

1 INTRODUÇÃO

O evento da XIII Semana de Letras: Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Pindaré – ENLIPIN apresentou trabalhos sobre ações acadêmicas de extensão e de línguas e literaturas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade na sociedade contemporânea.

Em um contexto amplo, este relatório apresenta as atividades desenvolvidas no evento sobre curricularização da extensão de disciplinas e sobre ações acadêmicas extensionistas. Discutiu-se a importância de fazer extensão sobre literatura maranhense, sobre educação digital e as tecnologias para o ensino na nova proposta de estrutura curricular nos cursos de licenciaturas.

Contudo, a apresentação sobre a contribuição científica de ações acadêmicas extensionistas – AAEX e informações alinhadas à curricularização da extensão em disciplinas, para os professores e discentes e, ainda, as atualidades no ensino de línguas e literaturas alinhadas à essas ações extensionistas, coadunam com uma educação qualitativa como predisposta nas ODS/UEMA.

¹ Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto II de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Santa Inês. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: <https://orcid.org/0000-00002-6468-5630>.

Sabe-se que, em todos os tempos, os linguistas tentaram construir e reconstruir horizontes de retrospectiva, esses horizontes e essas ações desenvolvidas no âmbito nacional e local sobre teorias e práticas influenciaram e colaboraram e colaboram para o desenvolvimento e estudo científico nos cursos de Licenciaturas. Com isso, se questionou: por que promover a divulgação das ações acadêmicas para docentes e discentes sobre línguas e literaturas?

Reafirma-se que, com o objetivo de promover a divulgação e popularização das ações de extensão no âmbito da Curricularização da Extensão para docentes e discentes da Uema/Campus Santa Inês e de outras instituições, os trabalhos apresentados sobre ações extensionistas e sobre as línguas e literaturas, sobre teorias e práticas resultaram em um evento que primou por trabalhos que visualizassem construções científicas na busca por uma educação de qualidade e equitativa nos cursos de licenciatura.

2 DOXOGRAFIA RECOLHIDAS DO DISCURSO NOS DOCUMENTOS

Desde o século XVI, os gramáticos tiveram uma ideia relativamente precisa da gênese das partes do discurso. Seu ponto de vista não é, propriamente histórico: trata-se mais de uma doxografia, de uma coleção de opiniões recolhidas dos predecessores. Esse último só se torna histórico quando o linguista toma consciência da cumulatividade possível na disciplina, a qual pode chamar de "progresso", e da irreversibilidade das entidades emergentes, que, segundo os regimes da historicidade restam, ainda, a analisar.

O Enlipin (Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Vale do Pindaré) foi um evento com abrangência nacional e formato híbrido e se propôs apresentar as competências e habilidades argumentativas em línguas e literaturas. Com esse entendimento alinhou-se ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, ou seja, de uma Educação de Qualidade.

Diante disso, se desenvolveu a cultura institucional de sustentabilidade na Universidade Estadual do Maranhão/Campus Santa Inês, por meio da aplicação e cumprimento da Agenda 2030, especificamente, exigiu proporcionar, nesse ODS 4º: “educação de qualidade inclusiva e igualitária, e promoveu-se oportunidades de aprendizado permanente para todos”, incluindo as contribuições do Plano Maranhão 2050: Educação, identidade e cultura transformadoras e estruturantes e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.

Essa ação, por fim, possibilitou aos pesquisadores e comunidade acadêmica uma autonomia intelectual, o que fomentou uma educação qualitativa como predisposto na ODS/UEMA e contemplando os resultados de ações concretas e informações alinhadas às práticas de impacto social em Santa Inês, MA.

Nesse evento, houve a necessidade de promoção da divulgação / popularização das ações extensionistas no âmbito da Curricularização da realizada na UEMA e na Uema/Campus Santa Inês conforme predisposto na resolução n.º 1816/2024-CEPE/UEMA.

Nas ações acadêmicas de extensão foram desenvolvidos trabalhos a partir das disciplinas e das ações acadêmicas de extensão, o que coadunou com o que preconiza a resolução n.º 1860/2024-CEPE/UEMA, ou seja, as teorias e práticas que influenciaram o desenvolvimento e estudo nos cursos de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas e Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na sociedade contemporânea.

Ademais, nesta XIII Semana de Letras e I Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Pindaré – ENLIPIN, se trouxe contribuições para divulgação e popularização da ciência, tecnologia e inovação no estado do Maranhão; e para expansão dos conhecimentos linguísticos e literários na região do Vale do Pindaré.

Com a promoção da divulgação e popularização das ações extensionistas no âmbito da Curricularização da Extensão, realizada na Uema/Campus Santa Inês, nos fiamos nos regramentos da Resolução n.º 1860/2024-CEPE/UEMA. Logo, nesse documento em seu art. 1º visa-se:

Quadro 1: Extensão universitária: ensino, pesquisa e extensão

Interdisciplinaridade	I. integrar o ensino e a pesquisa, contemplando as demandas sociais, econômicas e ambientais, estabelecendo mecanismos que interrelacionam o saber acadêmico ao saber dos demais segmentos da sociedade;
	II. socializar o conhecimento acadêmico e promover a participação da sociedade na vida da Universidade;
	III. incentivar na prática acadêmica a contribuição para o processo de mudanças e/ou construção da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;
	IV. participar de propostas que objetivam o desenvolvimento regional, econômico, social, cultural e ambiental, criticamente;
	V. contribuir para o aperfeiçoamento, a reformulação e a implementação de concepções e práticas curriculares da UEMA, além da sistematização do conhecimento produzido.

Fonte: Resolução n.º 1860/2024-CEPE/UEMA.

Como foi exposto, a extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão há um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, tecnológico e político que promove a interação transformadora entre a UEMA e outros setores da sociedade.

No seu art. 2º, ainda postula que, a inserção Curricular da Extensão parte do pressuposto de que as ações extensionistas devem fazer parte da trilha formativa do estudante, possibilitando a este uma experiência emancipatória, em que ele seja o protagonista do seu processo de graduação no ensino superior de forma integral, interdisciplinar e indissociável na tríade formadora da Universidade Estadual do Maranhão que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

No art. 3º assevera-se que a concepção e a prática das atividades de extensão baseiam-se em princípios, dos quais extraiu-se para este trabalho, o princípio I, II, III e IV, conforme se apresenta abaixo:

I. Interação dialógica: orienta o desenvolvimento de relações entre a Universidade e setores sociais, econômicos e ambientais, marcadas pelo diálogo e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais;

II. Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: referenciada na combinação de especialização e interação de modelos, conceitos e metodologias oriundas de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais;

III. indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão: centrada na efetividade das ações de extensão, vinculando-as ao processo de formação de pessoas (ensino) e de geração de conhecimento (pesquisa);

IV. impacto significativo na formação do estudante: possibilita o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abre espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade com iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos;

Fonte: Resolução n.º 1860/2024-CEPE/UEMA.

E, em seu princípio VIII: impacto significativo na transformação social: reafirma que a Extensão Universitária, portanto, como o mecanismo pelo qual se estabelece a interrelação da Universidade com os outros setores da sociedade, visando uma atuação transformadora, voltada para os interesses e as necessidades da maioria da população, propiciadora do desenvolvimento social, econômico, ambiental e regional, além de aprimoramento das políticas públicas.

Com esse entendimento, alinhou-se ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, ou seja, de uma Educação de Qualidade. Diante disso, desenvolveu-se a cultura institucional de sustentabilidade na Universidade Estadual do Maranhão, por meio da aplicação e cumprimento da Agenda 2030, especificamente, no ODS 4º: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ODS UEMA, 2023) e 4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes e às contribuições do Plano Maranhão 2050: Educação, identidade e cultura transformadoras e estruturantes e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

3 METODOLOGIA

A metodologia de caráter qualitativo foi desenvolvida para a promoção e apresentação de trabalhos voltados às línguas e literaturas no âmbito das licenciaturas. As etapas do evento constaram de solenidade e conferência de abertura sobre curricularização da extensão na UEMA – Disciplinas e AAEX; mesas redondas sobre a importância de fazer extensão; sobre literatura maranhense; sobre educação digital e as tecnologias para o ensino na nova estrutura curricular nos cursos de licenciaturas. Contou com palestra de encerramento sobre Língua Portuguesa, Linguagens e afetos, houve exposição de livros e contou com comunicações e produção de artigos.

4 RESULTADOS

Como publicização dos resultados e do produto estimou-se a persecução de publicação de relatório final com os impactos técnico-científicos e acadêmicos após as apresentações no âmbito da extensão curricular na universidade, que envolveu os discentes e docentes na ampliação e promoção de entendimento sobre Ações Acadêmicas Extensionistas e no ensino de línguas e literaturas na UEMA/Campus Santa Inês. Contudo, apresenta-se o título dos trabalhos defendidos nas palestras, mesas-redondas e simpósios:

Palestras sobre:

A curricularização da extensão na UEMA, disciplinas e AAEX;
Educação digital e a restrição ao uso de celulares nas escolas;
Línguas, literaturas e aprendizagens afetivas.

Exposição de livros.**Mesas-redondas:**

Gramática, língua e ensino;
Estudos de Linguagem; variação terminológica;
Percursos do ensino de língua e literatura inglesa - letramento e curricularização do profissional de Letras-Inglês;
A multiplicidade discursiva da poesia contemporânea maranhense ativismo, liberdade criativa e identidades;
Ampliando conhecimentos na academia - a dinâmica do curso de imersão em Literatura Vitoriana;

Minicursos:

A mulher por trás da máscara - Clarice Lispector Jornalista Feminina;
Qual a importância de Beowulf para a literatura?
A Arte de Escrever o TCC - da ideia à versão final;
Escrita literária de mulheres negras em língua inglesa;
Discurso, Sujeito e Sentido - Análise do Discurso de linha francesa.

Essa promoção da divulgação/popularização das ações extensionistas no âmbito da Curricularização da Extensão realizada na Uema/Campus Santa Inês, portanto, promoveu, fundamentalmente, oportunidades de aprendizado permanente para todos. Como resultados, por fim, foi elaborado um e-book dos resultados consolidados e referentes aos objetivos propostos e se tratou de uma doxografia, ou seja, de uma coleção de opiniões recolhidas do evento. Esse só se tornou possível porque os professores e alunos tomaram consciência da cientificidade e dos afetos dispensados em cada momento, um "progresso" e processo analisado.

5 CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas e apresentadas neste artigo são de relevância para o conhecimento e aprimoramento da curricularização nos cursos de licenciaturas. Se questionou o porquê promover a divulgação das ações acadêmicas para docentes e discentes sobre línguas e literaturas em um evento nacional na UEMA/Campus Santa Inês? A resposta para essa pergunta se consolidou com a finalização do evento da XIII Semana De Letras: Encontro Nacional de Línguas e Literaturas no Vale do Pindaré – ENLIPIN e que se responde pela apresentação das sessões anteriores deste texto sobre trabalhos e ações acadêmicas de extensão e de línguas e literaturas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade na sociedade contemporânea.

A Solenidade e conferência de abertura sobre a curricularização da extensão na UEMA – Disciplinas e AAEX; mesas redondas sobre a importância de fazer extensão; sobre literatura maranhense; sobre educação digital e as tecnologias para o ensino na nova estrutura curricular nos cursos de licenciaturas permitiram desenvolver ações de âmbito nacional e local sobre teorias e práticas que influenciaram o desenvolvimento e estudo nos cursos de Letras Licenciatura.

Sendo assim, o objetivo do evento de promover a divulgação e popularização das ações de extensão no âmbito da Curricularização da Extensão para docentes e discentes foi alcançado, pois as Ações acadêmicas desenvolvidas, a partir das teorias e práticas de ensino influenciou nos estudos apresentados. A metodologia de caráter qualitativo foi desenvolvida no âmbito do evento e permitiu, portanto, a doxografia, as reflexões e conhecimentos sobre a curricularização da extensão na Uema/Campus Santa Inês.

REFERÊNCIAS

MARANHÃO. **MARANHÃO 2030**: Comissão Estadual dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível: <https://ods.ma.gov.br/> Acesso: 10/01/2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso: 10/01/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução n.º 1816/2024-CEPE/UEMA**. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. São Luís, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução n.º 1860/2024-CEPE/UEMA**. Aprova as Diretrizes para a inserção curricular da extensão nos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís, 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, Assessoria Especializada na Articulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS UEMA. **Plano de Ação ODS 2023**. São Luís/MA, 2023.

A JORNADA DO HERÓI EM "AS CRÔNICAS DE OLAM": análise estrutural e propostas de aplicação pedagógica

Arielly Rangel Rodrigues (UEMA / UFT) ²

Resumo: Este artigo analisa o início da jornada do herói na obra *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras* de L. L. Wurlitzer, investigando sua adequação na estrutura narrativa ao modelo proposto por Joseph Campbell. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica e dedutiva, estabelecida na análise estrutural da narrativa. Para isso, fundamenta-se em teóricos como Joseph Campbell (1949), e Christopher Vogler (2006), promovendo um diálogo entre os elementos maravilhosos da obra e os padrões narrativos clássicos da literatura universal. A análise enfatiza a primeira etapa da jornada do herói, e busca destacar os momentos fundamentais para a construção do sentido na narrativa, relacionadas aos cinco pontos da primeira etapa, ilustrando como o protagonista atravessa a fronteira do limiar da jornada e enfrenta desafios que testam a coragem e determinação dele para alcançar o objetivo final. A pesquisa visa também, relacionar os estudos da jornada do herói a metodologias em sala de aula, auxiliando na construção de conhecimento literário dos alunos, em conjunto com suas formações pessoais. A pesquisa destacou que a obra de L. L. Wurlitzer além de atribui novos significados e releituras aos arquétipos da estrutura narrativa, possibilita aos seus leitores, a formação de um pensamento crítico, empático e de superação.

Palavras chaves: Jornada do Herói; gênero maravilhoso; estrutura narrativa;

INTRODUÇÃO

A Literatura sempre se renova em suas histórias e temáticas, entretanto, há nela, certos aspectos que sempre permanecem, como a influência da cultura em geral e algumas características que as constituem em determinados gêneros, não é diferente na obra *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras*, o primeiro volume da trilogia *As Crônicas de Olam* de L. L. Wurlitzer, é uma obra carregada de significados e simbolismo que se valem da cultura milenar hebraica e do gênero literário maravilhoso para estabelecer suas significâncias.

O primeiro volume dessa trilogia conta o início da jornada de Ben em busca do seu mestre que está desaparecido, com poucas informações e coragem, apesar do medo, Ben embarca em aventuras inimagináveis para um jovem de uma cidadezinha pacata da grande Olam, junto com seus dois amigos, em busca de respostas para o ocorrido ao mestre, nessa jornada ele enfrentará monstros e demônios aterrorizantes, mas também encontrará cidades esplêndidas e pessoas dispostas a lhe ajudar nessa

² Licenciada em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão, e Mestranda pelo PPGLetras na Universidade Federal do Tocantins. E-mail: ariellyrangel25@gmail.com.

missão, O herói enfrentará batalhas externas e internas que, ele saberá muito depois, são cruciais para ditar o destino de Olam, a salvação ou o fim de uma era.

Nessa breve descrição da obra, algo se destaca, a jornada, essa característica que precede a aventura é algo comum em obras de literatura fantástica e maravilhosa, não restritivas a essas, entretanto, mas, a construção narrativa de uma jornada, apesar de comum, carrega o individual e o novo na história que se encaixam na estrutura narrativa daquilo que Joseph Campbell chamou de a jornada do herói. As histórias são diferentes, utilizando fórmulas parecidas.

Joseph Campbell (2023) em seu livro *O Herói de Mil faces* faz uma grande estudo a respeito das estruturas narrativas, investigando como as culturas ao redor do mundo possui características em comum nas suas narrativas, que reflete padrões universais da experiência humana, nessa obra ele define a Jornada do Herói que consiste em 17 etapas sendo elas: o chamado à aventura; a recusa do chamado; o auxílio sobrenatural; a travessia do primeiro limiar; o ventre da baleia; a estrada de provações; o encontro com a deusa; a mulher como sedutora; a reconciliação com o pai; apoteose; a dádiva suprema; a recusa de retornar; a fuga mágica; o resgate vindo de fora; o cruzamento do limiar do retorno; mestre de dois mundos e liberdade para viver. Cada uma dessas etapas representa um processo narrativo que leva o herói a cumprir seu chamado.

Essa estrutura narrativa provém das manifestações culturais, carregadas de simbolismo que são conseqüentemente transportados para as obras literárias, que apesar de serem diferentes ao redor do mundo, estão relacionadas entre si, visto que “encontramos sempre a mesma narrativa que muda de forma e, no entanto, é maravilhosamente constante, acompanhada da persistente e desafiadora sugestão de que nos resta por experimentar do que jamais será conhecido ou contado” (Campbell, 2023, p. 17).

O estudo da jornada do herói na literatura não é novo, é algo que permeia a literaturas e os estudos literários a muitos anos, mas em diferentes literaturas a análise sempre se renova, demonstrando as infinitas possibilidades de criação de histórias e mundos impossíveis no real, mas que se tornam verdade nas páginas dos livros.

O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO NA LITERATURA

Segundo Todorov o fantástico na literatura caracteriza-se quando “num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar” (Todorov, 1939; 2017, p.30). Ele segue dizendo que aquele que perceber deve decidir entre duas opções, ou acredita que seja uma mera ilusão, ou é algo que realmente aconteceu, mas nesse caso, a realidade que outrora era conhecida, agora é regida por leis totalmente desconhecidas, quanto a isso, o teórico afirma que “o fantástico ocorre nesta incerteza” (p. 30).

O maravilhoso acontece quando há a aceitação do sobrenatural, ou seja, há a aceitação que as leis do mundo natural sofreram alterações e que novas leis regem o mundo narrado, e não há o estranhamento ou a hesitação quanto a isso, tanto o leitor quando a personagem segue sem questionamentos quanto aos eventos que caracterizam a narrativa, de acordo com Todorov (1939; 2017) o maravilhoso “se caracterizará pela existência exclusiva de fatos sobrenaturais, sem implicar a reação que provoquem nas personagens” (p. 53). Já para Furtado (1980):

O maravilhoso é o gênero cujas narrativas mais clara e directamente definem essa atitude ao longo de todo o discurso. Nelas é instituído desde o início um mundo inteiramente arbitrário e impossível, onde o espaço e os fenómenos encenados não permitem qualquer dúvida quanto à sua índole meta-empírica. (Furtado, 1980, p. 34)

No maravilhoso, a fenomenologia meta-empírica não pretende de modo nenhum convencer de que aquilo faz parte ou não do mundo comum, ela simplesmente é, sem espaço para as dúvidas e questionamentos. Furtado diz que o narrador e o receptor “deve aceitar todos os fenômenos nele sugeridos de forma apriorística” (1980, p. 35).

As Crônicas de Olam enquadra-se na categoria de maravilhosa. São três livros que narram a história de um mundo cheio de magias e seres sobrenaturais aceitos sem estranhamento pelos leitores e personagens. A obra destaca a presença de anjos (os Irins) e demônios, dragões e monstros marinhos. Conforme a citação: “Na escuridão que emanava, Lahat-Herev se revolia em todas as direções. *Dragões-reis* caíram do céu, *criaturas demoníacas* incontáveis foram abatidas [...]” (Wurlitzer, 2014, p. 388. Destaque nosso). Seres imortais também são comuns na narrativa, e a hesitação de Bem ao conhecer um desses seres imortais, chamado Gever – um ser

mais antigo que as estrelas – foi rapidamente superada pela aceitação de sua existência. Segundo Todorov, essa aceitação do sobrenatural é o que move o gênero literário fantástico ao maravilhoso.

Essa construção da obra no gênero maravilhoso, dá subsídio para os eventos que ocorrerão na vida de Ben ao longo dos três livros, no entanto, o foco do presente artigo é investigar apenas no volume 1, as características da jornada do herói na vida e na trajetória desse herói, a fim de compreender como se estabeleceu a aplicação dos padrões dessa estrutura narrativa.

A Jornada do Herói

Assim como o estudo do maravilhoso, a jornada do herói também se estabelece desde os primórdios, com os contos mitológicos que fundaram a literatura. Muitos conhecem a história de Hércules, Aquiles, Perseu e outros que influenciaram heróis de muitas outras histórias. Vladimir Propp em sua obra *a Morfologia do Conto Maravilhoso* já dera início nos estudos do herói dentro da narrativa, mesmo seu foco sendo nos padrões da estrutura narrativa de contos populares russos, suas observações quanto ao herói na narrativa não passaram despercebidos.

Campbell, por outro lado, fez um grande estudo sobre a jornada do herói, sistematizando os aspectos do herói na estrutura narrativa de mitos e histórias de diversas culturas e que seguem padrões semelhantes, estabelecendo o conceito de *monômio* ou o *mito único*. Para ele, “as religiões, as filosofias, as artes, as formas sociais do homem primitivo e histórico, os primeiros descobrimentos científicos e tecnológicos, os próprios sonhos que atormentam o sono emanam do elo mágico, básico, o mito.” (1949; 2023, p. 17).

Basear-se na psicanálise e os arquétipos definidos por C. G. Jung, que diz “O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta”. (1934; 2000, p. 17) propiciou Campbell a ampliar seus conceitos sobre a formação do ser humano e do próprio herói, possibilitando uma evolução e um afastamento do que lhes prende ao passado através de um marco importante em sua evolução, algo como um rito de passagem, pois “sempre foi a função do mito e do rito, fornecer os símbolos que levam

o espírito humano adiante, em contraposição às constantes fantasias humanas que tendem a prendê-lo ao passado” (1949; 2023, p. 23).

A jornada do herói representa um caminho do qual um protagonista (o herói) é retirado do seu mundo e enfrenta vários desafios, adquire conhecimentos ou poderes especiais, passa por uma transformação e retorna ao seu lugar de origem trazendo benefícios para a comunidade da qual faz parte. Essa estrutura divide-se em três etapas, **a partida**, compostas de cinco pontos: o chamado à aventura; a recusa do chamado; o auxílio sobrenatural; a travessia do primeiro limiar e o ventre da baleia. **A iniciação**, que tem seis pontos: a estrada de provas; o encontro com a deusa; a mulher como sedutora; a reconciliação com o pai; a apoteose e a dádiva suprema, e **o retorno**, também com seis pontos: a recusa de retornar; a fuga mágica; o resgate vindo de fora; o cruzamento do limiar do retorno; mestre de dois mundos e liberdade para viver.

O foco da análise no presente artigo será a primeira etapa da jornada do herói: **A Partida**, intencionalmente, pretende-se futuramente, dividir as etapas da jornada em cada um dos livros da trilogia, encontrando assim, uma sequência narrativa entre os três livros de *As Crônicas de Olam* e as três etapas da jornada do herói.

Aplicação da obra na estrutura narrativa da Jornada do Herói

Em *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras*, percebeu-se que o Chamado à Aventura corresponde a alguns dos pontos destacados por Vogler (2006) e também com Campbell (1949; 2023), que são os arautos da mudança, que “muitas vezes, surge através de um personagem que é uma manifestação do arquétipo do Arauto” (Vogler, 2006, p. 110), esses, podem exercer o papel de neutralidade, ser positivos ou negativos, ajudando ou sendo um desafio para o herói ao longo da jornada. Outro aspecto desse chamado, de acordo com Vogler é quando o herói se vê sem opções, e precisa exercer uma ação, pois “o chamado pode ser o rapto de alguém amado, ou a perda de algo precioso, como a saúde, a segurança ou o amor” (Vogler, 2006, p. 112), há também a Sincronicidade, que é “uma série de acasos e coincidências pode ser a mensagem que chama o herói para a aventura” (Vogler, 2006, p. 109), todos esses aspectos trazem ao herói situações em que ele terá que decidir algo que querendo, exercerá uma grande mudança na vida dele.

Essas colocações de Vogler, coadunam com as definições de Campbell ao dizer que “o herói pode sair por sua própria vontade para realizar a aventura [...] ou pode ser carregado ou enviado ao exterior por algum agente benigno ou maligno [...]”, ou que “a aventura pode começar como um mero erro[...]” (Campbell, 2023, p. 64). Todos esses acontecimentos são em algum momento, explorado na obra *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras*.

Entendemos o que dá início ao chamado à aventura para Ben, quando, ainda sem a sua aparição no livro, Vemos no prólogo da obra, seu mestre Enosh procurando e o chamando para voltar à biblioteca, pois tinha a necessidade de sua ajuda para avisar a cidade de Olamir sobre a guerra iminente, e principalmente porque essa guerra envolvia um passado ainda nebuloso sobre o nascimento de Bem. Essa aura de mistério que envolve o personagem pouco apresentado, mas que revela a suma importância dele nos desfechos da história de Olam, “significa que o destino convocou o herói e transferiu seu centro de gravidade espiritual de dentro de sua sociedade para uma zona desconhecida”. (Campbell, 2023, p. 64)

Outro indício do chamado à aventura é a mensagem que Bem encontra após seu mestre ser raptado: “O caminho da iluminação! - Enosh conseguiu gritar, olhando para a pedra sentinela; o sangue corria por sua face. - Olamir! Encontre Thaman” (Wurlitzer, 2014, p. 47). Enosh aparece como o arauto o mobilizando a dar início a sua jornada como ele diz: “escutem. eu não estou partindo numa aventura. Vou em busca de Enosh. Só *E!* sabe o que pode ter acontecido com ele e quais perigos que essa jornada pode esconder.” (Wurlitzer, 2014, p. 71).

A segunda etapa da jornada do herói é a recusa do chamado, após todo os acontecimentos que encadearam o chamado à aventura, é necessário saber se o herói aceitará ou não o convite de algo que vai ser emocionante, mas também carregado de medos e perigos que colocam sua vida, e provavelmente a vida de outras pessoas em risco.

Campbell diz que “os mitos e os contos folclóricos de todo o mundo deixam claro que a recusa é essencialmente negar-se a abrir mão daquilo que consideramos ser nosso próprio interesse”. (Campbell, 2023, p. 65), a vida, o bem-estar, a família e outras questões e convicções podem ser de maior interesse ao herói do que partir em uma jornada cheia de riscos.

Além disso, Para Vogler quando “os heróis que superam o medo e engajam-se na aventura ainda podem ser postos à prova por figuras poderosas que levantam a bandeira do medo e da dúvida, questionando a própria competência do herói para participar do jogo”. (Vogler, 2006, p. 119)

Na obra *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras*, não há a recusa do chamado especificamente, mas durante a jornada, o medo muitas vezes se fez presente, e os questionamentos de se essa teria sido a decisão certa, em um dado momento, Ben e seu amigos, acabam sendo pegos por demônios e então “percebeu o quanto havia sido precipitada sua decisão de partir de Havilá acreditando que resolveria tudo por um ato de heroísmo tolo” (Wurlitzer, 2014, p. 109). No entanto, mesmo nesses momentos, Ben, e também seus amigos, enfrentam seus medos e seguem a jornada.

O terceiro momento da jornada, é o auxílio sobrenatural, ou o encontro com o mentor, segundo Campbell “para aqueles que não recusaram o chamado, o primeiro encontro da jornada do herói é com uma figura protetora [...]que fornece ao aventureiro amuletos contra as forças dragontinas que está prestes a encarar”. (Campbell, 2023, p. 73), e para Vogler em dado momento da jornada do herói é necessário uma preparação e orientação para o ajudar no caminho, e “essa preparação pode ser feita com a ajuda da figura sábia e protetora do Mentor, cujos inúmeros serviços ao herói incluem a proteção, orientação, experimentação, treinamento e fornecimento de dons ou presentes mágicos” (Vogler, 2006, p. 123). Em todo caso, em algum momento, ou em vários momentos o herói receberá o auxílio necessário para seguir a jornada, seja por meio de uma ajuda sobrenatural, um mentor que lhe dê objetos mágicos, ou conselhos sábios, os heróis sempre encontram uma fonte de sabedoria para começar ou seguir a aventura.

Na obra pesquisada, encontramos mais de um mentor ao longo da caminhada, a princípio Ben é ensinado sobre a vida e a profissão de latash pelo seu mestre Enosh, que traz essa representação de mentor e lhe fornece uma pedra shoham para a proteção, e auxílio em suas atividades. Outro momento de encontro com mentor é quando Ben precisa passar pelo caminho da iluminação, e tentar salvar Olam, e encontra Thamam, rei de Olamir que nessa ocasião, entrega auxílio sobrenatural:

A próxima peça que ele retirou de dentro da bolsa foi um arco dourado. Entregou-o para Ben com um feixe de flechas douradas. [...] Estas armas são lendárias - concluiu Thamam – o poder delas aumenta de acordo com a dignidade de quem as maneja, Sejam dignos delas. (Wurlitzer, 2014, p. 243-244)

Esses objetos, posteriormente serviram ao seu propósito, auxiliando Ben em momentos de adversidades durante a jornada. Outros mentores foram apresentados na obra, eles serão apresentados mais à frente, quando Ben, o herói, enfrentar o ventre da baleia.

Em continuidade, o quarto momento da jornada, se chama a travessia do primeiro limiar, é aquele momento que o herói se lança efetivamente na aventura, comprometido, apesar de saber dos desafios que virão. Para Vogler (2006, p. 132) é “um ato voluntário, pelo qual o herói se compromete integralmente com a aventura”. Nesse processo, o herói enfrentará situações que o colocaram à prova, avançará na sua aventura até chegar ao guardião do limiar, esse guardião está na fronteira da ampliação do poder que o herói pode alcançar. O primeiro sinal dessa travessia é a passagem que diz:

Quando Ben, o guardião de livros, colocou o pé no primeiro degrau para subir o íngreme caminho da montanha, soube que não havia mais opção de voltar atrás. Era como se o destino o estivesse puxando com cordas grossas, como as antigas que haviam naquele caminho para o alto, para lugares que ele nem mesmo conseguia imaginar. (Wurlitzer, 2014, p. 245).

O guardião de livros entende que a partir daquele ponto, não poderia mais abandonar a jornada, uma decisão tinha sido tomada, e o destino de Olam estava em risco. Na travessia do primeiro limiar também são encontrados guardiões, esses guardiões fazem parte do treinamento para a evolução do herói, Christopher Vogler apresenta os guardiões como “um arquétipo poderoso e útil. Podem surgir para bloquear o caminho, em qualquer ponto da história, mas tendem a ficar junto a portas, portões e desfiladeiros próximos das travessias de limiar”. (Vogler, 2006, p. 134).

No caminho da iluminação, Ben passa por Betok Hamain, uma cidade de gelo que é guardada por dois dragões (*tannin*) de gelos que despertaram após a entrada no palácio e serem acometidos por uma grande cobiça pelos tesouros de lá, ao perceberem os dragões prontos para matá-los, nesse momento, Ben, através do primeiro objeto de auxílio sobrenatural que foi entregue pelo seu primeiro mentor, conseguiu salvar-se e matar o guardião daquele palácio, segundos antes, com o arco entregue a ele por Thamam, ele também havia matado o outro dragão. Vendo-se livres por completo das ameaças, concluíram a tarefa naquele lugar e retornaram.

A quinta e fase da primeira etapa da jornada do herói é o ventre da baleia, essa traz a significação da renovação do próprio herói, é o momento que ele precisa

transformar-se, pois “a ideia de que a passagem do limiar mágico constitui um trânsito à esfera do renascimento é simbolizada no mundo inteiro pela imagem uterina da barriga da baleia” (Campbell, 1949; 2023; p. 91). Christopher Vogler, traz algumas definições parecidas na etapa da provação, em que:

de algum modo, em toda história os heróis enfrentam a morte ou algo semelhante: seus maiores medos, o fracasso de um empreendimento, o fim de uma relação, a morte de uma personalidade velha. Na maioria das vezes, os heróis sobrevivem, magicamente, a essa morte e renascem — literal ou simbolicamente — para colher as conseqüências de terem derrotado a morte. Passaram pelo teste principal, aquele que consagra um herói. (Vogler, 2006, p. 157)

Essa transformação necessária ao herói, pois o herói ao se ver na barriga da baleia, tem uma transformação e “seu caráter secular permanece do lado de fora, ele se desfaz deste como uma cobra se desfaz de sua pele. Uma vez no interior, pode-se dizer que ele morreu para o tempo e retornou ao Mundo do Útero, o Umbigo do Mundo, o Paraíso Terrestre”. (Campbell, 2023, p. 94).

Em *As Crônicas de Olam: Luz e Sobras*, já para o final da história, Ben perde-se dentro de Ganaden, uma floresta da era anterior que “é uma espécie de portal para muitos lugares e civilizações desconhecidas, do passado e do futuro”. (Crônicas de Olam, 2022)³, após um ataque de cavaleiros-cadáveres. Em Ganaden, Ben encontra um paredão de plantas que sugam toda sua energia, sem que ele se dessa conta, nessa experiência, tudo que ele sentia era plenitude e felicidade. No entanto, algo lhe tirou do paredão, desconectando seu corpo de todas as plantas, despertando-o e trazendo desespero e tristeza.

Quando Ben contemplou sua imagem na superfície cristalina da água soltou um grito de horror. Não era sua imagem que estava lá. Era um velho esquelético. Seus cabelos estavam grisalhos, suas feições repuxadas, seus olhos esmaecidos. Então ele olhou mais uma vez para a suas mãos e pés. Só naquele momento ele percebeu que estava tão velho quando Enosh. (Wurlitzer, 2014, p. 428-429).

O que ocorreu ao Ben, é chamado no livro de “doce morte”, quem o resgatou foi o povo de zamar, um dos seres não sombrios que habitam em um dos portais da floresta, após ser salvo, Ben viveu com eles por mais de duzentos dias, e foi aprendendo o estilo de vida, e a forma como eles se relacionavam com a floresta, neste aspecto, o povo de Zamar também se apresentam como mentores e auxílio

³ Site: <https://cronicasdeolam.com.br>

sobrenatural, para salvar Ben da morte, ensinar sobre a paciência e moldar o caráter de Ben, quando tudo que era necessário foi ensinado a Ben, foi a hora dele partir. Pelo menos daquela parte específica da floresta.

Após as despedidas, Ben seguiu pelo caminho indicado, até chegar a outro povo, chamado Irins, em uma realidade da floresta, esse é um novo estágio de aperfeiçoamento que Ben deve enfrentar, para surpresa de Ben, ele já era aguardado ali, quem o recebe é Gever, que se tornará o mentor do guardião de livros no tempo em que ele lá estiver. Ben sente-se perdido, pois pretendia voltar para ajudar seus amigos no caminho da iluminação.

Cada coisa em seu devido tempo - disse fazendo um sinal com a mão para que Ben se acalmasse - O povo baixo da floresta já fez parte importante do trabalho. Eles tiraram algo que precisava ser tirado de você. Agora é nossa vez de acrescentar alguma coisa. Só então você estará pronto. (Wurlitzer, 2014, p. 449).

Ben passará por uma mudança assim como uma espada de metal é forjada, passando por treinamentos e lições valiosas que o fará mudar. Em sua obra, Campbell afirma que a temática do ventre da baleia “dá ênfase à lição de que a passagem pelo limiar é uma forma de autoaniquilação. [...] Mas aqui, ao invés de simplesmente atravessar para além do confinamento do mundo visível, o herói vai para dentro a fim de renascer”. (Campbell, p. 92), quanto a isso Gever diz ao herói dessa história quando este, acha que já está pronto apenas por saber manejar uma espada:

Mas não sabe manejar seu próprio coração. Precisa saber controlar suas emoções, seus pensamentos. A maior luta é contra você mesmo. Há algo dentro de você que precisa morrer para que o verdadeiro guerreiro surja. [...] Só quando você tiver um desapego tão grande dos fatos exteriores que nada impeça ou influencie sua decisão. Quando aprender a morrer para si mesmo, então estará pronto para viver livremente. (Wurlitzer, 2014, p. 454)

Ao deixar-se morrer para viver, “o herói cujo apego ao ego foi aniquilado, vai e volta pelos horizontes do mundo, entrando e saindo do dragão tão facilmente quanto um rei através de todos os quartos da casa”. (Campbell, 2023, p. 95), ao final do seu treinamento, Ben passa por um teste que dirá se ele está apto para tornar-se o herói de fato, terá que enfrentar novamente o paredão de plantas e ter força de vontade para conseguir sair sozinho, ou morrer, sucumbindo ao desejo de satisfação que as plantas davam em troca na vida dele.

É o momento em que Ben passa a entender a morte metafórica que precisa vivenciar, “ele precisava morrer. Morto, não haveria desejos destruidores. Controlar a mente era morrer para os pensamentos que o impediam de ser um homem verdadeiro”. Após conseguir sair da doce morte sozinho, Ben “olhou para a sua pele esbranquiçada e pensou que seria bom carregar algumas marcas para toda a vida. Ajudariam a lembrar que não podia confiar em si mesmo”. (Wurlitzer, 2014, p. 465).

Após a passagem pelo limiar e enfrentar o ventre da Baleia, Ben está finalmente pronto para uma nova etapa da Jornada do Herói, a Iniciação. Ao final da obra, no epílogo, o verdadeiro motivo de Ben ter recebido o chamado à aventura, aparece “não era seu destino se tornar um latash, mas um guerreiro. O maior de todos”. (Wurlitzer, 2014, p. 535). O livro encerra fazendo um convite a acompanhar a sequência da jornada do herói Ben, a fim de ver as novas etapas pelas quais ele terá de passar, e descobrir sua origem e sua participação na salvação ou no fim da era de Olam.

A jornada do herói como proposta de ensino em sala do Ensino Médio

A estrutura narrativa da jornada do herói, vai além do campo da literatura e de roteiro, mas pode ser vista como uma ferramenta metodológica para a sala de aula, visto que a aplicação dessa estrutura oferece uma abordagem que promove engajamento do aluno e desenvolvimento de competências socioemocionais, previstas na BNCC, especificamente, no campo artístico literário e o enfoque do projeto de vida para trazer o protagonismo ao aluno no que se refere ao pensamento, e aos projetos de vida. O estudo da jornada do herói possibilita uma estratégia metodológica que:

Procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Bacich; Moran, 2018).

Entendendo o poder que a literatura tem associado à uma estrutura narrativa comum a séries, filmes e livros que chamam mais a atenção dos alunos de ensino médio, é possível que ao reconhecer o padrão das histórias, os estudantes se conectem emocionalmente e cognitivamente a elas. Essa conexão permite o aprofundamento de discussão sobre transformações morais, emoções e decisões dos

personagens em relação às decisões dos próprios alunos, fazendo uma correlação ao arco do herói em literaturas e na vida social atualmente.

Posto isso, pensou-se em uma aplicação de estudo em sala de aula, utilizando a obra *As Crônicas de Olam*, fundamentados nas habilidades do campo artístico literário da BNCC para “Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.” (BNCC, 2018, p. 524). Portanto, utilizando-se da habilidade EM13LP49 que diz:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BNCC, 2018, p. 525).

Quanto a isso, a BNCC afirma a necessidade de se estudar gêneros e estruturas narrativas literárias para proporcionar diferentes percepções dos alunos no mundo da literatura. A escolha de uma literatura contemporânea maravilhosa (mas comumente conhecida como fantástica) reforça o quão ampla a literatura pode ser. Em *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras* tem uma variedade de conteúdos tais como as relações humanas, análises políticas, e aspectos do pensamento subjetivo quanto a construção da narrativa, que permite ao aluno investigar por meio de um mundo impossível, a realidade social do mundo real.

Também foi escolhida a habilidade EM13LP51 “Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.” (BNCC, 2018, p. 525) para proporcionar a valorização da literatura brasileira contemporânea em suas vertentes. É necessário inserir a literatura além do cânone, não para desvalorização do que é socialmente e historicamente precioso para a literatura, mas para ampliarmos os horizontes dela, e percebermos que outras narrativas, e narrativas contemporâneas, servem de base para construção de pensamento crítico, para desenvolvimento pessoal dos alunos, enquanto cidadão de um mundo conturbado e cheio de desafios.

Com base nessas habilidades, propõe-se a atividade de escrita como disciplina eletiva, em que os alunos utilizariam a jornada do herói para a construção de suas próprias histórias. A proposta é trabalhar com os alunos durante seis meses, primeiro apresentando a estrutura e analisando-a em obras literárias, filmes ou jogos, e em

sequência estabelecer prazos e metas de escrita dos contos, retornando ao professor a cada etapa da escrita, para orientações e direcionamentos da história.

Propõe-se a atividade de relação entre a jornada do herói e a do próprio aluno como protagonista de sua história. De forma interdisciplinar entre literatura e projeto de vida, a jornada do herói dá subsídios para análises pessoais da trajetória dos próprios alunos, e de como eles podem perceber, por meio dessa estrutura narrativa, situações que eles mesmo enfrentaram ou enfrentam, e como podem por meio da jornada do herói identificar novas perspectivas de futuro na vida pessoal de cada um, entendendo que além de meras histórias, a literatura produz vida, significados, empatia e pensamento crítico, uma formação completa para enfrentamentos de desafios não apenas fantasiosos, mas na realidade e na sociedade real e atual da qual os alunos fazem parte.

CONCLUSÃO

A análise da primeira etapa da Jornada do Herói em *As Crônicas de Olam: Luz e Sombras* mostrou a relevância do modelo de Joseph Campbell para interpretação de narrativas contemporâneas do gênero maravilhoso. Ao aprofundarmos a pesquisa, também foi possível trazer uma reflexão mais ampla sobre o papel da jornada do herói e a forma como a literatura contemporânea adequa-se a estrutura narrativa proposta com Campbell, Todorov, e outros aqui apresentados, reafirmando a relevância dessa temática, mesmo com o passar do tempo.

Ademais, conclui-se que a construção da jornada do herói na obra analisada, apesar de tratar-se apenas dos primeiros cinco pontos dessa jornada, não apenas reafirma a potência do gênero maravilhoso, mas também a amplia, ao apresentar novos aspectos simbólicos significativos para os estudos propostos, além de poder ser utilizada também como material pedagógico no ensino da literatura.

A aplicação da jornada do herói no ambiente educacional possibilita o desenvolvimento de competências analíticas e criativas nos estudantes. A obra, e o estudo estrutural do gênero fantástico/maravilhoso possibilita, também, o espaço de diálogo intertextual e comparativo com outras obras e mídias (como filmes e jogos de narrativas parecidas), além da criação de projetos interdisciplinares que relacionem a jornada de Ben com temas de autoconhecimento, superação e empatia, permitindo que os alunos reconheçam na narrativa literária, suas próprias jornadas pessoais.

Por fim, pesquisa também abre margem para a ampliação da investigação, aplicando a segunda e a terceira etapa da jornada, nos dois outros livros que compõem a trilogia, além de que os estudos estruturais da narrativa a partir dessa perspectiva, podem contribuir para a compreensão mais abrangente do impacto e da relevância desse modelo narrativo na literatura contemporânea e no ensino de literatura em sala de aula, visto que, a jornada do herói ultrapassa a estrutura tradicional e amplia os elementos mitológicos e filosóficos, transformando as obras em narrativas mais aprofundadas em valores, autoconhecimento e moralidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A Literatura Fantástica: caminhos teóricos**. São Paulo - SP: Cultura Acadêmica, 2014.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. Tradução de Heráclito Aragão Pinheiro e Camilo Francisco Ghorayeb. São Paulo: Palas Athenas Editora, 2023.

FURTADO, Filipe. **A Construção do Fantástico na Narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte. 1980.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores**. Tradução de Ana Maria Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WURLITZER, Leandro Lima. **As Crônicas de Olam Luz e Sombras**. São José dos Campos – São Paulo: Fiel, 2014.

UM ESTUDO DO PENSAMENTO CRÍTICO E DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ARGUMENTATIVAS NO ENSINO DE REDAÇÃO

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) ⁴
cilirio.neto@gmail.com

Eduardo dos Santos Gomes (UEMA) ⁵
eduduasterion@gmail.com

Antonio Jefferson dos Santos Sousa (UEMA) ⁶
antoniojeffersondosantos2019@gmail.com

RESUMO:

Este é um estudo introdutório que tem por objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento crítico alinhado às competências e habilidades argumentativas desenvolvidas para a produção de textos de alunos do Ensino Médio. Essa análise se fundamenta em autores como Hetem (2019), Hooks (2020), Campos (2022), nos documentos oficiais norteadores da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e nas matrizes de competências dos vestibulares, bem como em teorias que unificam o ato de ler, pensar e escrever. Este estudo se sustenta na contextualização das competências gerais do ENEM e no pensamento crítico, porque se problematiza a padronização da escrita. Visualiza-se, metodologicamente, a adoção de metodologias exploratórias baseadas em um ensino qualitativo, ativo e equitativo, em que o professor atua como mediador. As habilidades cognitivas e linguísticas, contudo, são indispensáveis para garantir esse ensino de qualidade (ODS 4), em que o discente produz textos para o exercício da cidadania e para uma intervenção social e consciente através da linguagem.

Palavras-chave: Ensino crítico; Educação de qualidade (ODS 4); Produção de textos.

⁴ Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). Pesquisador e Professor adjunto III de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: <https://orcid.org/0000-00002-6468-5630>.

⁵ Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Santa Inês. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8173059533161628> DOI: <https://orcid.org/0009-0005-5008-3689>.

⁶ Graduando em Letras/Português pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Santa Inês. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3856032223917270> DOI: <https://orcid.org/0009-0001-2050-1940>.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que no estudo da estrutura de uma redação, não é suficiente, somente, ter um amplo arcabouço sociocultural, mas é necessário que o escritor tenha outras habilidades para a sua execução. Desse modo, habilidades como, domínio da escrita formal, organização das ideias, construção de argumentação e capacidade de resolução de problemas são fundamentais para o sucesso em quaisquer que sejam os processos vestibulares (Carvalho, 2024). Diante dessa problemática, este trabalho apresenta a importância do pensamento crítico atribuído ao ensino de redação para os alunos que prestam vestibulares como o ENEM e PAES⁷.

Percebe-se que, segundo Carvalho (2024) há relevância do pensamento crítico e da competência argumentativa no sucesso textual exigido no exame nacional de ensino médio (ENEM). Por conseguinte, se questionou, por que aplicar o pensamento crítico às competências argumentativas desenvolvidas em redações científicas? Pensa-se, diante disso, que os professores juntamente com a escola apoiem alunos com dificuldades para compreensão de habilidades argumentativas e implementação de metodologias, técnicas de ensino e propostas que despertem o potencial e capacidade de resolução de problemas na escrita de redação.

2 O PENSAMENTO CRÍTICO E SEUS FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS

Compreendemos que o ato de escrever é indissociável do ato de pensar e isso exige atividade intelectual. Para compreender como o aluno constrói sua argumentação, precisamos conceituar o que é pensamento crítico como:

capacidade de se utilizar da razão para determinar o valor, a importância e a veracidade de informações disponíveis. Envolve também distinguir argumentos racionais de emocionais; reconhecer a limitação das evidências; fazer associações entre os dados; atentar para informações contraditórias, ambíguas e inadequadas; admitir que um problema pode não ter solução simples; evitar conclusões precipitadas; sempre considerar o contexto de uma fala, argumentação ou lembrança; e organizar seu raciocínio (e sua fala e sua escrita) de modo coerente, lógico e coeso (Hetem, 2019, p. 124-125).

⁷ Este artigo faz parte de uma extensão maior sobre o pensamento crítico e a escrita de redação para alunos concluintes: um estudo de competências e habilidades argumentativas no ensino de língua portuguesa em uma instituição de Santa Inês, MA. Código: PJ339/2025. Aprovado pelo edital 13/2025 – PROEXAE/UEMA.

Esse autor estabelece como fonte a produção textual dissertativa argumentativa e afirma que o pensamento crítico é o que permite ao indivíduo organizar seu raciocínio, dando coesão e coerência ao seu texto, pois a escrita não é um mero registro mecânico de palavras; é a materialização de um processo reflexivo intenso. Nesse sentido, Hooks (2020) postula que pensar é uma ação, e os pensamentos “são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O pensamento crítico é o anseio por saber, por compreender o funcionamento da vida” (Hooks, 2020, p. 25). Para essa autora, a criticidade vem desde a infância, pois:

crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento. Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis [...]. Infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência (Hooks, 2020, p. 25).

Por outro lado, na realidade da escrita, essa predisposição para a investigação, enfrenta barreiras históricas e educacionais. Elas entram no mundo da linguagem impulsionadas pelo desejo de conhecimento. Hooks ressalta e alerta que “a maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos” (Hooks, 2020, p. 28). Assim, sentem-se mais confortáveis com um modelo de aprendizado que lhes permite permanecer passivos, apenas recebendo comandos, sem a capacidade de argumentar de forma coesa.

Para romper com essa passividade e construir uma argumentação será preciso pensar criticamente. Esse pensamento crítico envolve “descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas, descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (Hooks, 2020, p. 27).

Depreende-se que, dessa seleção, o relevante será a organização de um texto dissertativo e estar disposto a reconhecer o que não se sabe para, então, construir um saber fundamentado.

No ensino e aprendizagem da habilidade de argumentação deve se apresentar o pensamento crítico, pois esse é responsável pela organização, aplicação e gestão de ideias de forma coesa e racional determinada pela capacidade humana de pensar de forma complexa (Carvalho, 2024, p. 16-17).

O pensamento complexo é a principal habilidade humana que os diferencia de qualquer outro animal, esta faculdade permite o homem, interagir e se desenvolver em sociedade, mas além disso, também permite o indivíduo organizar e administrar ideias além de seus impulsos primitivos (Morin, 2006, p. 14-15). Para Morin (2006), o pensamento complexo surgiu porque o conhecimento necessita ordenar os fenômenos, a desordem, afastar o incerto.

Neste viés, o pensamento complexo organiza as ideias e o pensamento crítico, segundo Canal (2014) nos faz pensar criticamente. Sendo assim, essa habilidade se trata da capacidade de resolver problemas e situações imprevistas. Esses conceitos não são distantes.

2.2 O pensamento crítico nos documentos norteadores: da BNCC às competências do ENEM

Nas seções anteriores estabeleceu-se que o pensamento crítico é a faculdade que permite ao indivíduo organizar o caos mental e que a escrita é a ferramenta pela qual essa organização se manifesta socialmente, o que se tornou imperativo analisar como essa competência é institucionalizada e exigida nas diretrizes educacionais. A capacidade de argumentar não é apenas um talento ou uma exigência acadêmica isolada; ela é uma demanda formalizada nos documentos que regem a educação básica e os processos seletivos de acesso ao ensino superior (Carvalho, 2024, p. 23-24).

Ao observar a transição do pensamento complexo (Morin, 2006) para a prática da escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) funcionam como validadores dessa necessidade cognitiva e social. A BNCC de 2018, ao estabelecer as competências gerais da educação básica, retira a argumentação do campo puramente escolar e a coloca como uma ferramenta de cidadania, como o documento preconiza:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (Brasil, 2018, p. 398).

Essa diretriz dialoga diretamente com o a essência do pensamento crítico, ao ser um organizador de fenômenos. Diante desse cenário, o ensino da escrita não serve apenas para passar em uma prova, mas para capacitar o estudante ao enfrentamento de problemas. Essa exigência de maturidade intelectual é construída gradativamente. Na formação de nível médio, o aluno deve:

(EM13LP05) analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Brasil, 2018, p. 507).

Constata-se que nesse documento se exige que o jovem saia da passividade de receptor de informações para se tornar um avaliador da força e eficácia dos argumentos que tem em vista em primeiro a visão dos outros e, concomitantemente, um construtor de seus próprios posicionamentos. Quando esse estudante, formado sob a égide dessas diretrizes, depara-se com os exames de larga escala, a cobrança pelo pensamento crítico deixa de ser pedagógica e torna-se o critério de seleção e exclusão. A Cartilha do(a) Participante do ENEM de 2025 descreve a competência II como:

o segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo — ou seja, a proposta exige que o(a) participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é um texto em que, por meio de argumentação, defende-se um ponto de vista. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que o ponto de vista que você irá defender esteja relacionado ao tema definido na proposta (Brasil, 2025, p. 14).

O cenário apresenta aqui a conexão com o problema dos “modelos prontos”, o aluno que expõe fatos ou decora fórmulas sem articular uma defesa crítica e autoral, falha na competência, pois, é necessário protagonizar um determinado ponto de vista. Ademais, existe uma relação entre o pensamento crítico e a competência III do ENEM.

Esta competência avalia a capacidade do candidato de “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2025, p. 6). A descrição dessa competência é a tradução prática do raciocínio crítico, ela trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da coerência e da plausibilidade entre as ideias. O documento enfatiza que o sucesso nessa competência está segundo a cartilha “alicerçado no planejamento prévio à escrita, isto é, na elaboração de um projeto de texto” (Brasil, 2025, p. 27).

Sob esse viés, confirma-se a hipótese levantada anteriormente de que não existe escrita eficaz sem a concretização do pensamento organizado. Um texto bem projetado nada mais é do que o pensamento crítico estruturado antes de ser grafado no papel. Sem a capacidade de relacionar e interpretar, os verbos que denotam alta demanda cognitiva, o texto torna-se um aglomerado de frases soltas, falhando em sua função comunicativa.

Na realidade estadual, o Manual do Candidato do PAES (Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA), corrobora essas exigências nacionais, mantendo o alinhamento com a necessidade de uma cognição bem estruturada. A avaliação da produção textual no PAES considera critérios que espelham as competências do ENEM e da BNCC, atribuindo pontuações específicas para “coesão das partes do texto” e “coerência dos argumentos” (Maranhão, 2019, p. 17).

A ênfase na coerência reforça que a argumentação não pode ser contraditória ou frágil; ela deve sustentar-se logicamente. Ademais, o critério de “atendimento ao tipo de texto proposto” dialoga com a competência II do ENEM, exigindo que o aluno compreenda a tipologia dissertativa, que é, por essência, o espaço da dúvida, da crítica e da resolução.

Paralelamente, a operacionalização desse pensamento crítico na escrita depende do domínio dos mecanismos linguísticos, ponto que conecta a prática gramatical a análise crítica. A BNCC na habilidade destaca a importância de “utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva” (Brasil, 2018, p. 263).

Compreende-se que, à luz desses documentos, os conectivos não são enfeites frasais, mas são “auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva” (Brasil, 2018, p. 263).

Ou seja, a gramática e a norma culta exigidas tanto na competência I do ENEM quanto na alínea e dos critérios do PAES como consta no “Manual do Candidato PAES 2020” que a avaliação da prova de produção textual tem como exigência o “domínio do padrão culto escrito da língua” (Maranhão, 2019, p. 17), essas obrigatoriedades estão a serviço e dependem do pensamento crítico.

Nos documentos norteadores (BNCC) e das matrizes de referência dos exames (ENEM e PAES) revelam um alinhamento sistêmico, onde o sistema educacional brasileiro desenha um percurso onde o aluno deve evoluir da opinião para a argumentação fundamentada e a intervenção social. Essas diretrizes, portanto, norteadoras não orientam apenas que o aluno escreva, mas ele pense, organize, relacione e, acima de tudo, se posicione.

Isso ratifica que, a dificuldade dos alunos em produzir textos, mencionada por Côrte (2020), não é apenas uma crise de linguagem, mas uma crise interdisciplinar do pensamento crítico, cuja superação é condição indispensável para o êxito acadêmico e para o exercício pleno da cidadania, assim desenvolvendo uma educação transformadora e integral que ligam sujeito e sociedade.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em um amplo levantamento bibliográfico e documental para investigar a relação entre o desenvolvimento do pensamento crítico e a competência na escrita argumentativa de estudantes do Ensino Médio.

O percurso metodológico estrutura-se em uma análise dialógica que integra a complexidade cognitiva e a dimensão linguístico-discursiva, utilizando autores como Morin (2006) e Canal (2014) para compreender a organização mental e o pensamento complexo, bem como Côrte (2020) e a perspectiva dialógica da linguagem fundamentada em Bakhtin, conforme discutida por Silva (2016), para examinar a escrita como processo social.

Sob esse viés, realizou-se pesquisa documental de caráter analítico-comparativo nos documentos norteadores da educação brasileira, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de referência do ENEM e do PAES/UEMA.

O objetivo dessa etapa foi identificar a correlação direta entre as exigências oficiais de autoria e argumentação, especificamente nas Competências II e III do ENEM, e os conceitos teóricos levantados.

4 A DIMENSÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA ARGUMENTAÇÃO: entre ler, pensar e escrever

De forma analógica, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades de argumentação, que estão ligadas de forma integral com o ato de ler, que pode ser analisado as contribuições da leitura no processo de desenvolvimento do pensamento crítico, que ultrapassa a organização de sentenças coesas, revelando-se como um processo em que o ato de ler, pensar e escrever se fundem (Campos, 2022, p. 191-192). Pode-se conectar a de pensamento na perspectiva bakhtiniana, a escrita argumentativa não ocorre em um vácuo, mas na “comunhão de cada enunciado com uma ‘língua única’ [...] e, ao mesmo tempo, com o heterodiscurso social e histórico” (Silva, 2016, p. 267). Nessa linha de pensamento, a análise crítica atua como o mediador que permite ao estudante transitar entre a norma padrão exigida pela academia e a pluralidade de vozes sociais, o plurilinguismo.

Outrossim, desenvolver a habilidade de escrita no Ensino Médio exige que o aluno compreenda que “a entrada num novo mundo de sentidos e de conteúdos” (Silva, 2016, p. 268). Para esse autor, o discente organiza suas reflexões saindo do silenciamento para um apuro estilístico e argumentativo de sua própria voz, tanto em discursos oratórios, quanto na dimensão do ato da escrita. Hooks evidencia quando afirma:

nós que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente como meio de alcançar sucesso material. Esse pensamento torna a aquisição de informação mais importante que a obtenção de conhecimento ou o aprendizado do pensamento crítico (Hooks, 2020, p. 34).

Diante desse cenário, o “pensar” e o “escrever” não devem ser vistos como etapas isoladas, mas como uma atividade integrada em que a forma discursiva é que dá vida ao conteúdo. Sem o exercício constante da escrita como prática de linguagem, o potencial crítico do estudante corre o risco de tornar-se um saber puramente contemplativo, incapaz de cumprir sua função social de transformar e intervir na realidade através do texto.

O ato de pensar e escrever é, essencialmente, um exercício de organização do caos mental, transformando impressões subjetivas em argumentos objetivos e transmissíveis (Carvalho, 2024, p. 21). O estudante que pensa criticamente aprende que cada escolha no texto e que cada conexão lógica são pontes para uma nova visão textual. O estudo a respeito do pensamento crítico e competências argumentativas são necessários porque representam o conhecimento e desenvolvimento cognitivo que determinado indivíduo possui, em outras palavras, esta habilidade representa a capacidade humana de enfrentar problemas e conviver em sociedade se adaptando e superando dificuldades.

A redação para um acadêmico pode determinar sua capacidade de resolver por conta própria desafios e se adaptar a circunstâncias especiais que podem aparecer tanto em processos seletivos quanto em seu futuro meio de trabalho. Sendo assim, acredita-se na capacidade e impacto que este estudo mostra acerca das habilidades acadêmicas exigidas para o êxito acadêmico e em sociedade.

Segundo Canal (2014), a habilidade de pensar criticamente se refere a capacidade de um indivíduo de se livrar de influências externas e pensar logicamente longe de seus preceitos, mas além disso, pensar criticamente faz parte do processo de amadurecimento como parte da sociedade. Sendo assim, responsável por promover a autonomia do estudante e seu afastamento do modelo de educação tradicional.

Buscou-se validar a hipótese de que a proficiência escrita e o atendimento às normas dos exames dependem intrinsecamente da maturação cognitiva do aluno para relacionar, organizar e interpretar fatos.

Esse desenho metodológico permitiu demonstrar que a deficiência na escrita argumentativa é sintoma de lacunas no pensamento crítico, confirmando a tese de que o domínio da norma culta e da estrutura dissertativa é consequência da capacidade de gerir ideias complexas. Assim, a proposta transcende a técnica de redação, visando a formação integral do estudante como sujeito capaz de intervir conscientemente na realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida neste estudo analisou o pensamento crítico como fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades argumentativas para alunos concluintes do Ensino Médio. Ao retomar o objetivo principal de correlacionar o exercício cognitivo à produção textual, responde-se positivamente à necessidade de uma educação que transcenda a memorização técnica. Os achados teóricos reafirmam que o domínio da escrita formal e a organização lógica das ideias não são apenas exigências estruturais do ENEM ou do PAES, mas sim manifestações do pensamento complexo que permite ao estudante emancipar-se de discursos prontos e construir uma autoria autêntica e reflexiva.

Paralelamente a isso, a contribuição original deste trabalho reside na integração entre o desenvolvimento do pensamento crítico propondo que o sucesso na redação advém da capacidade do aluno em atuar como um sujeito protagonista que organiza o “caos mental” em argumentos objetivos.

Discutir essas implicações revela que o ensino de redação deve ser encarado como uma prática de libertação intelectual, onde o professor opera no âmbito educacional como mediador da técnica e o aluno como arquiteto do próprio pensamento, demonstrando que, sem o cultivo da análise crítica, o repertório sociocultural de discentes permanece subutilizado, resultando em textos mecanizados que não cumprem sua função social de intervenção na realidade.

Reconhece-se, todavia, que o presente estudo possui limitações significativas, uma vez que se concentrou na análise teórica e bibliográfica, ainda precedendo a aplicação prática em campo.

Em última análise, sugere-se que pesquisas futuras avancem para a fase de aplicação prática, monitorando qualitativamente a evolução das redações produzidas por alunos, após a implementação de oficinas de pensamento crítico. É necessário explorar como novas ferramentas tecnológicas e metodologias ativas podem mitigar as deficiências estruturais do ensino público, criando estratégias que tornem o ensino da argumentação mais inclusivo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). A redação no Enem 2025: cartilha do participante. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 30 dez. 2025.

CANAL, R. F. C. **Pensamento crítico: algumas de suas características, valor e outros problemas.** In: VIEIRA, R. M.; et al. (org). **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional.** Aveiro: UA Editora, 2014, p. 119-137.

CAMPOS, Veronica de Souza. **Penso, logo escrevo: um guia metodológico introdutório para a redação de ensaios filosóficos.** Porto Alegre: Editora Fi, 202. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/475penso>. Acesso em: 22 maio 2024.

CARVALHO, Maria Vitória Sousa Franco de. **O pensamento crítico e a escrita de redação do ENEM para alunos concluintes: um estudo exploratório de competências e habilidades argumentativas no ensino de Língua Portuguesa.** 54f. Santa Inês - MA, 2024.

CÔRTE, José Guilherme de Souza. **Dificuldades encontradas por educandos para construção da redação no ENEM, 2020.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción, 2020.

HETEM, Luiz Alberto. **Pensamentos críticos.** 1. ed. Barueri: Novo Século, 2019. p. 124-125.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução de Bhuvi Libanio. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020. p. 25-34.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). **Manual do Candidato PAES 2020: processo seletivo de acesso à educação superior.** São Luís: UEMA, 2019. p. 17.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Mikhail Bakhtin: Teoria do romance I: a estilística. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 264-269, jan./abr. 2016.

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM
LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise prática com os alunos do 9º ano 'A'**
da Escola Carlindo Alves da Silva

Bruno Hiago Moraes Bacelar (UEMA)⁸

Francinilde Barros da Silva (UEMA)⁹

Maria de Fátima Santos Ferreira (UEMA)¹⁰

RESUMO:

A educação contemporânea enfrenta desafios que exigem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, centradas na aprendizagem significativa e na participação ativa dos estudantes. Este projeto teve como objetivo analisar de que maneira o uso das metodologias ativas pode tornar o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e significativo para os alunos do 9º ano da Escola Carlindo Alves da Silva, buscando, ao mesmo tempo, identificar as práticas mais utilizadas, compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor estratégias que contribuam para o aprimoramento da atuação docente. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), promovendo a participação efetiva da professora e dos alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, rodas de conversas e entrevistas. As estratégias pedagógicas analisadas incluíram sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos (ABP) e gamificação. Os resultados indicaram que a utilização dessas metodologias contribuiu para maior engajamento, interesse e autonomia dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação. Também foi observada uma melhora no desempenho acadêmico e a inclusão de alunos mais tímidos nas atividades.

Palavras-chave: Metodologias. Ensino. Autonomia.

⁸ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-MAIL: hiagobacelar15@gmail.com

⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-MAIL: francinildebsilva0694@gmail.com

¹⁰ Diretora do Curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Bacabal - CESB, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e Professora da Universidade Estadual do Maranhão. E-MAIL: fatimaferreira200955@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação moderna enfrenta múltiplos desafios e transformações que exigem a implementação de métodos de ensino inovadores, focados na aprendizagem relevante e na participação ativa dos alunos. Nesse panorama, para alcançar bons resultados as metodologias ativas se mostram como opções de contribuições para tornar o ensino e a aprendizagem mais interativos, envolventes e adequados às necessidades dos estudantes do século XXI. Especialmente, no aprendizado da Língua Portuguesa, essas estratégias oferecem oportunidades importantes para aprimorar a habilidade linguística, o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos, proporcionando experiências mais ricas, diversas e integradas.

As metodologias ativas, que incluem aprendizagem baseada em projetos, trabalho colaborativo e ensino híbrido, compartilham princípios fundamentais com as teorias de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. O psicólogo suíço enfatizou que a construção do conhecimento ocorre através da interação do indivíduo com o ambiente e pela experiência prática; ou seja, o aluno deve interagir com o objeto de conhecimento, questionar, explorar, experimentar, cometer erros e refletir. Essa perspectiva desafia a abordagem tradicional de ensino, que é centrada na transmissão de informações, e coloca o aluno como um participante ativo no seu aprendizado. Segundo Piaget, o processo de construção do conhecimento envolve métodos de assimilação e acomodação, onde o indivíduo ajusta seus esquemas mentais em resposta a novas vivências. Nesse contexto, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento cognitivo ao criar situações de aprendizagem em que os alunos devem ativar conhecimentos prévios, resolver problemas concretos, colaborar em grupo, refletir sobre seus métodos e elaborar soluções.

A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, incentiva os alunos a explorar temas relevantes, criar produtos e apresentar resultados, promovendo tanto o raciocínio lógico quanto a criatividade. Outra contribuição significativa da teoria de Piaget é a ideia de estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada fase — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal — possui suas características e requer abordagens de ensino específicas. As metodologias ativas podem ser ajustadas para se adequar às particularidades de cada fase, tornando o aprendizado mais eficiente. Ao estimular a interação entre os alunos, o trabalho em equipe, a pesquisa orientada e o uso de tecnologias digitais, essas metodologias mostram-se alinhadas às demandas cognitivas e emocionais do processo de desenvolvimento, favorecendo aprendizagens que sejam significativas e duradouras. Porém, essa perspectiva não é adotada por muitos professores.

A situação atual demanda [...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

José Manuel Moran (2018), um dos principais pesquisadores brasileiros em inovação educativa, sustenta essa visão ao dizer que as metodologias ativas colocam o estudante como centro do processo, requerendo uma participação direta, colaborativa e reflexiva. Para o autor, o aprendizado deve ser um percurso balanceado entre a construção individual, em grupos e com acompanhamento. Assim, a função do professor se transforma de um simples transmissor de informações para um mediador, orientador e incentivador de caminhos de aprendizado personalizados. É responsabilidade do educador entender os interesses dos alunos, suas habilidades e desafios, sugerindo atividades que promovam autonomia, criatividade, pensamento crítico e cooperação.

No campo do ensino da Língua Portuguesa, essa proposta se torna ainda mais relevante. O aprendizado não deve se confinar apenas ao domínio das regras gramaticais ou à estruturação de textos; deve incluir a variedade das práticas sociais da linguagem, valorizando o uso prático e contextual da comunicação oral e escrita. Nesse sentido, metodologias como a aprendizagem baseada em projetos possibilitam explorar gêneros textuais de maneira integrada, ligando leitura, produção, oralidade e análise linguística a situações reais de troca de informações. A aprendizagem colaborativa, por sua parte, promove a discussão, a argumentação, a valorização das diferenças e o aprimoramento coletivo do conhecimento, elementos essenciais para a formação crítica dos alunos.

O ensino remoto, por outro lado, se apresenta como uma solução para as novas exigências tecnológicas na educação. A pandemia de COVID-19 acelerou a implementação de tecnologias digitais nas escolas, ressaltando a relevância de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia e plataformas educacionais. Conforme mencionou Moran (2018), a funcionalidade dessas tecnologias deve transcender o suporte metodológico e se integrar ao currículo de forma inovadora e analítica. Portanto, o currículo inovador não deve limitar-se à dicotomia entre ensino presencial e remoto; é necessário promover uma ligação coerente entre diversos ambientes, horários e formatos de aprendizado, respeitando as condições e contextos das escolas e alunos. No entanto, é imprescindível conduzir com cautela.

A execução das tecnologias deve ser considerada de maneira equilibrada, levando em conta a infraestrutura disponível, a capacitação dos professores e o perfil dos alunos. A exclusão digital ainda prevalece em muitas instituições, especialmente nas escolas públicas, exigindo políticas públicas robustas e investimentos em equipamentos, conectividade e formação de educadores. Além do mais, as metodologias ativas não devem ser encaradas como soluções milagrosas ou modismos pedagógicos, mas sim como parte de um projeto educativo mais abrangente, que valorize o conhecimento, o diálogo, a escuta ativa e o protagonismo dos alunos.

Evidencia-se a importância dos recursos didáticos na aplicação das metodologias ativas. De acordo com Moran (2018), materiais de boa qualidade, sejam físicos ou digitais, são essenciais para o êxito da aprendizagem. Estes devem ser cativantes, desafiadores e capazes de engajar os alunos em cada fase do processo, promovendo tanto a colaboração em grupo quanto o aprendizado individualizado. Jogos, narrativas, vídeos, atividades de investigação e plataformas digitais podem ajudar a tornar as aulas de Língua Portuguesa mais cativantes, relevantes e conectadas à realidade dos alunos.

Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento (Moran, 2018, p. 53-54).

Dessa forma, as metodologias ativas oferecem uma oportunidade real para reavaliar o ensino de Língua Portuguesa, direcionando-o para uma abordagem mais humanizadora, crítica e transformadora. Ao combinar as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento da mente e os princípios que Moran defende sobre a centralidade do aluno e o uso responsável das tecnologias, é viável criar uma proposta pedagógica que não apenas ensine a língua, mas também desenvolva indivíduos autônomos, criativos e prontos para os desafios do mundo atual.

2 DESENVOLVIMENTO

Atualmente, o cenário educacional passa por constantes mudanças que exigem novas formas de ensinar, mais conectadas com a realidade dos estudantes e com as exigências do mundo moderno. Nesse contexto é essencial a adoção de práticas pedagógicas que tornem o aprendizado mais ativo, colaborativo e significativo. As metodologias ativas são opções de apoio, pois valorizam o envolvimento dos alunos em todo o processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, a investigação, a troca de experiências e a construção do conhecimento de forma autônoma. Elas possibilitam um ambiente de ensino mais interessante, onde o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a atuar como agente do próprio desenvolvimento.

No ensino de Língua Portuguesa, esses parâmetros ganham ainda mais importância, pois ampliam as oportunidades de expressão, interpretação de textos, ao mesmo tempo em que estimulam as aptidões em argumentação, análise crítica e criatividade. Através de atividades práticas, projetos, debates e uso de recursos variados os alunos conseguem aprender de forma mais contextualizada, o que aproxima o conteúdo da realidade em que vivem. Tais práticas possuem o potencial de transformar o ensino tradicional monótono em ensino dinâmico, com o objetivo de aprimorar as vivências dos estudantes. Em concordância com Galvão e Pereira (2014), menciona-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constata o aluno como protagonista de seu aprendizado.

Dessa maneira, o psiquiatra Glasser (1986) contribuiu com o cenário educacional por intermédio de sua pesquisa, onde as resultas indicam que 10% dos indivíduos aprendem lendo, 30% aprendem observando e 50% aprendem observando e escutando, vendo e ouvindo. Nota-se com estes resultados que, o método tradicional onde existe apenas exibição de conteúdo, repetição de leitura e exercícios de fixação não obtém os avanços desejados. O professor como centralizador absoluto estipulando o rumo do que vai ser estudado, desconsidera os conhecimentos prévios do discente, esta forma tradicional precisa ser superada. A educadora Sonia Couto, inspirada pelo pensamento de Paulo Freire, afirma que a proposta freiriana vai além de um método de ensino trata-se, na verdade, de um modo de aprender. Para ela, isso significa dar espaço ao estudante para que ele se sinta responsável pelo próprio aprendizado. Como afirma a autora, essa abordagem “estimula a curiosidade epistemológica e, conseqüentemente, o desejo de saber mais” (COUTO, 2012, p. 70), o que se encaixa perfeitamente nos objetivos das metodologias ativas.

Logo, Arão, Silva e Lima, defendem que as metodologias ativas “buscam engajar os alunos na resolução de problemas reais e na utilização de estratégias interativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a Sala de Aula Invertida” (Arão; Silva; Lima, 2018, p. 44) Essas abordagens favorecem a participação astuta e crítica dos estudantes, ao contrário do modelo tradicional, centrados na transmissão de conteúdos pelo docente.

Na prática, isso se reflete em estratégias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), onde os alunos produzem textos que fazem sentido para suas vidas, como jornais, blogs, revistas ou até podcasts. Esses projetos conectam o conteúdo escolar com o cotidiano e promovem uma aprendizagem mais explicada no contexto. Como destaca a UNIPLANA Educacional (2022), “a aprendizagem baseada em projetos favorece a construção do conhecimento de forma colaborativa, interdisciplinar e contextualizada. Autores como João Geraldi reforçam essa visão ao defender que o texto deve estar no centro das práticas de leitura e escrita. Segundo ele, é no texto que se realizam as funções sociais da linguagem, ou seja, é nele que a comunicação ganha sentido (GERALDI, 1984).

Geraldi propõe que o ensino da língua vá além da gramática normativa, incluindo textos que tenham propósitos reais de interação. Maria Inês Batista Campos também contribui ao afirmar que ensinar o prazer da leitura é proporcionar o contato com textos que dialoguem com a realidade dos alunos, despertando emoções e reflexões (CAMPOS, 2005). Para ela, é essencial usar materiais que respeitem o contexto sociocultural dos estudantes e que ajudem a construir um vínculo afetivo com a leitura, as metodologias necessitam apresentar valorização de textos, referências com diferentes variações étnicas e visões de mundo.

Por fim, José Moran traz uma perspectiva atual sobre o tema. Ele acredita que as metodologias ativas são essenciais para transformar a educação, pois colocam o estudante no centro do processo e o envolvem em atividades de descoberta, investigação e resolução de problemas. Moran explica que essas práticas incentivam o aluno a “fazer, pensar sobre o que faz e construir conhecimento a partir das experiências”, além de desenvolver a capacidade crítica e as habilidades sociais, como o diálogo e o trabalho em equipe (MORAN, 2023). Para ele, essas metodologias são ainda mais importantes em tempos de ensino híbrido, pois permitem integrar diferentes formatos de aprendizagem presenciais e digitais de maneira equilibrada. Moran defende um currículo mais flexível, humano e transdisciplinar, que respeite o ritmo e os interesses dos estudantes, promovendo uma formação mais completa e significativa.

3 METODOLOGIA

Com base na proposta da Bacich, Moran e Trevisani (2018), a organização deste projeto utiliza estratégias de metodologias ativas para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais interativo e relevante para os alunos do Ensino Fundamental. O projeto será desenvolvido por meio de pesquisa-ação, com foco na aprendizagem baseada em projetos (ABP), sala de aula invertida, gamificação. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação conforme proposta por Thiollent (2007), por compreender que a investigação deve ocorrer de forma colaborativa, com participação ativa dos sujeitos envolvidos no contexto estudado. A pesquisa tem como foco compreender como os professores aplicam metodologias ativas em sala de aula. A escolha da pesquisa-ação justifica-se pela invenção de não apenas observar a prática docente, mas também promover reflexão e possíveis transformações no processo educativo.

Segundo Bacich, Moran e Trevisani (2018), a escuta qualificada do professor é fundamental para identificar os caminhos percorridos no uso de metodologias ativas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Alinhando-se à perspectiva freireana, a pesquisa busca valorizar o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, aproximando teoria e prática no ambiente educacional. De acordo com a obra “Metodologias ativas para uma educação inovadora” de Bacich, Moran e Trevisani (2018), a abordagem teórico-prático dos autores enfatiza metodologias que transformam o papel do aluno em protagonista do processo de aprendizagem e permitem que ele desenvolva competências essenciais para o século XXI.

A primeira etapa desse projeto consiste em um diagnóstico inicial, com questionários e rodas de conversas para identificar o perfil e as necessidades dos alunos, será também aplicado questionamento aos professores, com intuito de identificar as necessidades dos mesmos no processo de ensino. As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional, em vez do ensino baseado em transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970). Na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento.

Para o avanço do projeto será realizada uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa da turma do 9º ano “A”, onde faremos questionamentos sobre o uso de metodologias ativas no seu processo de ensinamento, segundo Bacich é destacado a importância de realizar pesquisas com professores para compreender como as metodologias ativas são aplicadas nas práticas pedagógicas. Para a autora, ouvir os docentes é essencial para identificar as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as adaptações feitas no cotidiano escolar, essa escuta permite não apenas a produção de conhecimento acadêmico, mas também a promoção de uma prática reflexiva, na qual o professor se reconhece como protagonista do processo educativo. Bacich reforça que as metodologias ativas devem ser contextualizadas de acordo com a realidade de cada escola, considerando fatores como infraestruturas, recursos e perfil dos alunos. Assim, pesquisar a atuação dos professores contribui para o aprimoramento da prática docente e para o fortalecimento de uma educação mais interacional, inovadora e notável.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente análise busca evidenciar as principais metodologias ativas desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa na turma do 9º ano “A” da escola Unidade Integrada Carlindo Alves da Silva, com ênfase em suas respectivas contribuições na aprendizagem, além de compreender as dificuldades enfrentadas ao utilizá-las, tanto pela docente quanto pelos alunos. Os dados explorados foram obtidos através de questionários e rodas de conversas realizadas com a turma e a docente.

Por meio de um questionário, a docente responsável pela disciplina na turma, atuante na área a 15 anos, afirma que as metodologias ativas mudaram significativamente a aprendizagem e engajamento de seus alunos durante as aulas de Língua Portuguesa. Ela frisa também que essas metodologias possibilitam o desenvolvimento de algumas habilidades e competências significativas no âmbito educacional, como mais facilidade na aprendizagem, ser mais empáticos, ter mais estímulo para buscar informações, respeitar e ouvir o outro etc. Algumas das metodologias ativas aplicadas na turma são projetos e gamificação relativos aos temas da disciplina, tendo como principal objetivo tornar o aprendizado motivador e as aulas mais prazerosas, onde os alunos deixam de ser apenas ouvintes e passam a participar de forma ativa.

As opiniões e depoimentos dos alunos são de grande valia para explorar o uso e a eficácia desses métodos. Visto isso, durante uma roda de conversa, os discentes relataram a facilidade na aprendizagem que as metodologias ativas proporcionam em meio as aulas, além da animação e motivação para aprenderem o conteúdo, demonstrando uma reação positiva aos métodos aplicados. Também foi evidenciado o quanto esses métodos ajudam alunos mais retraídos a participarem ativamente das aulas. Ainda durante a roda de conversa, os alunos opinaram sobre atividades que gostariam de realizar, e demonstraram interesse em gincanas temáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto proporcionou uma análise aprofundada sobre a aplicação das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, especialmente na turma do 9 ano “A” do Ensino Fundamental. Os resultados e reflexões apontam para a relevância de práticas pedagógicas inovadoras que colocam o aluno no centro do processo educativo, valorizando sua participação, autonomia e capacidade crítica. As metodologias ativas, diferente do modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, promovem um ambiente mais dinâmico, contextualizado e considerável.

A utilização de estratégias como sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) e a gamificação demonstrou ser eficaz na promoção do engajamento dos estudantes. Essas metodologias permitem que os alunos se envolvam de forma mais ativa nas atividades, desenvolvendo habilidades essenciais para seu aprendizado, como resolução de problemas, cooperação, criatividade, comunicação e pensamento crítico. A investigação realizada, ainda que em fase inicial, permitiu identificar o potencial transformador, dessas metodologias, bem como os desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de recursos, formações adequadas e resistência à mudança, apesar desses desafios enfrentados, foi possível constatar um avanço na compreensão de que o professor precisa se transformar: de transmissor para mediador do conhecimento.

Portanto, concluir-se que as metodologias ativas são ferramentas fundamentais para transformar a sala de aula em um espaço mais participativo, reflexivo e produtivo. O ensino da Língua Portuguesa, quando junto a essas estratégias, deixa de ser apenas a memorização de regras gramaticais e passa a ser uma vivência cheia de sentidos, expressão e conexão com a realidade do aluno. Sendo assim, espera-se que esse projeto sirva de base para novas práticas pedagógicas, inspirando educadores a inovar e a construir, junto com seus alunos, uma educação mais significativas, libertadora e humana.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas** para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão preliminar). 2015.

CUNHA, Márcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. **Metodologias Ativas**: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM DA FONÉTICA E FONOLOGIA DO INGLÊS DE ESTUDANTES DE LETRAS: um estudo de caso

Luciana Alexandre Silva (UEMA) ¹¹

Nalbert dos Santos Brito Lima (UEMA) ¹²

Viviane dos Santos Bezerra (UEMA) ¹³

Robson de Macêdo Cunha (UEMA / UNITAU) ¹⁴

RESUMO:

Este estudo investiga os desafios enfrentados pelos estudantes de Letras da Universidade Estadual do Maranhão na aprendizagem da fonética e fonologia, especialmente em comparação com sua língua materna, o português com a língua inglesa. A fonética e fonologia são cruciais para a compreensão e produção correta dos sons das línguas, com isso, a pesquisa vem destacar esses obstáculos, como a transferência linguística e a divergência entre ortografia e pronúncia. Muitos alunos enfrentam dificuldades com sons inexistentes no português, a exemplo do “th” vozeado e desvozeado. Estratégias eficazes incluem o uso de músicas e aplicativos móveis para reforçar habilidades auditivas e de articulação. E experiências relatadas revelam que a conscientização fonológica e prática constante são essenciais para superar esses obstáculos, melhorando a confiança e a competência na pronúncia do inglês como segunda língua.

Palavras-chave: fonética, fonologia, língua inglesa, aprendizagem, estratégias.

¹¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: lucianaalexandre350@gmail.com

¹² Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: nalbertdossantos52@gmail.com

¹³ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: vivianebezerra235@gmail.com

¹⁴ Professor orientador no departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade de Taubaté - UNITAU. E-mail: robsonmacedocunha@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O estudo de um novo idioma na atual conjuntura é de extrema importância, sendo a língua inglesa um dos idiomas mais cobrados, principalmente, nos cursos de letras licenciatura em língua portuguesa e língua inglesa, no qual os estudantes necessitam se preparar diariamente para uma comunicação efetiva com outras pessoas. Ademais, a fonética e a fonologia são primordiais na aquisição e no aprimoramento desse conhecimento, pois, com a análise dessa ciência que tem como definição o estudo detalhado dos diferentes sons presentes na língua, permite o entendimento e a forma mais correta na identificação dos diferentes sons na língua inglesa. Utilizar a língua materna para auxiliar no aprendizado pode, muitas vezes, ser desafiador, posto que as peculiaridades de cada idioma podem dificultar sua aquisição.

A influência da língua portuguesa na aquisição da fonética e fonologia do inglês é um tema de grande relevância para os estudos de linguística aplicada, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta reflexão se torna ainda mais pertinente ao considerar a crescente demanda por competência bilíngue em um mundo globalizado, onde a proficiência em inglês é, muitas vezes, uma necessidade profissional e acadêmica.

O presente trabalho centra-se em uma reflexão sobre a percepção dos estudantes de Letra-inglês e de aprendizes do idioma, buscando entender como a língua portuguesa influencia no aprendizado da língua inglesa e identificar as dificuldades e estratégias eficazes, levando em consideração os fatores fonéticos e fonológicos de ambas as línguas.

Nesse sentido, questiona-se como a fonética e a fonologia podem influenciar no aprendizado da língua inglesa de estudantes do curso de Letras e quais estratégias podem ser adotadas para que se tenha sucesso na aquisição desse conhecimento? Muitos discentes sentem dificuldades tanto para produzir sons existentes apenas na língua inglesa, com é o caso do “th” vozeado e desvozeado e do “ð” em palavras como: *brother* (irmão), *breathe* (respirar), *mother* (mãe) e *father* (pai), quanto para melhorar sua compreensão do idioma falado pelos nativos.

Pretende-se, dessa forma, como objetivo geral: Analisar as dificuldades e desafios que os alunos do curso de Letras enfrentam ao aprender a fonética e a fonologia da língua inglesa em contraste com a sua língua materna, no caso, a língua portuguesa.

Para tal ação, propõem-se três objetivos específicos: (1) identificar as principais dificuldades fonéticas e fonológicas enfrentadas pelos alunos de Letras na aprendizagem do inglês; (2) investigar as estratégias de aprendizagem da fonética e fonologia da língua inglesa; (3) documentar relatos de experiências dos alunos de Letras na aquisição da fonética e fonologia do inglês.

A escolha do tema proposto, justifica-se pela necessidade de explorar as dificuldades enfrentadas pelos alunos de Letras na Universidade, suas experiências e progressos por meio de estudos fonéticos e fonológicos. Além disso, é notável que a língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, é de grande relevante na atualidade.

2 ANÁLISES DE DIFICULDADES FONÉTICAS E FONOLÓGICAS

2.1 Desafios fonéticos e fonológicos na aprendizagem do inglês

Os estudantes do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, são instigados a aprender o inglês, uma vez que serão professores dessa área. No entanto, aprender o idioma, assim como qualquer outro idioma se configura um desafio, levando em conta as diferenças fonéticas e fonológicas entre eles. Com isso, pretende-se ressaltar os principais desafios enfrentados pelos aprendizes brasileiros da língua inglesa.

O estudo de fonética tem um papel relevante no estudo da língua inglesa. Esse estudo leva os estudantes a compreenderem melhor o que é falado por nativos e, também os ajuda a ter uma pronúncia mais clara. Muitos alunos sentem essas dificuldades, porque a língua inglesa diverge da língua portuguesa na sua fonologia e ortografia; em muitos casos, a ortografia da língua inglesa correspondendo praticamente em nada à sua pronúncia (Araújo, 2011, p. 6).

A transferência linguística, que ocorre quando aspectos da língua materna, no caso, a língua portuguesa, são aplicadas na nova língua, o que pode acarretar erros de pronúncia e dificuldades na compreensão oral,

Utilizam-se as características de uma língua (estrutura da frase, regência de verbos ou preposições etc.) e aplicam-se em outra língua. Na maior parte dos casos, isto acontece no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2 e faz-se uma transferência da estrutura da nossa língua materna, com a qual estamos familiarizados, para a língua que estamos a aprender ou em que somos menos fluentes (Roque, 2023, p. 25).

Inicialmente, é perceptível que as diferenças de pronúncia, ou seja, fonética, podem muitas vezes confundir, principalmente, os sons que não existem na língua materna, fazendo com que os alunos procurem assimilá-los a um som parecido na sua língua, resultando, na maioria das vezes, na pronúncia incorreta de palavras. A Teoria de Exemplos, proposta por Robert Nosofsky em 1986, analisa que através da memória pode-se aprender melhor com base em associações.

Na abordagem da Teoria de Exemplos poderíamos dizer que no aprendizado de língua estrangeira relacionamos padrões sonoros conhecidos da língua materna com padrões sonoros desconhecidos da língua estrangeira (Silva, 2007 p. 7 *apud* Molina, 2021, p. 27).

O termo *They* (Eles), por exemplo, é uma das palavras que muitos aprendizes iniciais da língua inglesa podem pronunciar de forma incorreta, em virtude do som das consoantes “TH”, que já está internalizado com o som de “D” como *day* (dia) e por ser um som específico dessa língua. Os sons vozeados e desvozeados observados no IPA (Alfabeto Fonético Internacional), representados pelos seguintes símbolos [ð] que ocorre em palavras como: *this* (isso) e *together* (juntos); e [θ] visto em: *thousand* (mil) e *thanks* (obrigado), no qual o primeiro é pronunciado vibrando as cordas vocais e o segundo é produzido sem vibração, podem ser considerados os mais difíceis, o que consequentemente, causa a insegurança dos alunos na hora de falar o idioma em público.

Outro possível obstáculo, no processo da aquisição da língua inglesa está relacionado à redução vocálica de palavras que terminam em vogal. É o caso da vogal “E” que quase não é produzido ou realmente não são pronunciados no final de palavras. No português, todavia, é comum pronunciar de forma clara todas as vogais presentes em uma palavra. Exemplos de como algumas palavras são pronunciadas por nativos e como provavelmente são pronunciadas por falantes brasileiros:

Tabela 1: Comparação de pronúncia de palavras entre nativos vs. brasileiros

Palavras	Pronúncia correta	Pronúncia por brasileiros
<i>book</i>	/bʊk/	/bʊki/
<i>internet</i>	/ɪntəˈnɛt/	/ɪntəˈnɛti/
<i>fake</i>	/feɪk/	/feɪki/

Fonte: Autoria própria (2025)

O estrangeirismo estar cada vez mais enraizado na sociedade e muitas palavras da língua Inglesa são utilizadas pelos brasileiros de uma forma “abrasileirada”, como visto nos exemplos acima. Nesse viés, os desafios fonológicos identificados nos aprendizes do inglês podem ocorrer em razão dos diferentes significados entre os sistemas sonoros comparados ao português. Percebe-se, assim, que há muitas palavras no idioma com significados diferentes, escritas parecidas, mas com sons iguais. Como observado no quadro:

Tabela 2: Palavras com sons parecidos e escrita igual que pode confundir os aprendizes do idioma

Escrita	Significado	Transcrição fonológica
<i>buy</i>	comprar	/baɪ/
<i>by</i>	preposição de proximidade	
<i>bye</i>	abreviação de <i>goodbye</i> (tchau)	
<i>to</i>	preposição	/tu/
<i>too</i>	também	
<i>two</i>	número dois	
<i>pour</i>	derramar	/pɔːr/ ~ /pɔːr/
<i>pore</i>	poro	
<i>poor</i>	pobre	

Fonte: Autoria própria (2025)

Isso mostra, as peculiaridades e riquezas do referido idioma, sua complexidade exige um vasto conhecimento, uma vez que alguns sistemas sonoros só podem ser compreendidos pelo contexto em que está inserido determinada palavra. Além disso, observa-se que a ortografia e a articulação da língua portuguesa possuem uma relação de conformidade, o que não é observado no inglês, “a ortografia da língua inglesa é muito opaca, ou seja, ela corresponde pouco à forma falada que a representa, o que causa muita confusão e estranhamento aos alunos”. (Silva Junior, 2017 *apud* Araújo 2021, p. 14).

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas, costuma ser superficial e focado mais na escrita do que na fala e na escuta, que são essenciais para um aprendizado eficaz. Ao sair dessa fase e começarem a ingressar na Universidade de Letras - Português e Inglês - esses estudantes se deparam com a árdua tarefa de aprender a língua, manifestando suas dificuldades em todos os aspectos: fala, escrita e escuta.

Quando se trata de adquirir outro idioma mais tarde na vida, está bem estabelecido que muitas barreiras ao aprendizado surgem das semelhanças e dassemelhanças muito finas entre os diferentes sistemas sonoros em contato, que influenciam a percepção de sons não nativos, levando a uma categorização errônea e a dificuldades de produção. (Escudero, 2011; Smiljanic, 2011 *apud* Gonsalves; Silveira, 2020, p. 1463 – tradução nossa¹⁵)

Escudero (2011) e Smiljanic (2011) destacam um aspecto crucial quando se trata de aprender um novo idioma. Os estudantes que não tiveram um ensino eficiente que os instrua a falar e, principalmente, a compreender os diferentes sons do idioma, podem se deparar com grandes dificuldades. Isso pode ser resultado também, da falta de prática fora do ambiente escolar, levando em consideração que aprender um novo idioma não é fácil e que os discentes têm seu próprio ritmo e método que mais os favorece.

2.2 Estratégias eficazes para a aprendizagem da fonética e fonologia do inglês

A importância de se pensar em estratégias eficazes para melhorar o aprendizado dos estudantes de letras é primordial para aprimorar os conhecimentos dos estudantes da língua inglesa, durante muito tempo nas escolas usou-se o método tradicional que beneficiava apenas a escrita, fazendo com que os alunos passassem a ter uma grande dificuldade para compreender e se comunicar através do idioma.

O que se tem observado atualmente, são pessoas inseguras que não conseguem se beneficiar totalmente com esse método. Dessa forma, em primeira análise, a escolha do método correto é o início para que se tenha sucesso no aprendizado. Uma vez que, nem todo mundo pensa da mesma forma ou mesmo aprende da mesma forma.

¹⁵ Traduzido de: “*When it comes to acquiring an additional language later in life, it has been well documented that many learning hurdles arise from the fine-grained similarities and dissimilarities between different sound systems in contact that impinge on the perception of non-native sounds, leading to miscategorization and difficulties in production*”.

Com base nisso, é necessário desenvolver estratégias que foque em melhorar e aprimorar as quatro habilidades linguísticas: fala, escrita, escuta, leitura e o entendimento dos sons da língua inglesa inexistentes na língua materna, no caso, a língua portuguesa, é necessário a prática da leitura e a escuta de falantes nativos do idioma inglês. Das muitas estratégias que podem ser utilizadas para melhorar o exercício da fonética e fonologia da língua inglesa, destaca-se a música.

Dessa forma, a inquietação no meu modo de ser e agir como sujeito e profissional preocupada com uma aprendizagem significativa para nosso alunado. Ao atuar na área, tenho usado abordagens, e uma delas foi à música em inglês como uma das práticas pedagógicas nas salas de aulas, nas quais tenho visto resultado benéficos (Gonçalves, 2020, p. 08).

Nessa perspectiva é necessária uma boa reflexão sobre as implementações musicais que podem ser usadas na sala de aula, e que servem como motivação da aprendizagem da língua inglesa.

A arte de ensinar hoje em dia é uma atividade mais complexa, requer dos professores, que sejam seres mais reflexivos, dinâmicos, e práticos, e que possibilitem o aluno o gosto de se esforçar a aprender. [...] Consta-se que em sempre a formação acadêmica prepara o professor para pedagógica como ele espera e/ou necessita (Gerone Júnior, 2016, p. 80).

Na atualidade, os docentes devem estar abertos a inovações, a uma nova consciência, de modo a realizar intervenções que podem surgir no decorrer do processo de aprendizagem. Para isso, os professores precisam ter uma nova visão reflexiva de suas condutas para compreender a educação atual.

Ademais, a música em inglês aponta-se como um desafio encantador, a partir do que se pode observar da relação do docente no seu cotidiano e nas reações dos alunos. Dessa forma, temos como consequência de implicações que refletem diretamente na aprendizagem dos alunos (Titone, 1983, *apud* Gonçalves, 2020, p 08).

A música tem sua grande influência no ensino-aprendizagem, nela podemos trabalhar as habilidades linguísticas: fala, escrita, leitura. Na atual conjuntura, é bem nítido a implementação da música como uma estratégia para melhorar a fonética e fonologia da língua inglesa.

Entre as estratégias que podem ser incorporadas às salas de aula, destacam-se os aplicativos móveis voltados para a aprendizagem da língua inglesa, como: Duolingo¹⁶, Hello English¹⁷ e Mondly¹⁸.

Plataformas disponíveis em:

¹⁶ <https://pt.duolingo.com>

¹⁷ <https://www.helloenglish.com.br>

¹⁸ <https://br.mondly.com>

Esses aplicativos têm como objetivo desenvolver as quatro habilidades comunicativas da língua: *listening* (escuta), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Além disso, a procura por aplicativos de ensino de línguas estrangeiras tem crescido significativamente, conforme demonstram os números registrados nas lojas virtuais Google Play e App Store.

Dentre esses aplicativos, há os que são cursos completos e os que oferecem treinamento exclusivo para cada habilidade da língua, tais como escrita, leitura, fala e escuta. Os aplicativos citados, possuem interface divertidas, cores chamativas, que possuem interatividade, existe suas categorias de atividades propostas, voltadas para a tradução.

Há um provérbio italiano "*Sbagliando s'impara*" (Aprendemos com nossos erros) ... cometer erros pode, de fato, ser considerado uma parte essencial da aprendizagem (Norrish, 1983). Brown (1987) afirma que a aprendizagem de uma língua, assim como qualquer outro tipo de aprendizagem humana, é um processo que envolve cometer erros. (Fahrettin, 2008, p 1 – tradução nossa¹⁹).

Para o entendimento do processo de aprendizagem da L2, até os erros devem ser analisados cuidadosamente, é necessário estratégias eficazes de ensino-aprendizagem, isso vai muito além do que analisar os erros dos alunos. É um processo multidimensional. As análises de erros podem ser vistas como um dispositivo muito útil de um programa de ensino de língua estrangeira.

2.3 Relatos de experiência na aquisição da fonética e fonologia do inglês

Para começarmos esse tópico, vamos utilizar algumas fontes biográficas com o objetivo enfatiza e argumentar experiências sobre a língua inglesa. Um dos objetivos é mostrar a importância de conhecimentos fonológicos, com atividade envolvendo as habilidades de compreensão oral e escrita. Além disso, atividades de conjugar verbos no *simple past*, com base nesse contexto afim de relatar as experiências sobre a fonética e fonologia. Segundo Castilho e Reis (2020), a aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro envolve a oralidade e articulação do -ED do *simple past*. "As informantes apresentaram cerca de 70% de aproveitamento" nesse caso foi coletado a pronúncia de dois informantes. A palavra *live*, informante um /lɪvd/, informante dois /laɪvd/. Além

¹⁹ Tradução de: *There is an Italian proverb 'Sbagliando s'impara' (We can learn through our errors) ...making mistakes can indeed be regarded as an essential part. of learnigt (Norrish 1983). Brown (1987) says that language learning, like any other human learnigt is a process that involves making mistakes.*

disso foi analisando as diferenças entre as variações de pronúncias. com o contexto apresentado acima, podemos citar Chomsky (1971) sobre a capacidade inata do ser humano em adquirir e produzir linguagem, nesse a pesquisa usa essas estruturas para avaliar a experiência dos informantes, ou seja, o uso de estruturas sintáticas da linguagem.

A linguagem é um espelho da mente em um sentido profundo e significativo. É um produto da inteligência humana, criada de novo em cada indivíduo por operativos que estão muito além do alcance da vontade ou da consciência (Chomsky, 1971, p. 4 *apud* Bona, 2013, p. 235).

A fonética se torna uma ciência fundamental na investigação sobre os sons da fala que por sua vez analisa a articulação, ritmo e as variações, essas variações. Podemos citar o seguinte relato que se enquadra bem nessa situação.

Letramento Fonológico é muito além de apenas entender, né, a fonologia pelo, pelos fonemas, pelos sons e tal. E sim, entender como aquela pessoa está se posicionando porque aquela pessoa está se posicionando desse jeito provavelmente de onde vem isso se tem a ver com os costumes que ela tem, o lugar que ela veio. Porque é bem diferente, né, tipo, o jeito que a gente expressa, e, e fala mais alto certas coisas, aqui no Nordeste é diferente de São Paulo (Tibana, 2020, p. 116).

A citação acima é uma entrevista realizada com o objetivo de avaliar as experiências com a fonética e fonologia, o entrevistado relata sua experiência e dá uma ênfase nas variações linguísticas, por exemplo o falante do nordeste é diferente do falante de São Paulo. Isso abre margem a teoria de Selinker (1975).

A hipótese da interlíngua (IL) afirma que a fala de segunda língua raramente está em conformidade com o que se espera que os falantes nativos da LT produzam, que não é uma tradução exata da NL, que difere da L de maneira sistemática. (Selinker 1975, p. 141).

Ou seja, no período de aprendizagem de um novo idioma, vai haver uma transição entre a língua materna e a língua alvo, essa teoria é conhecida como interlíngua proposta por Selinker (1975). Além disso é evidente que durante esse aprendizado, umas das preocupações é a comunicação ou a fala, com base nisso podemos utilizar uma pesquisa feita pelo autor Gleisiel (2021), o artigo obteve os seguintes dados com base no questionário:

Observamos que 70,6% dos que responderam à pesquisa consideram sua Pronúncia “boa”. Apenas um aluno considerou a sua pronúncia praticamente nativa e 23,5% dos que responderam ao questionário a considera “ruim”. Dado o contexto das aulas de noções de fonética que os alunos tiveram, isso demonstra o quanto essas aulas os ajudaram a ter uma consciência fonética, até mesmo os fazendo se sentir mais confortáveis com a sua pronúncia, não a considerando ruim (Araújo, 2021, p. 17).

Podemos observar que sim a fonética e fonologia ou a conscientização dessa ciência é essencial para o aprendizado de uma segunda língua, a pesquisa feita pelo base nas respostas de 17 estudantes graduando do curso de Letras Português e Inglês da Uema Campus Santa Inês. Ademais podemos levar em consideração do porquê muitas pessoas acham a língua inglesa “Difícil” ou complicada, entretanto com base nos relatos citados podemos observar que essa dificuldade se dá pelo fato da falta de prática como a comunicação, leitura ou a falta de estudo de estruturas sintática por parte dessas pessoas criando uma ilusão de ser difícil.

3 METODOLOGIA

O início do presente trabalho foi efetuado por meio de pesquisas bibliográficas, com o intuito de analisar e estudar profundamente o tema abordado. A partir disso, foram apresentados alguns desafios fonéticos e fonológico que estudantes iniciais da língua inglesa enfrentam para aprender o idioma, possíveis estratégias para que se tenha um aprendizado eficaz, considerando os métodos utilizados para esse fim, além de apresentar relatos e experiências de estudantes na aquisição da língua inglesa.

A presente pesquisa caracteriza-se por ser descritiva, visando analisar minuciosamente o tema buscando identificar os principais desafio enfrentados pelos alunos nos estudos do inglês bem como as estratégias que os eles utilizam para superara-los. Nesse ínterim, foi realizado também, um estudo de caso, que foi de extrema relevância para concretização do nosso estudo, no qual, foi criado um formulário com dez questões, sendo quatro objetivas e seis subjetivas, elaborado por meio do *google forms*, plataforma lançado pela *Google* para ajudar seus usuários com pesquisa rápida e práticas, que:

Por ser uma ferramenta gratuita, com capacidade de armazenamento online e praticidade na análise das informações torna-se um instrumento de suporte viável para sistematizar os resultados de forma quantitativa e qualitativa facilitando relatórios (Monteiro; Santos, 2019, p. 34).

O formulário foi executado com doze estudantes do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, do 3º e 4º períodos, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus de Santa Inês.

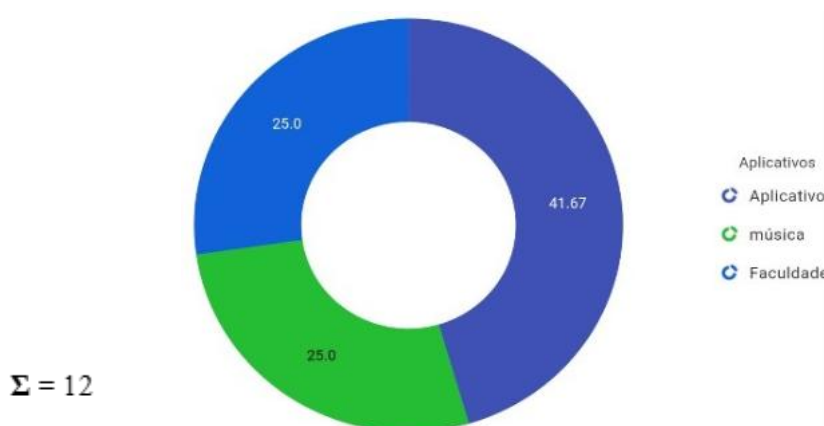
A seguinte pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e quantitativa, utilizamos uma amostragem deliberada para selecionar os estudantes engajados no aprendizado do inglês como segunda língua e interessados em participar voluntariamente da pesquisa. Sendo eles, convidados por meio do aplicativo WhatsApp.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aquisição de uma segunda língua é um processo difícil que envolve diversas estratégias e métodos. Posto isso, a pesquisa realizada com os estudantes do curso de Letras, tendo como segunda língua o inglês, apresenta resultados interessantes sobre o tema, buscando entender como a fonética e a fonologia podem influenciar no aprendizado da língua inglesa desses estudantes, analisando a opinião dos doze alunos questionados.

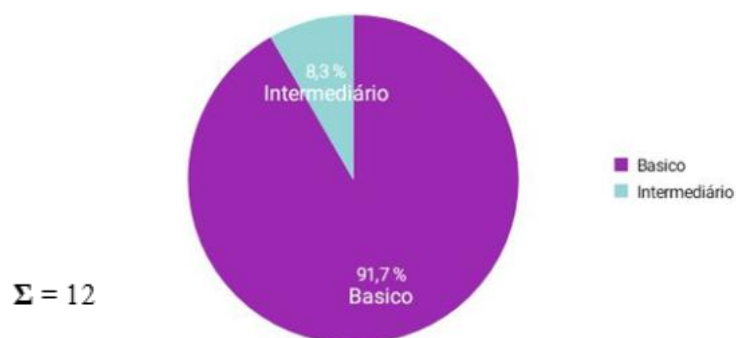
Uma das perguntas feitas no questionário foi “O uso de estruturas sintáticas da linguagem é importante? Isso ajuda na aquisição de uma segunda língua?” Todos os entrevistados responderam que sim, esse consenso mostra que um iniciante no aprendizado de uma segunda língua usa essas estruturas gramaticais que vão auxiliar no aprendizado. Além disso, foi feita outra pergunta aos estudantes de Letras “A língua portuguesa afetar a aquisição de uma segunda língua” nessa pergunta ocorreu algo bastante interessante de ser notado, 50% dos estudantes de Letras concordam enquanto a outra metade discordaram.

De acordo com a teoria da interlíngua proposta por Selinker (1975), no qual vai haver uma transição de línguas com o decorrer do tempo durante o aprendizado, Selinker (1975) afirma que sim, pode afetar na aquisição de uma segunda língua. Houve uma divisão de opiniões, em relação aos outros que discordaram da pergunta, é importante salientar que existe diversas formas de aprendizado e experiências, isso conta muito, já que cada um pode ter sua metodologia de aprendizado, ou seja, existe uma possibilidade de a língua materna afetar a aprendizagem de uma segunda língua. Ademais, foi perguntado a seguinte questão “Quais estratégias você utiliza para aprender a língua inglesa?” conforme os gráficos apresentados:

Figura 1: Estratégias que os alunos mais utilizam

Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

Podemos observar que o uso dos aplicativos e músicas internacionais sempre fazem sucesso entre os brasileiros, geralmente quando alguém escuta uma música, essa pessoa tenta imitar a forma que a música está sendo cantada, quando é uma música de outro idioma, isso não deixa de acontecer resultando em um aprendizado mesmo que a pessoa não perceba. Já o uso de aplicativos como o famoso “Doulingo” e o “Busuu”, oferecem serviços de aprendizado incluindo várias dinâmicas. Em resumo, os dois aplicativos têm o mesmo objetivo, que é fazer o estudante aprender um idioma como o inglês no caso, a estratégia adotada pela maioria dos alunos são métodos que podem crescer devido à tecnologia.

Figura 2: Nível de inglês dos estudantes de Letras

Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

O gráfico acima confirma que os estudantes de Letras na Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA), em sua maioria possuem nível de inglês Básico. Nesse caso, existem várias causas para que esses estudantes não consigam evoluir, por exemplo, a falta de recursos bem como a ausência de empenho por parte dos alunos, uma vez

que muitos desistem de avançar devido as dificuldades de aprende o idioma. O gráfico a seguir mostra que a umas das maiores dificuldade está na comunicação.

Figura 3: Principais dificuldades dos discentes



Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

A língua inglesa possui uma variedade de sons e vocábulos diferentes da língua portuguesa, um aprendiz do inglês, por exemplo, vai enfrentar diversas dificuldades para alcançar o mais importante, que é a fluência na fala, dessa forma o ambiente educacional se torna outro pilar importante na aquisição da fonética e fonologia, é como já falado anteriormente o inglês pode ser afetado por uma segunda língua nesse caso o português. Provocando uma certa dificuldade por parte do falante ademais esses fatores já citados abrem margem ao sotaque já que é nítido as diversas variações regionais. Então a adaptação do estudante é algo relevante na busca de tal objetivo.

CONSIDERAÇÕES

Como já explicitado nas análises de dados, retornando os objetivos de pesquisa pode-se afirmar que a fonética e fonologia são fundamentais para desenvolvimento desse entendimento. O presente estudo apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), quais foram seus maiores obstáculos com a pronúncia da fonética e fonologia da língua inglesa, quais estratégias poderiam ser implementadas para a aprendizagem eficaz do desenvolvimento do idioma

A proposta dessa pesquisa teve um momento de reflexão por parte dos acadêmicos do curso já mencionado anteriormente, esses participaram da coleta, em uma visão mais cuidadosa em apresentar suas dificuldades encaradas no decorrer do

curso, seus principais avanços e quais estratégias eles utilizaram e utilizam para aprimorar seu conhecimento na aquisição fonética e fonológica da L2

Com o passar dos anos, aprender uma nova língua torna-se cada vez mais indispensável. Nessa lógica, professor contemporâneo tem vivenciado desafios que norteiam sua prática em sua sala de aula. Pois é motivada pelo fator tecnológico dos alunos. Então, oferecer meios que motivem uma boa aula de inglês é atribuição do professor, que está presente na realidade escolar dos seus alunos, trocando experiências e buscando soluções para melhorar o aprendizado de cada um.

É importante mencionar, que durante a pesquisa foi descrita preocupante porcentagem de alunos que ainda estão no nível básico do idioma. possuem grandes dificuldades nas modalidades linguísticas. Este trabalho nos mostrou relevância do ensino da fonética e fonologia na língua inglesa, no entanto deixou claro as adversidades enfrentadas pelos discentes, levando em consideração que a pronúncia é algo bem complexo, encontrar estratégias eficazes para tudo isso, exige tempo e dedicação, tanto da parte do professor, quanto do aluno.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gleisiel da Silva. **Reflexões sobre o papel do ensino de Fonética para aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. TCC (Letras) UEaD-UFPB, 2021.

CARTILHO, Rafael de Alves; REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do –ed do simple past. In: **GEL**, v. 17, n. 2, p. 102-121, 2020.

DE BONA, Camila. A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 233-246, jul./dez. 2013.

GONÇALVES, Liana. **Os desafios dos docentes da língua inglesa na implantação da linguagem musical**. TCC (Línguas estrangeiras) IFPB, 2020.

GONÇALVES, Alison; SILVEIRA, Rosane. Orthographic effects in speech production: A psycholinguistic study with adult Brazilian-Portuguese English bilinguals. In: **Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, 2020.

HILLESHEIM, Daniela. Atividades gamificadas em aplicativos móveis: a forma de apresentação e as estratégias de ensino de léxico de inglês. Dissertação - universidade estadual do oeste do paraná campus de cascavel. Paraná, 2021.

MOLINA, Karina Jael. **A relação da história da língua inglesa com a ortografia e o aprendizado da pronúncia em aprendizes brasileiros**. Porto Alegre, Lume repertórios digital - UFRGS, 2021.

ROQUE, Beatriz Filipa dos Santos; **Transferência Linguística na Tradução a Influência da Língua Inglesa**. Coimbra, Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra, 2023.

ŞANAL. Fahrettin; **error analysis based second language teaching strategies**. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61796/924302>, acesso em: 21/06/2025.

TIBANA, Adriana Lopes. **Letramento Fonológico Crítico**: Ressignificando o Ensino de Fonologia na Aula de Inglês como Língua Adicional, 2020. f. 151 Tese (Pós-graduação em linguística e literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2020.

SELINKER, Larry; SWAIN, Merrill; DUMAS, Guy. **The interlanguage hypothesis extended to children**. Washington, 1975.

O PAPEL DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO PROCESSO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA UEMA CAMPUS SANTA INÊS

Luan Santos Oliveira (UEMA) ²⁰

Wandson dos Santos Pacheco (UEMA) ²¹

Robson de Macêdo Cunha (UEMA / UNITAU) ²²

RESUMO:

Este estudo aborda o papel crucial da fonética e da fonologia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa. A Fonética, concentrando-se nos sons da fala, analisa, de diversas perspectivas, a articulação, acústica e audição, buscando compreender o processamento motor humano ao pronunciar palavras. A Fonologia, por sua vez, explora como segmentos sonoros podem alterar o significado das palavras. O projeto de pesquisa delinea os objetivos específicos de apresentar o objeto de estudo dessas disciplinas, correlacionar as áreas de fonética (articulatória, acústica e auditiva) e avaliar o impacto no aprendizado da Língua Inglesa. A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando questionários aplicados a estudantes de Letras na Universidade Estadual do Maranhão. Os resultados revelam que todos os participantes ingressaram com conhecimento básico de inglês, e 100% conseguiram distinguir Fonética e Fonologia após o curso. Em relação à compreensão da escrita e som das palavras, 81,8% responderam positivamente. A disciplina foi considerada fundamental por todos, indicando reconhecimento da importância dos fundamentos. As principais dificuldades foram pronúncia / escrita, distinção de sons e transcrição fonológica. Como considerações destacam a importância dessas disciplinas na formação linguística, fornecendo uma aprendizagem valiosa para aprimorar estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: Fonética; Fonologia; Aprendizagem da Língua Inglesa

²⁰ Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

²¹ Graduando do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

²² Professor orientador no departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade de Taubaté - UNITAU. E-mail: robsonmacedocunha@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A fonética e a fonologia são ciências interligadas, as quais estão relacionadas ao estudo da linguagem, dedicadas à análise dos sons da fala. Desse modo, pode-se dizer que a Fonética procura estudar os sons das palavras, porém, de uma forma mais concreta, estudando os sons da fala de diferentes perspectivas: a articulatória, acústica e a auditiva, buscando, assim, compreender como o processamento motor do ser humano trabalha quando as palavras são pronunciadas. E a fonologia é responsável pelo estudo dos sons da voz, buscando compreender como um simples segmento pode ser responsável por mudar o significado de uma palavra.

Este projeto de pesquisa inicia-se pela apresentação acerca do objeto de estudo e das especificidades da Fonética e da Fonologia. Em seguida, faz-se uma relação voltada aos três importantes ramos da fonética. E finaliza-se enfatizando a influência da fonética e da fonologia na aquisição de uma nova língua.

Com base nesse pressuposto, a problemática levantada nesta pesquisa bibliográfica e de campo foi: qual é a influência da Fonética e da Fonologia no desenvolvimento das habilidades do estudante de uma língua estrangeira – a Língua Inglesa? Já que ambas as áreas são indispensáveis para o estudo e para o entendimento de uma nova língua.

O objetivo geral do estudo é apresentar o papel da Fonética e da Fonologia no processo-aprendizagem da Língua Inglesa. Assim, adota-se os seguintes objetivos específicos: (1) apresentar o objeto de estudo da Fonética e da Fonologia; (2) correlacionar as três áreas importantes da fonética: articulatória, acústica e auditiva; e (3) avaliar o aprendizado e o aprimoramento do conhecimento do educando através do estudo da Fonética e da Fonologia.

Com isso, a investigação sobre o papel da fonética e da fonologia no processo de aprendizagem da língua inglesa é essencial dada a sua relevância na construção dos alicerces linguísticos dos aprendizes. Essa compreensão profunda não apenas facilita a aquisição de uma pronúncia autêntica, mas também fortalece a habilidade de compreensão auditiva e leitura, sendo essenciais para uma comunicação efetiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O OBJETO DE ESTUDOS DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

Inicialmente, “deve-se dizer que tanto a fonética quanto a fonologia têm como objetos de estudo, os sons da fala. Ou melhor dizendo, tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala.” (Lazzarotto-Volcão; Nunes; Seara, 2011, p. 11). A Fonética e a Fonologia são ramos complementares da linguística, e a língua é a sua pesquisa central, pois, é através da qual que são fundamentadas e obtidas respostas condizentes para hipóteses e teorias que foram criadas desde o surgimento da língua.

Entretanto, embora as duas tenham o mesmo objeto de estudo semelhante, elas se diferenciam em suas áreas específicas de pesquisa. “O estudo da fonética concentra-se nos sons da fala, na sua produção e percepção, em que são desenvolvidos métodos para a identificação, descrição e classificação dos sons da fala.” (Mateus; *et al.*, 2005, p. 3). Desse modo, a fonética busca compreender como o ser humano produz os sons, de uma forma concreta, ou seja, em sua realização mais natural possível, dessa forma entender o funcionamento do corpo humano ao reproduzir e perceber estes sons. Já a fonologia, de acordo com Mateus (*et. al.* 2005, p. 6):

A Fonologia, por sua vez, tem como objeto estudar as mais pequenas unidades da língua, os segmentos fonológicos, a sua organização em sistema e os processos e/ou regras a que esses segmentos estão sujeitos. Os segmentos fonológicos (que são frequentemente denominados “fonemas”) situam-se no nível abstrato, o nível fonológico, cuja identificação se baseia nos dados empíricos do nível de superfície, o nível fonético. (Mateus *et al.*, 2005, p. 6).

Com concordância a esse pressuposto, a área de estudo da fonologia está voltada ao estudo acerca do sistema de sons da língua. Ademais, a fonologia apresenta os fonemas, as normas de combinação dos sons, que formam unidades maiores como as sílabas e o acento prosódico.

2.2 AS TRÊS ÁREAS DA FONÉTICA: articulatória, acústica e auditiva

A Fonética, segundo Mendes (2021), é o ramo de estudos linguísticos que está voltado à produção, à recepção e à transmissão dos sons das línguas naturais, ciência a qual descreve como os sons da fala são produzidos, com o foco voltado ao modo e ponto de articulação, à abertura de boca, à vibração ou não das cordas vocais, à saída de ar da cavidade nasal ou oral.

Este ramo de estudo se divide em três diferentes áreas: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva. A divisão dessas áreas destaca-se a abordagem abrangente da Fonética ao estudar os aspectos físicos da produção dos sons, as propriedades acústicas e a percepção auditiva dos sons da fala. Essa divisão permite uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos na linguagem oral, desde a sua formação até a sua interpretação pelos ouvintes.

2.2.1 Fonética Articulatória

A fonética articulatória é uma área importantíssima para o estudo da linguística e da comunicação humana. Ela desempenha um papel crucial ao fornecer informações detalhadas acerca dos processos físicos envolvidos na produção dos sons da fala. Em conformidade, Silva (2021) conceitua que:

A Fonética articulatória é um dos principais ramos da FONÉTICA, que é a ciência responsável pelo estudo dos sons utilizados na linguagem humana. Tendo como ponto de vista de análise os aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala, a fonética articulatória se encarrega da observação, descrição, classificação e transcrição dos sons utilizados nas línguas do mundo. (Silva; 2021)

Portanto, essa área desempenha um papel crucial no entendimento dos processos físicos envolvidos na produção dos sons da fala. Pois, ela desempenha um papel crucial ao fornecer informações detalhados acerca dos processos físicos envolvidos na produção dos sons da fala.

2.2.2 Fonética Acústica

A Fonética Acústica, segundo Silva (2021), é o ramo da Fonética o qual estuda os aspectos acústicos e as propriedades físicas dos sons da fala.

As propriedades físicas investigadas pela fonética acústica se referem à amplitude, frequência, duração, frequência fundamental e conteúdo espectral da onda sonora. A análise acústica é feita através de espectrogramas e oscilogramas (ou formas de onda). (Silva, 2021)

Desse modo, é cabível dizer que essas particularidades são cruciais para desvendar as complexidades dos sons da fala, pois elas proporcionam uma compreensão mais aprofundada das propriedades físicas dos sons e contribuem significativamente para o entendimento de uma determinada língua.

2.2.3 Fonética Auditiva

A fonética auditiva é outro ramo da fonética, o qual têm como principal papel estudar de qual forma o som é recebido e interpretado por nossos ouvidos. Assim afirma Barbosa et al (2021, p. 03).

A Fonética Auditiva se serve do conhecimento de como identificamos e diferenciamos os sons entre si, através do estudo do processamento do som pelo sentido da audição, para apontar o conjunto de sons passíveis de serem usados na nossa comunicação. (Barbosa et al., 2021, p. 03)

De acordo com esse pressuposto, é cabível salientar que a Fonética Auditiva é uma área específica do estudo linguístico, focada não apenas nos sons isolados, mas na relação entre a percepção auditiva e a comunicação linguística. Isso realça a aplicação prática da Fonética Auditiva no contexto da comunicação humana, sugerindo que seu propósito vai além da teoria pura, influenciando diretamente a maneira como nós nos comunicamos.

2.3 A INFLUÊNCIA DA FONÉTICA E FONOLOGIA NA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na aquisição de uma nova língua, a Fonética e a Fonoologia oferecem uma abordagem de estudo crucial. Pois, ambas as disciplinas desempenham papéis fundamentais na formação de habilidades linguísticas e na superação de desafios específicos encontrados por estudantes de línguas estrangeiras. Áreas essas que são de grande relevância para o desenvolvimento do estudante de uma língua, tanto para compreender a pronúncia quanto, também, para analisar a representação gráfica dos sons através dos símbolos linguísticos.

Para Hongrui (2021, p.73), aprender a pronúncia é um quesito indispensável na aquisição de uma língua não materna. E para esse ato, a Fonética e a Fonologia são disciplinas capazes de despertar no pesquisador o aprimoramento e o desenvolvimento acerca da aquisição da língua a qual está sendo estudada. Seja a língua materna, seja a língua estrangeira.

A aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve diversas habilidades linguísticas, como audição, fala, leitura e escrita. Contudo, é cabível salientar que o conhecimento acerca da fonética e da fonologia sobre a língua materna é indispensável para o entendimento de um novo idioma.

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua língua materna para compreender como a língua estrangeira é estruturada – seja no nível fonológico, sintático, semântico ou pragmático – e para produzi-la. (Zimmer, 2003, p. 59).

Dessa forma, através desse conhecimento acerca da língua materna, o investigador poderá desenvolver uma consciência auditiva aguçada para os sons que existem em sua própria língua, comparar e contrastar os sons dessa língua com os sons da língua que estão aprendendo, compreender como os sons são organizados em sílabas, palavras e frases, e dentre outras aquisições. Embora seja vantajoso ter esse conhecimento prévio, é importante que os estudantes estejam sempre atenciosos para aprender e para se adaptarem às particularidades fonéticas e fonológicas da nova língua. Pois, em concordância com Paiva (2005, p. 28):

(...) a aquisição de línguas não deve ser vista como um produto final, mas como um processo contínuo e interminável em que temos uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão. Além do mais, devemos considerar que o objeto da aprendizagem de línguas, a própria língua, também não é estático, mas dinâmico, e se constitui em um sistema complexo em constante mutação. (Paiva, 2005, p. 28).

Assim, as línguas estão em constante evolução devido os fatores de migração, as influências culturais e tecnológicas, que resultam em mudanças na linguagem, no vocabulário e na pronúncia, mudanças essas que alteram a forma como as pessoas se comunicam ao longo do tempo. “Dessa forma, a taxa de variação fonética de uma palavra pode mudar gradualmente com o tempo, a partir das experiências dos falantes com a língua.” (Haupt, 2011, p. 52).

E com base nesse argumento, é de suma importância que o indivíduo esteja apto a estar numa constante busca por estudos atualizados a fim de manter os seus conhecimentos inovados.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa proposta explorou o papel da fonética e da fonologia no processo de aprendizagem da língua inglesa. A metodologia adotada compreendeu uma abordagem mista, combinando elementos de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi essencial para revisar a literatura existente sobre fonética, fonologia e aquisição de línguas estrangeiras, enquanto a pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários aplicados aos estudantes do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão.

Os participantes da pesquisa foram 11 graduandos do curso de Letras que ingressaram no ano de 2022 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Santa Inês. Esses estudantes concluíram recentemente a disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa.

O instrumento principal de coleta de dados foi um questionário misto, desenvolvido utilizando a plataforma *Google Forms*. O questionário continha perguntas de resposta aberta e fechada, abordando tópicos como nível de inglês inicial, distinção entre fonética e fonologia, compreensão da escrita e som das palavras, percepção da disciplina como base fundamental para o aprendizado, e dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem.

Após a coleta de dados, as respostas foram compiladas e analisadas quantitativamente. Foram utilizadas ferramentas estatísticas para avaliar as tendências e padrões nas respostas.

Os resultados foram analisados em relação aos objetivos específicos da pesquisa: avaliação da evolução do conhecimento dos estudantes em inglês ao longo da disciplina de Fonética e Fonologia; verificação da compreensão conceitual dos estudantes em relação às áreas de fonética e fonologia; investigação da capacidade dos estudantes em analisar a relação entre a grafia e a pronúncia das palavras; a percepção da disciplina como base fundamental no aprendizado de línguas estrangeiras; e a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a aprendizagem da Fonética e Fonologia da Língua Inglesa.

A pesquisa foi conduzida de acordo com princípios éticos, garantindo a confidencialidade das respostas dos participantes. Os estudantes foram informados sobre o propósito da pesquisa e tiveram a liberdade de participar ou não. O consentimento informado foi obtido antes da coleta de dados.

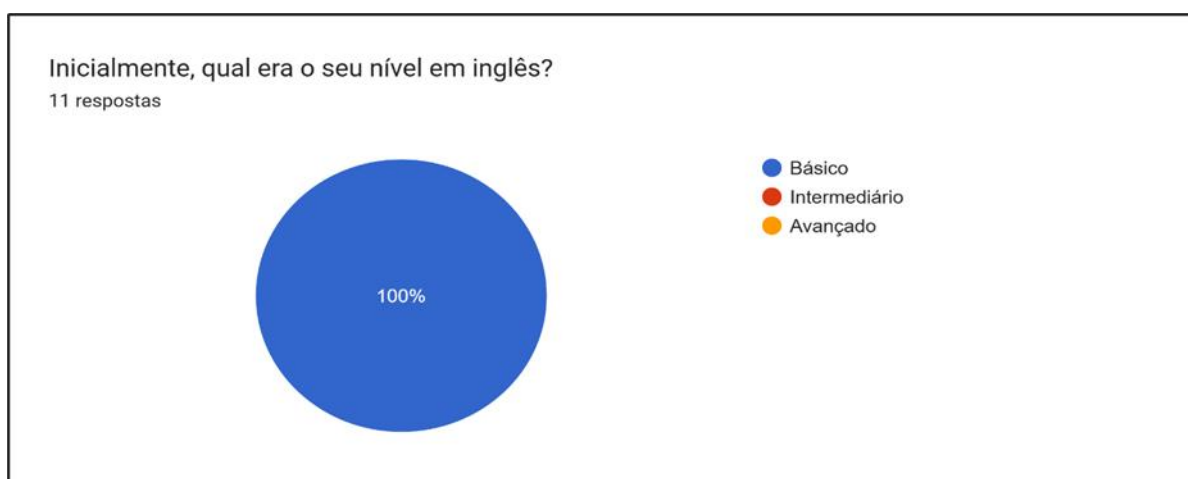
É importante reconhecer que a pesquisa está limitada ao contexto específico dos estudantes do curso de Letras da UEMA, Campus Santa Inês. Os resultados podem não ser generalizáveis para outras populações ou contextos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse questionário houve questões de respostas abertas e de respostas fechadas, contendo questões como: Inicialmente, qual era o seu nível em inglês?; Após o estudo, você consegue distinguir a Fonética da Fonologia?; Você conseguiu compreender e analisar tanto a escrita quanto o som das palavras?; Você considera a disciplina como uma base fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira?; e por fim, mencione uma ou duas dificuldades que você enfrentou na disciplina durante o aprendizado. Observe o resultado da análise de cada problemática a seguir:

A primeira informação coletada foi relacionada ao nível de conhecimento dos estudantes de letras acerca do Idioma estudado – a Língua Inglesa -, com o intuito identificar a evolução do aprendizado deles ao decorrer da disciplina. Veja no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Nível de Inglês

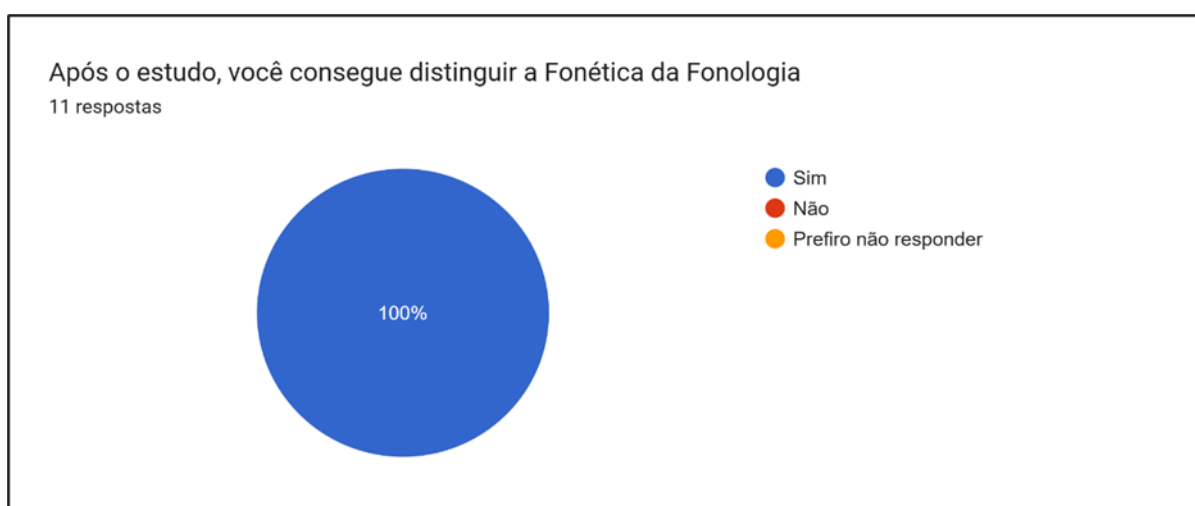


Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

De acordo com os dados obtidos, a totalidade dos estudantes declarou ter iniciado a disciplina com conhecimento básico de inglês. Essa informação foi útil para avaliar o conhecimento prévio dos alunos.

A segunda pergunta visou avaliar se os candidatos entrevistados, ao concluírem a disciplina, seriam capazes de fazer a distinção entre o estudo da Fonética e da Fonologia. Pois, ao investigar a capacidade dos candidatos de fazer essa distinção, é possível verificar se eles compreenderam os conceitos essenciais para a análise da linguagem falada.

Gráfico 2: Distinção da Fonética e Fonologia



Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

Conforme o gráfico 2, o resultado foi positivo ao verificar que 100% dos educandos responderam que já conseguiam fazer a distinção entre ambas as áreas estudadas. Isso sugere que a abordagem pedagógica utilizada foi eficaz no desenvolvimento do entendimento conceitual dos alunos. Além disso, demonstra que os educandos estão preparados para aplicar esse conhecimento em contextos práticos, o que é essencial para sua formação na área da linguística.

Em seguida, buscou-se examinar se os alunos conseguiram compreender e analisar a escrita e o som das palavras. Sobretudo, esses pontos são essenciais para a comunicação eficaz. Ao entender a relação entre a grafia e a pronúncia das palavras, podemos melhorar nossa capacidade de leitura, pronúncia e compreensão do idioma. E isso é fundamental para uma comunicação clara e precisa.

Gráfico 3: Compressão da análise de textos escritos e da representação dos sons

Fonte: Resultado da pesquisa (2024)

Com base nessas informações fornecidas no gráfico 3, dos entrevistados, 81,8% responderam que sim e 18,2% responderam que não. A diferença percentual entre o número de entrevistados que responderam "sim" e aqueles que responderam "não" é bastante significativa, o que sugere uma forte inclinação para a resposta "sim".

No penúltimo questionamento, procurou-se compreender se os estudantes consideravam a disciplina base como essencial para a aquisição de uma nova língua estrangeira.

Gráfico 4: Consideração da disciplina como base fundamental para o aprendizado

Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

Conforme o ilustrado no gráfico 4, 100% dos acadêmicos responderam “sim”, isto é, consideraram a disciplina como uma base fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira. Portanto, essa é uma descoberta significativa ao avistar que os alunos reconheceram a importância de dominar os fundamentos antes de avançar para níveis mais avançados de proficiência na língua estrangeira.

Por fim, foi solicitado aos candidatos que mencionassem uma ou duas dificuldades que enfrentaram no processo aprendizagem durante a ministração da disciplina. Essa visou investigar quais são os obstáculos que os estudantes enfrentam durante o início desse processo de aquisição. Observe os dados ilustrados na caixa de palavras abaixo:

Tabela 1: Dificuldades no processo aquisitivo

Dificuldades dos educandos no processo aquisitivo	
1ª	Pronúncia e escrita
2ª	Distinção dos sons
3ª	Transcrição fonológica

Fonte: Resultado da pesquisa (2025)

Com ênfase nessas informações, foi possível observar que os alunos depositaram um empenho maior no processo de aprender a escrever e pronunciar as palavras em inglês de forma assertiva. Ademais, também foi notado que houve uma pequena dificuldade em relação à distinção dos sons, pois, conforme as respostas obtidas, há no estudo uma série de fonemas semelhantes que podem gerar equívocos ao colocar o conhecimento em prática. E o outro dado apontado foi a transcrição fonológica, pelo motivo de haver sons semelhantes.

CONSIDERAÇÕES

O estudo sobre o papel da fonética e da fonologia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa revelou-se fundamental para compreender a influência dessas áreas no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Ao longo desta pesquisa, procurou-se explorar as nuances da fonética e fonologia, relacionando-as aos três ramos essenciais: articulatória, acústica e auditiva.

Os objetivos traçados foram alcançados, destacando a relevância da fonética e fonologia na aquisição de uma nova língua. A análise dos resultados proporcionou um aprendizado valioso sobre o progresso dos estudantes, desde o conhecimento inicial até a distinção eficaz entre fonética e fonologia. O reconhecimento unânime da disciplina como base fundamental para o aprendizado de línguas estrangeiras corrobora a importância desses estudos no contexto acadêmico.

A análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes oferece pistas para aprimorar abordagens pedagógicas. As questões relacionadas à pronúncia e escrita destacaram-se como desafios centrais, evidenciando a necessidade de estratégias específicas para o desenvolvimento dessas habilidades. A dificuldade na distinção dos sons e na transcrição fonológica também merece atenção, sugerindo áreas específicas que demandam foco adicional.

Os resultados quantitativos e qualitativos ratificam a eficácia do método misto adotado, proporcionando uma compreensão abrangente do impacto da fonética e fonologia no processo de aprendizagem. A abordagem ética e o respeito aos princípios de confidencialidade garantem a integridade da pesquisa.

Esta investigação, embora limitada ao contexto específico dos estudantes de Letras da UEMA, Campus Santa Inês, fornece subsídios valiosos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas. A compreensão profunda obtida não apenas facilita a aquisição de uma pronúncia autêntica, mas também fortalece a capacidade de compreensão auditiva e leitura, essenciais para uma comunicação efetiva em contextos multilíngues.

Com isso, sabe-se que o papel da fonética e da fonologia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa é indiscutivelmente crucial. Este estudo contribui para o corpo de conhecimento linguístico, destacando a importância dessas disciplinas na formação linguística dos aprendizes. A busca contínua por estratégias inovadoras e adaptativas no ensino desses conceitos pode proporcionar avanços significativos na eficácia do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. A base nacional comum curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 584-603, 2018.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora**: uma abordagem conexionista. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

PAIVA, V. L. M. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. M. (org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, p. 23-36, 2005.

HAUPT, C. **O fenômeno da monotongarção nos ditongos [al,el,ol,ul] na fala dos florianopolitanos**: uma abordagem a partir da fonologia de uso e da teoria dos exemplares. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC, 2011.

MATEUS, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. **Fonética e fonologia do português**. Universidade Aberta: Lisboa, 2005.

MATEUS, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S.; PASSETTI, R. R.; BRESCANCINI, C. R. Phonetics, what kind of stuff is it? In: **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. e325, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id325. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/325>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MENDES, S. M. **Língua Portuguesa: Fonética, Fonologia e Morfologia**. 2022.

SILVA, T. **Fonética Acústica**. Fonologia.org, 2021. Disponível em: <https://fonologia.org/fonetica-acustica/>. Acesso em: 19 de jan. de 2025.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E DA TRADUÇÃO (AGT) E O USO DE NOVOS MÉTODOS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM EFETIVO

Francisco Silva Oliveira ²³
João Victor Silva Sampaio

Resumo:

O ensino de língua inglesa no Brasil é marcado por desafios significativos, decorrentes, em grande medida, da prevalência e, muitas vezes, da aplicação inadequada da Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) que tem mais de 2000 anos de uso. Quando empregada de forma rígida e sem as devidas adaptações, a AGT restringe o aprendizado a uma experiência maçante, focada na memorização de regras abstratas e na tradução literal de textos, comprometendo drasticamente a evolução da proficiência comunicativa dos estudantes. O principal obstáculo identificado é o protagonismo docente imposto por essa metodologia, que confina o aluno a um papel passivo de mero receptor de informação, suprimindo a prática oral autêntica e a interação, essenciais para a aquisição linguística. Este trabalho aprofunda a análise dessas deficiências metodológicas e propõe um caminho robusto para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de inglês. A solução reside na transição para uma pedagogia flexível e centrada no aluno, que utilize a adaptação e mesclagem de novas abordagens comunicativas e interativas. A intervenção proposta destaca os seguintes pilares de ação: a implementação de Metodologias Ativas (MA), como o Aprendizado Baseado em Projetos (PBL), visando transferir o protagonismo para o estudante; o aproveitamento estratégico de novas ferramentas tecnológicas, que facilitam a exposição a conteúdo autêntico e oferecem oportunidades de prática fora da sala de aula; e, fundamentalmente, a análise detalhada do perfil discente. Através do diagnóstico preciso das necessidades, objetivos e estilos de aprendizagem de cada estudante, torna-se possível a elaboração de métodos exclusivos e personalizados. Essa personalização é crucial para maximizar o engajamento, a retenção e, em última instância, garantir a efetividade do ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro.

Palavras-Chave: Abordagem da Gramática e da Tradução, Ensino-aprendizagem, Metodologias ativas, Protagonismo discente, Tecnologias assistivas.

²³ Graduando em Letras inglês e português pelo Universidade Estadual do Maranhão. Nascido e residente em Santa Luzia do Paruá - MA, é atuante como professor da municipal de educação e particular, além de atuar como pesquisador do grupo de pesquisa MELP (UEMA)

INTRODUÇÃO

O Brasil possui diversos desafios para fornecer uma educação de qualidade, entre muitos desses desafios está o ensino de língua inglesa. A forma que o inglês é majoritariamente ensinado é conhecido, no meio docente, como AGT (Abordagem da gramática e da tradução). Tal abordagem de ensino é utilizada por séculos, que consiste na aquisição de uma segunda língua, na qual Leffa (1988), a vai dividir em 3 parte: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). O objetivo dessa abordagem é fazer que discente desenvolva a habilidade de leitura e escrita, o que era bastante visado no passado para apreciação das literaturas clássicas. No entanto, esse meio de aprendizagem tem sérios problemas, pois não desenvolve todas as habilidades de aprendizagem de uma segunda língua que também se baseiam na escuta e na fala.

Contudo, é preciso pensar que os métodos tradicionais de ensino não são mais eficientes no ensino de línguas na contemporaneidade. Nesse contexto, Paulo Freire (1996) defende que o aluno precisa ter a autonomia e ser o agente ativo no processo de ensino aprendizagem, para isso, o docente precisa ser a ponte de conhecimento, encerrando o modelo de apontado por Freire como uma “educação bancária”. Para que a aula se torne atrativa, uma das opções é, o regente da sala pode fazer uso das novas tecnologias digitais multimodais. Além disso, é absolutamente crucial que haja o cuidado de adaptar os conteúdos do currículo escolar a necessidade e a realidade do aluno, significando ainda mais o uso da língua.

O caminho para o aprimoramento do ensino de línguas na educação básica brasileira é longo. Contudo, a mudança dessa realidade já está ao alcance do professor. Ao adotar uma metodologias assistivas e comunicativas, fazendo o uso das tecnologias, o educador pode iniciar uma mudança no ensino de línguas no Brasil, tornando o ensino eficaz.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre as abordagens e metodologias de ensino da língua inglesa nas escolas de educação básica, partindo do princípio que é extremamente útil mesclar as abordagens mais tradicionais como a AGT (Abordagem da Gramática e da

Tradução) com as demais abordagens, como a direta e a natural. Além disso, se faz necessário para adequar o uso da docência à realidade do aluno com o uso de tecnologias multimodais. Assim, se consegue um ensino-aprendizagem eficiente e atrativo.

INEFICIÊNCIA DO TRADICIONALISMO NO ENSINO DE LÍNGUAS

É notório que, por séculos, os modelos de ensino ao redor do mundo foram predominantemente tradicionais e rigorosos. Essa adoção tradicionalista se deu em grande parte devido aos contextos socioculturais e políticos de cada época, que tendiam a ser extremamente conservadores. Tais períodos eram marcados por uma série de práticas excludentes e limitadoras, que compreendiam desde a marginalização de grupos, como a exclusão da mulher do ambiente acadêmico ou a segregação de minorias, até a perpetuação de um pensamento colonizador e eurocêntrico no currículo e nas metodologias.

Historicamente, essa estrutura de ensino posicionava aos indivíduos no meio discente uma postura de total passividade e submissão. O estudante era visto apenas como um recipiente a ser preenchido com o conhecimento transmitido pelo professor, que era o detentor da sabedoria. Nesse modelo, a participação ativa, a crítica construtiva e o desenvolvimento da autonomia eram totalmente esquecidos, quando não explicitamente proibidos.

Essa passividade imposta aos alunos teve um impacto direto e negativo na qualidade e na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Ao diminuir o estudante a um papel de mero ouvinte e repetidor, o sistema tradicional dificultava não apenas o aprofundamento do conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cruciais para a vida em sociedade, como a capacidade de resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade. Tais limitações estruturais perpetuaram uma pedagogia engessada, que por muito tempo resistiu à inovação e à adaptação às necessidades reais e à diversidade dos aprendizes.

METODOLOGIA

Inicialmente se faz necessário diagnosticar o grau de conhecimento da turma. Em seguida, considerar a realidade dos estudantes, junto ao ambiente escolar, entendendo assim, como esses discentes enxergam o mundo e quais são seus interesses e objetivos. Adiante, o professor com as informações colhidas, vai montar um plano para adequar seu conteúdo aos alunos, os tornando protagonistas em todo o processo.

A transição metodológica rumo à abordagem centrada no aluno não é um simples capricho pedagógico, mas sim um movimento baseado em teorias da aquisição de segunda língua que enfatizam o papel ativo do discente. Autores como Krashen (1985), com sua Hipótese do Input Compreensível, e Vygotsky (1978), com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a importância da interação social, reafirmam que a aprendizagem é mais eficaz quando o conteúdo é ligeiramente superior ao nível atual do aluno e quando ele pode construir o conhecimento de forma colaborativa. Ao diagnosticar o grau de conhecimento e considerar a realidade dos estudantes, conforme mencionado anteriormente, o professor está, na verdade, implementando os princípios de andaimagem (*scaffolding*). Essa técnica consiste em oferecer o suporte necessário para que o aluno execute tarefas que, de outra forma, seriam inatingíveis, retirando gradualmente essa ajuda à medida que o discente ganha autonomia e se torna, efetivamente, o protagonista do seu próprio processo de aquisição linguística.

Em termos práticos, em uma aula sobre expressões de viagens, o professor pode fazer o uso do método tradicional utilizando pincéis e a lousa, ou mesmo utilizar uma projeção com todas as orações em língua inglesa, onde os alunos irão enriquecer seu repertório e treinar a escrita, fala e escuta em um segundo idioma. É necessário que o docente que trabalha com o ensino de línguas, tenha o cuidado ao ministrar e preparar as aulas para que todas as habilidades do aprendizado ou aquisição de uma segunda língua sejam bem executadas.

Seguindo essa metodologia, é preciso que o aluno pratique o escutar, que pode ser feito através de uma atividade chamada “lista da escuta ativa”, onde o professor pode levar para a sala vídeos ou mesmo músicas que tenham bastantes palavras as quais os alunos trabalharam nas atividades anteriores e tentarão identificar as palavras que ouvirem e as escrever corretamente. Nessa atividade, além de despertar

a competitividade dos participantes, os resultados são positivos, pois o aluno é engajado a participar e torna a aula mais atrativa. Uma alternativa que também pode ser acessível, a depender da realidade, é o uso do site Wordwall (2016), onde há diversos recursos e atividades prontas para uso, adaptação e criação do docente, onde ele pode fazer uso da sua criatividade para uma atividade totalmente dentro do contexto do aluno, para que assim ele entenda com clareza, participe da aula e continue engajado nas demais aulas.

Ao final, o professor pode realizar uma atividade sem consulta para medir o nível de aprendizado dos alunos, dessa forma, executando a prática docente corriqueira em todas as áreas do conhecimento: aula teórica e prática. A probabilidade de as atividades retornarem positivamente é bem alta, pois os alunos foram instigados a serem o centro da prática docente com uma aula mais. Segundo Fabbro e Santos (2021):

As importantes mudanças que ocorrem na nossa sociedade, no decorrer do tempo, no avanço tecnológico e no aperfeiçoamento de novas práticas pedagógicas, manifestam uma influência grande sobre o saber e o processo pedagógico, e está muito presente nas reflexões e ações dos alunos no contexto escolar. Isto, tem se tornado um ponto de dificuldade e insegurança entre os professores, pois muitos ainda, estão inseridos no modelo tradicional de ensino e na tentativa de transformar o ensino que conecte com as mudanças tecnológicas e inovadoras, esses professores buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem conduzindo o desenvolver das competências e das habilidades dos alunos de forma crítica, ativa e inovadora (FABBRO; SANTOS, 2021, p. 1)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados foram muito satisfatórios, pois os alunos se engajaram e se divertiram durante as aulas. O retorno da atividade aplicada, a qual tinha questões de interpretação textual e objetiva, foi bastante positivo, pois a maioria dos alunos obteve êxito na devolutiva. Foi observado que, ao mesclar as diversas abordagens de ensino, como a AGT, Direta e Natural, houve um melhor desenvolvimento na aprendizagem discente comparado ao que se observa quando se usa apenas uma dessas abordagens de ensino de línguas, ou seja, não se ater somente a uma abordagem potencializa a capacidade de ensino-aprendizagem.

A constatação de que o uso misto de abordagens (como a Gramática-Tradução, a Direta e a Natural, entre outras) amplifica o desenvolvimento discente reafirma a tese do sucesso da mistura dos métodos e abordagens na área do

ensino de línguas. Essa flexibilidade pedagógica reconhece que não existe uma "receita de bolo" universalmente eficaz. O verdadeiro sucesso reside, justamente, na capacidade do professor de atuar como um mediador estratégico, adaptando as técnicas às demandas e aos estilos cognitivos de cada turma. Os resultados satisfatórios obtidos, que demonstraram um elevado engajamento e êxito nas avaliações, são um indicativo direto de que a motivação e o protagonismo potencializam o processo de ensino e aprendizagem, o tornando mais relevante e dinâmico. A mesclagem de métodos deve ser vista não como uma simples mesclagem, mas como uma escolha consciente que prepara o caminho para a próxima etapa essencial: a conexão entre o currículo e a esfera sociocultural do aluno, buscando temas que ressoem com suas vivências. Vilaça (2008, p. 82) afirma que a defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras se configura como a busca pelo “método mais adequado”, visando “estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem”.

Sob essa ótica, a mesclagem de diversas abordagens e a adequação dos conteúdos trabalhados em sala é uma das formas mais eficazes de aplicar o ensino de línguas nas escolas da educação básica. Um dos pontos a se considerar é, “quais os temas que interessam o aluno?”. Por isso é importante descobrir os assuntos de interesse dos estudantes, tais como: animações, filmes, séries, livros ou gêneros musicais.

Ao compreender o que cativa o aluno, basta mesclar o assunto à metodologia de ensino, levando em consideração a necessidade de trabalhar todas as habilidades de ensino ou aquisição de uma segunda língua, que são a fala, escuta, escrita e leitura.

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

CONCLUSÃO

Em virtude dos aspectos abordados e resultados expostos, é perceptível a eficácia do uso de abordagens centradas e adaptadas ao discente, que o conduz para uma aprendizagem fluida de novas línguas. As metodologias necessitam, hodiernamente, acompanhar o aluno, pois o ensino precisa caminhar nos seus mesmos passos, e o docente é o responsável por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de forma prazerosa e eficaz.

Adiante, se pode refletir a partir do parecer de Moran, Masetto e Behrens (2013), que, cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos e descobrir novos conceitos, lugares e ideias. Com ele, podemos produzir novos textos, avaliações e experiências que potencializam o aprendizado e o melhor preparo na educação básica brasileira.

Segundo Lopes (2024), muitos estudos apontam para o novo papel do professor no século XXI, que utiliza as tecnologias digitais e novas metodologias de ensino em sala de aula. Afirmado isso, o professor tem que estar preparado com o conhecimento prático, buscando aprimoramento e formação continuada.

As abordagens tradicionais não devem ser abandonadas, só adequadas à realidade do discente e suas especificidades, para que, assim, a educação de qualidade possa se consolidar como eficaz

Ao combinar o melhor dos métodos tradicionais com as inovações pedagógicas, o aluno se torna protagonista do próprio aprendizado. Ele não apenas memoriza informações, mas também aprende a pesquisar, a colaborar e a resolver problemas de forma criativa. Essa abordagem personalizada e equilibrada garante que a aprendizagem seja mais significativa e relevante para a vida do estudante, o preparando para o futuro.

REFERÊNCIAS

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FABBRO, Maria Tereza; SANTOS, Luís Presley Serejo dos. **Inovando na prática pedagógica com uma sala de aula invertida, atrativa e criativa na disciplina de físico-química experimental**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 10302-10312, jan. 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-699.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, 1985.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. **Anais CIET**: Horizonte, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1183>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 73-88, 2008.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, CLASSE E GÊNERO: a narrativa social em Norte e Sul De Elizabeth Gaskell

Rebeca Lopes Andrade (UEMA) ²⁴

Alicia Dandara Tavares de Sousa Santos (UEMA / UESPI) ²⁵

RESUMO:

O romance do subgênero industrial Norte e Sul, escrito por Elizabeth Gaskell em 1855, apesar de ficcional, é um dos principais retratos da sociedade vitoriana em meio à Revolução Industrial. A narrativa constrói, por meio das adversidades, a protagonista Margaret Hale, que muitas vezes é admirada ou até mesmo mal interpretada por seus posicionamentos e opiniões que não se enquadram no padrão de feminilidade de sua época. A presente pesquisa busca investigar a representação da autonomia feminina a partir da personagem principal do livro. Além disso, pretende-se analisar as expectativas sociais impostas às mulheres na era vitoriana e identificar situações subversivas presentes nas ações e discursos de Margaret Hale. Como esclarece Candido (2006), não é concebível analisar uma obra literária e descartar seu contexto social, já que o social é um elemento fundamental para a sua construção. Portanto, os pressupostos e as análises para a coleta de dados feitos a partir dessa obra consideram, além da produção literária de Elizabeth Gaskell estudada em Beer (1974) e Spencer (1993), a relação entre a sociedade e a literatura com base em Engels (2008) e Williams (2011). Para a compreensão das expectativas sociais impostas à personagem, bem como para a identificação de situações subversivas em suas atitudes, recorreremos a grandes autoras que se destacam por sua contribuição nas discussões sobre a condição feminina, como Beer (1994) e Showalter (2002). Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar que Margaret Hale se constitui como uma personagem que rompe com os padrões tradicionais de feminilidade de sua época, evidenciando tanto as pressões sociais sobre as mulheres quanto as possibilidades de resistência e subversão.

Palavras-chave:

Gênero. Sociedade. Revolução industrial. Literatura Inglesa.

²⁴ Graduanda em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus Santa Inês. E-mail: llarebecaandrade.22@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8854701746910439>.

²⁵ Professora Assistente I da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Campus Santa Inês. Mestra em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. E-mail: aliciadtsantos@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7581091593343598>

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida neste trabalho busca investigar a representação da autonomia feminina a partir da personagem principal do romance de subgênero industrial *Norte e Sul*, escrito por Elizabeth Gaskell em 1855, que apesar de ficcional, é um dos principais retratos da sociedade vitoriana em meio à Revolução Industrial. A narrativa constrói, por meio das adversidades, a protagonista Margaret Hale, que é admirada ou mal interpretada por seus posicionamentos e opiniões que não se enquadram no padrão de feminilidade de sua época. Além disso, pretende-se analisar as expectativas sociais impostas às mulheres de diferentes contextos sociais na Era Vitoriana e identificar situações subversivas presentes nas ações e discursos de Margaret Hale.

Como esclarece Candido (2006), não é concebível analisar uma obra literária e descartar seu contexto social, já que o social é um elemento fundamental para a sua construção. Portanto, os pressupostos e as análises para a coleta de dados feitos a partir dessa obra consideram, além da produção literária de Elizabeth Gaskell estudada em Beer (1974) e Spencer (1993), a relação entre a sociedade e a literatura com base em Engels (2008) e Williams (2011). Para a compreensão das expectativas sociais impostas à personagem, bem como para a identificação de situações subversivas em suas atitudes, recorreremos a grandes autoras que se destacam por sua contribuição nas discussões sobre a condição feminina, como Showalter (2002).

Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar que Margaret Hale se constitui como uma personagem que rompe com os padrões tradicionais de feminilidade de sua época, evidenciando tanto as pressões sociais sobre as mulheres quanto às possibilidades de resistência e subversão, a partir de um recorte de classes da Era Vitoriana.

2 O IMPACTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA ESTRUTURA SOCIAL DO SÉCULO XIX

Partindo do pressuposto inicial que estabelece a importância do elemento social, não apenas como um plano de fundo para composição literária, mas como parte da estrutura, sendo um elemento determinante da visão de mundo do autor, das experiências, das ideologias, ou seja do conteúdo da obra literária, compreender a

configuração social da Inglaterra no século XIX esclarece as grandes questões levantadas a respeito da produção literária da época. Como uma ponte entre a atualidade ocidental e o passado inglês, os romances realistas evidenciam, em seus enredos, as mudanças graduais que transformaram a estrutura social e o modo de vida. Em Norte e Sul, Gaskell ilustra de forma vívida os impactos físicos e emocionais do ritmo urbano-industrial: “Os nervos deles são disparados pela pressa, alarido e rapidez de tudo em torno deles, isso sem falar no confinamento dessas casas abarrotadas, o que em si é suficiente para induzir depressão e preocupação nos ânimos. Agora, no campo, as pessoas vivem muito mais ao ar livre, mesmo as crianças, e até mesmo no inverno” (Gaskell, 2023, p. 359). Dessa forma, a autora denuncia parte das consequências que acompanharam a Revolução Industrial.

2.1 Classes sociais e cultura

Devido ao impacto econômico gerado pelas novas formas de produção e consumo, que cresceram sem precedentes nos séculos XVIII e XIX na Inglaterra, os britânicos passaram não apenas a adotar uma nova forma de ver a vida, mas também a experimentar uma reprogramação na estrutura social e nas relações coletivas, algo que até então, era inexistente na pacata vida inglesa anterior, sustentada pela agricultura familiar e pela manufatura de operação simples, sem a necessidade de complexas tecnologias. A alta demanda de mão de obra nas novas indústrias e a promessa de um futuro promissor que viria dos avanços maquinários arrastou multidões as grandes cidades industriais em busca de uma chance de crescimento econômico.

[...] se, mais acima, vimos as transformações a tear de corrente. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra provocadas nas relações sociais das classes inferiores por uma só máquina, mesmo tão rudimentar como a jenny, não há por que se espantar com o que pode proporcionar um sistema plenamente coordenado de máquinas extremamente aperfeiçoadas, que recebe de nós a matéria-prima e nos devolve tecidos acabados (Engels, 2008, p.50-51).

A observação de Engels sobre o impacto industrial no novo arranjo social reverbera na produção literária de Gaskell quando ela descreve as desigualdades de forma crítica evidenciando o diagnóstico social exposto por Engels: “No Sul, temos nossos pobres, mas não há aquela expressão terrível em seus semblantes de um sentimento amuado de injustiça que eu vejo aqui.” (Gaskell, 2023, p.106). Diante disso, todo crescimento econômico da Inglaterra imperialista na Era Vitoriana é

sustentado pelo pilar de carácter exploratório que evidencia e agrava a desigualdade presente na estrutura social. Como reforça Engels: “É por isso que a Inglaterra é também o país clássico para o desenvolvimento do principal resultado dessa revolução: o proletariado. somente na Inglaterra o proletariado pode ser estudado em todos os seus aspectos e relações.” (Engels, 2008, p.45).

Consoante a proposta de investigação histórico-social de Frederick Engels (2008), importante filósofo e sociólogo alemão, coautor do Manifesto do Partido Comunista, Willians (2011) declara que o sentido moderno de classes sociais começou a se desenvolver apenas no final século XVIII, ele completa: “[...] A expressão classe média só é ouvida pela primeira vez na década de 1890; e a classe média baixa, só no século XX.”. Além disso, a concepção moderna de cultura constitui-se como uma reação não apenas ao industrialismo, mas também aos desdobramentos políticos e sociais decorrentes da ascensão da democracia. Por fim, “[...] há também, na formação dos significados de cultura, uma referência evidente de volta a uma área de experiência pessoal aparentemente privada que veio a afetar novamente o significado e a prática da arte (Willians, 2011, p.20).

Ou seja, a literatura, assim como a arte em toda a sua completude relaciona-se diretamente como uma resposta ativa ao desenvolvimento histórico-social. Segundo Willians (2011, p. 67), “A literatura frequentemente se torna um meio de resistência e crítica às novas estruturas sociais estabelecidas [...]”. Assim, o espaço da literatura se constitui como uma prática de tensões entre as dobras conectivas do autor e da sociedade sobre a qual ele escreve, a atuação literária aparece como um dos efeitos das lutas de classes, uma vez que baseado no pensamento de Marx (2013) a história das sociedades, é a história da luta de classes, e a literatura como fenômeno social e como expressão de classe, tem por tanto o papel, de cristalizar ideias ou de fazer corroer as estratificações.

2.2 Relações de Gênero e Classe na sociedade inglesa

Segundo Woolf, as mulheres do século XVIII e XIX “[...] não tinham o amparo de tradição alguma, ou uma tradição tão curta e parcial que era de pouca serventia. Isso porque pensamos retrospectivamente através de nossas mães quando somos mulheres.” (Woolf, 1990, p. 94). Ao se referir a tradição, Virginia Woolf pondera sobre a ausência de herança intelectual e simbólica produzida pelas mulheres, o que resultou em uma perpetuação da tradição excludente e majoritária de dominação de gênero. Aquilo que achava-se ser uma representação digna e heroica da existência

feminina, não passava da mulher fictícia escrita por homens que não condizia com a realidade. Nesse contexto em que as mulheres não eram (ou pelo menos não deveriam ser) participantes da produção cultural, em específico, na produção de obras literárias, de forma complementar a esse apagamento da voz feminina temos a inacessibilidade da leitura à classe trabalhadora. Essa condição feminina também é apresentada na obra *Norte e Sul* através da protagonista Margaret Hale: “[...] ela nunca havia percebido que ele se preocupava com suas opiniões, como pertencentes a ela, o indivíduo” (Gaskell, 2023, p.241).

Se por um lado as mulheres de classe média sofriam pela redução a insignificância por parte masculina, do outro existe a mulher operária que somada a sua voz silenciada, enfrentava condições desumanas de trabalho para conseguir sobreviver na sociedade que clamava progresso. Nisso consiste a hipocrisia vitoriana: o progresso econômico tendo como principal instrumento, a exploração da classe trabalhadora. Engels descreve esse processo ao afirmar que:

Vemos, pois, que também aqui o sistema industrial de produção acabou por se impor através da grande exploração, da supressão das relações patriarcais (aqui, de extrema importância), da introdução das máquinas, da utilização da energia gerada pelo vapor, do trabalho das mulheres e das crianças, arrastando para o turbilhão revolucionário a última, e mais estável, parcela da população trabalhadora (Engels, 2008, p.295).

Contudo, nesse contexto de contradições sociais e desigualdades de gênero, torna-se evidente o crescimento do engajamento feminino na literatura. Ao modo de tantas outras, como as Irmãs Brontë, a colaboração de Elizabeth Gaskell entra em destaque pela sua exatidão e integridade ao trazer em seus enredos a situação social vivenciada na época. Conforme observa Stevens (2002, p. 13), “[Gaskell] foi uma das mais verdadeiras e patéticas protetoras dos pobres”, o que demonstra sua sensibilidade às questões sociais de sua época. No espaço majoritariamente masculino, graças ao apoio e incentivo de seu marido, Gaskell ganha notoriedade e se efetiva como escritora de romance. Ela ocupava assim o campo comum a domesticidade e ao mesmo tempo estava presente em espaços públicos em que suas obras poderiam ser discutidas abertamente sob uma forma minimamente aceitável para as mulheres (Spencer, 1993, p.20). Nesse sentido, a escrita de Elizabeth Gaskell revela uma voz sutil de resistência no contexto rígido da Era Vitoriana.

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter bibliográfico e qualitativo e se fundamenta em uma revisão analítica da literatura teórica e crítica, com ênfase na análise das relações entre literatura, história social e cultura. Foram exploradas temáticas relacionadas à representação da mulher vitoriana e às questões de classe, buscando compreender como essas dimensões se entrelaçam na narrativa literária. O objeto de estudo é o romance *Norte e Sul* (2023), de Elizabeth Gaskell, que será analisado à luz de autores como Candido (2006), Engels (2008), Williams (2011) e Woolf (1990), permitindo compreender como a literatura reflete e critica as condições sociais e culturais das mulheres, especialmente da classe média.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise de dados obtidos a partir da obra *Norte e Sul*, de Elizabeth Gaskell. O objetivo é compreender como a autora representa os conflitos de classes e as contradições morais da Era Vitoriana. Além disso, pretende-se analisar as expectativas sociais impostas às mulheres inglesas e identificar situações subversivas presentes nas ações e discursos da heroína, Margaret Hale.

A narrativa apresenta a vida de Margaret Hale, uma jovem nascida em um lar cristão e aristocrata, cujo destino é modificado após a mudança de sua família de uma cidade pacata do Sul para uma cidade tomada pela indústria no Norte. O Sul representa a estabilidade, os valores morais e religiosos vivenciados no contexto rural, que entra em contraste com a materialização da modernidade, do trabalho fabril, da racionalidade econômica e das tensões de classe no Norte. Por meio das adversidades, a protagonista é construída e revela-se distinta das demais mulheres de sua época. Muitas vezes admirada, ou até mesmo mal interpretada por seus posicionamentos e opiniões, Margaret Hale não se enquadra no padrão de feminilidade de sua época.

Com o objetivo de tornar a leitura mais clara e facilitar a compreensão das diversas dimensões que exploradas na narrativa, a seguir, por meio de tópicos, serão apresentadas as categorias de análise que organizam os dados da pesquisa:

4.1 Estilo de vida e contraste entre o Sul e o Norte

Jamais tivera muito de sobra, como Margaret sabia. Ela sentiu que era um grande peso subitamente jogado sobre seus ombros. Quatro meses antes, todas as decisões que precisava tomar era qual vestido usaria para o jantar e ajudar Edith a fazer as listas de quem deveria levar quem aos jantares em casa. Nem a casa em que vivia necessitava de muitas decisões (Gaskell, 2023, p.69).

Esse recorte remonta a simbologia presente nos contrastes entre o Norte industrial e o Sul rural. Quando Margaret muda-se juntamente com sua família para a cidade industrial de Milton, vê-se obrigada a assumir responsabilidades que até então não faziam parte de suas atribuições como uma mulher aristocrata. Observa-se o tom crítico de Gaskell ao estilo de vida através da construção dos diálogos. Conforme propõe Raymond Willians (2011), esse trecho descreve como a estrutura de classes influencia as relações humanas e reforça as ideologias de dominação

4.2 Margaret Hale e a subversão dos padrões de feminilidade vitoriana

Sob a ótica de Woolf (1990), desde as primeiras descrições de Margaret Hale, observa-se uma personagem que rompe com os padrões de feminilidade impostos pela sociedade vitoriana. Ao ser descrita como alguém que “tinha a boca larga; não um botão de rosa que só conseguia abrir o suficiente para soltar um “sim” e “não”, “se lhe agarrada, senhor” (Gaskell, 2023, p. 32), e cuja “a maneira de erguer a cabeça, os movimentos, cheios de uma suave rebeldia feminina, sempre davam aos estranhos a impressão de altivez” (Gaskell, 2023, p.84); tensiona a condição feminina e subverte o ideal de delicadeza e submissão, mostrando sua altivez e autonomia em suas atitudes e opiniões em contraste com o ideal vitoriano. Essa “rebeldia silenciosa” é reforçada nas interações com representações masculinas de poder, ao exemplo de sr. Thorthon: “As comunicações entre eles tinham sido uma série contínua de oposições. Suas opiniões se chocavam; e, de fato, ela nunca havia percebido que ele se preocupava com suas opiniões, como pertencentes a ela, o indivíduo.” (Gaskell, 2023, p.241). Assim, Margaret é a personificação da mulher que segundo Woolf busca a sua voz própria em um contexto que tenta restringi-la ao silêncio.

4.3 Conflitos sociais e de classe

O agrupamento de citações seguintes remonta o enredo conflituoso entre patrões e operários:

[...] vejo duas classes dependentes uma da outra de todas as maneiras possíveis, mas cada uma evidentemente enxergando os interesses da outra em oposição aos seus próprios; nunca vivi em um lugar onde houvesse dois tipos de pessoas sempre atropelando um ao outro (Gaskell, 2023, p.148-149);

Sabemos quando tiram proveito de nós; temos muito brio pra aguentar isso. Simplesmente tiramos as mãos dos teares e dizemos: “Podem nos matar de fome, mas não vai tirar vantagem de nós, meus patrão!”. E malditos sejam, dessa vez eles não vão! (Gaskell, 2023, p.166);

Nosso assunto sendo, entende, aceitar o salário diminuído, e ficarmos gratos, e os assuntos deles, nos levar ao ponto de morrer de fome, para aumentar os lucros deles. (p.168).

A obra é enfática ao trazer como plano de fundo para seus conflitos o embate entre patrões e trabalhadores, expondo os resultados da Revolução Industrial: desigualdade e relações desumanizadas entre os senhores industriais e os operários. Esses conflitos presentes na narrativa são os responsáveis por moldarem o caráter de Margaret Hale, permitindo que ela construísse uma visão crítica e consciência social rara a mulheres de sua época. À luz de Raymond Williams (2011), essas tensões revelam a materialização da luta de classes e a formação de uma hegemonia que busca naturalizar a exploração como algo inerente à ordem social. Ao dar voz tanto aos trabalhadores quanto aos industriais, Elizabeth Gaskell, busca promover por meio de sua obra um possível espaço de diálogo entre as classes em conflito, refletindo assim, a sua percepção da realidade e seus valores a respeito das relações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra Norte e Sul, de Elizabeth Gaskell, evidencia a complexa rede de relações sociais, econômicas e de gênero que caracterizam a Inglaterra vitoriana. Com base nos recortes, observa-se que a condição feminina é atravessada pela classe: a mulher de classe média é contida pela cultura dominante, enquanto a trabalhadora enfrenta a miséria e a exploração. Margaret Hale rompe parcialmente com o ideal submisso, revelando altivez e autonomia, mas ainda situada nos limites impostos à mulher burguesa.

A análise de Williams sobre a tradição seletiva ajuda a compreender como a cultura vitoriana privilegiou a imagem da mulher de classe média e silenciou a experiência das mulheres pobres, algo que Gaskell tensiona em sua narrativa. Assim, o romance funciona como crítica às desigualdades de gênero e classe, ao mesmo tempo em que revela os mecanismos culturais de exclusão apontados por Williams (2011).

Em síntese, Gaskell, ao articular as dimensões de classe, gênero e moralidade, constrói em *Norte e Sul* uma narrativa que denuncia a exploração social e o apagamento feminino, ao mesmo tempo em que propõe, por meio de Margaret Hale, a possibilidade de um novo paradigma: o da mulher pensante, atuante e consciente de seu papel transformador dentro da estrutura social. A obra, portanto, reafirma o poder da literatura como espaço de crítica e resistência, em que a ficção se torna instrumento de reflexão sobre as desigualdades e contradições de seu tempo.

REFERÊNCIAS

BEER, Patricia. **Reader, I married him**: a study of the women characters of Jane Austen, Charlotte Brontë, Elizabeth Gaskell and George Eliot. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 1974.

CANDIDO, A. “Crítica e sociologia” e “A literatura e a vida social”. In **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 2006, pp. 3-16 e 18-40.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008

FAZAN, Daiane de Cássia Martins. **A construção de heroínas sob a ótica da militância social e da luta política**: estudo dos romances Mary Barton (1848) e Norte e Sul (1854-55), de Elizabeth Gaskell. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

GASKELL, Elizabeth. **Norte e Sul**. Tradução de Marina Della Vale. São Caetano do Sul: Wish, 2023.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Literatura como tecnologia de gênero: representações alternativas de mulher por escritoras inglesas no século XIX. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 470–494, 2020.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. **Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, Andressa de Oliveira. Análise do romance industrial Norte e Sul, de Elizabeth Gaskell, e as representações da industrialização e seus desdobramentos. **Cadernos de Clio**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 48-62, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

SHOWALTER, Elaine. **A literature of their own**: British women novelists from Brontë to Lessing. London: Virago, 2002.

SPENCER, Jane. **Women writers**: Elizabeth Gaskell. London: The Macmillan Press, 1993.

STEVENS, C. A operária do Romance inglês e estadunidense do século XIX. **Cerrados**: Revista do Programa de Pós- Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Nº12, Ano 11, p.9-24, 2002.

A TARTARUGA FOFOQUEIRA E O ENSINO DE LITERATURA: a contribuição da obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias* de Luís Henrique para a formação de leitores críticos no ensino fundamental

Janiele da Silva Oliveira (UEMA) ²⁶

Jhobert Sousa Cunha (UEMA) ²⁷

Girlane Cardoso da Silva (UFPI) ²⁸

RESUMO:

O presente artigo apresenta uma proposta de aplicação pedagógica da obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias*, do poeta maranhense Luís Henrique Sousa Costa, no ensino de literatura para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A obra, composta por fábulas com linguagem acessível e conteúdo ético, permite uma abordagem interdisciplinar que une leitura e interpretação. Por meio do humor e da crítica social, o autor propõe reflexões sobre comportamentos como a fofoca, o respeito ao próximo e a responsabilidade com a palavra. O problema investigado neste estudo é “Como a obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias*, de Luís Henrique Sousa Costa, pode ser utilizada de forma pedagógica no ensino de literatura para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de modo a favorecer a formação de leitores críticos, estimular a interpretação de textos e, ao mesmo tempo, valorizar a produção literária regional e seus autores?” Para respondê-lo, os objetivos do trabalho foram: analisar e propor estratégias pedagógicas para o uso da obra; investigar o papel das fábulas na formação leitora e na construção de sentidos pelos alunos; valorizar a produção literária de autores locais; e propor possibilidades de aplicação da obra em sala de aula, integrando leitura, interpretação e reflexão ética. Além de estimular o gosto pela leitura, a proposta contribui para o desenvolvimento da empatia e da convivência ética entre os estudantes, evidenciando o potencial da literatura como instrumento formador de cidadãos mais conscientes e críticos. Tais estratégias favorecem a construção de sentido pelos estudantes e a aplicação do aprendizado em situações do cotidiano, cumprindo o objetivo de propor metodologias que integrem leitura, interpretação e reflexão ética e social.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Literatura infantil. Ensino Fundamental II. Leitura crítica. Luís Henrique Sousa Costa

²⁶ Graduando/a em Letras/UEMA

²⁷ Graduando/a em Letras/UEMA

²⁸ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária tem um papel muito importante na escola, especialmente no Ensino Fundamental, quando os alunos começam a consolidar o hábito da leitura e a desenvolver a capacidade de interpretar textos. Como afirma Cosson (2016), é por meio da literatura que o estudante pode vivenciar outras realidades, refletir sobre si mesmo e compreender melhor o mundo em que vive. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil, e em especial as fábulas, se destacam por unir o prazer da leitura ao aprendizado de valores sociais e culturais.

No entanto, como observa Corrêa (2022), ainda é comum que a literatura local seja pouco valorizada no ambiente escolar, o que acaba afastando os alunos de manifestações culturais próximas à sua realidade. Essa ausência compromete o reconhecimento da identidade cultural regional e reforça a ideia de que a literatura relevante vem apenas de outros espaços.

É nessa perspectiva que se insere a obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias* (2001), do escritor maranhense Luís Henrique Sousa Costa. Escrita em uma linguagem simples e acessível, a obra apresenta fábulas que, ao mesmo tempo em que divertem, convidam à reflexão sobre questões como amizade, solidariedade, fé e respeito. De acordo com Silva apud Freitas (2020), a literatura infantojuvenil tem potencial para auxiliar a compreensão de conflitos internos e favorecer o desenvolvimento humano, o que torna o livro de Luís Henrique um recurso valioso no trabalho pedagógico.

Dessa forma, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias*, de Luís Henrique Sousa Costa, pode ser utilizada de forma pedagógica no ensino de literatura para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de modo a favorecer a formação de leitores críticos, estimular a interpretação de textos e, ao mesmo tempo, valorizar a produção literária regional e seus autores? Para isso, tem como objetivo geral analisar e propor estratégias pedagógicas para o uso da obra, investigando o papel das fábulas na formação leitora, valorizando a literatura local e propondo caminhos de aplicação no contexto escolar.

O artigo delineia-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, realizada com 12 alunos do 9º ano da Escola Municipal Tomaz de Aquino Bringel Martins, em Santa Inês - MA. A atividade envolveu a leitura do livro “A Tartaruga

Fofoqueira e Outras Estórias”, seguida de apresentações orais e produção de textos sobre o enredo e o ensinamento das fábulas, visando avaliar a compreensão e interpretação literária dos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Perfil do Autor: Luís Henrique Sousa Costa

Luís Henrique Sousa Costa, também conhecido como Henrique Poeta, é um escritor e poeta maranhense nascido na cidade de Santa Inês, no dia 30 de maio de 1966. Filho de Alcides Costa, alfaiate, e Tereza de Jesus Sousa Costa, do lar ambos já falecidos, Luís Henrique carrega em sua trajetória literária a marca da sensibilidade e da dedicação à arte da palavra, elementos que permeiam toda a sua produção poética e narrativa.

O talento de Luís Henrique Sousa Costa foi percebido desde cedo. Quando tinha apenas 10 anos de idade, sua vocação para a escrita foi descoberta pela professora Marcelina Nóia Alves, durante o 4º ano do Ensino Fundamental. Naquela época, já se destacava pelas produções em redação e pelo gosto incomum pela leitura. Esse despertar para o mundo das letras foi estimulado também no ambiente familiar. Sua irmã, Maria da Conceição Souza Costa (Concita), costumava presentear-lo com revistas em quadrinhos e livros para colorir, o que o levou naturalmente a se interessar por palavras, histórias e narrativas.

Ao longo de sua carreira, Henrique Poeta publicou diversas obras, consolidando-se como um dos principais nomes da literatura produzida no interior do Maranhão. Sua incursão na literatura infantil se dá com a obra "A Tartaruga Fofoqueira e Outras Estórias", publicada pela primeira vez em 2001. Essa coletânea de estórias curtas reúne elementos lúdicos e reflexivos, tornando-se um instrumento potente de ensino-aprendizagem.

Em 2010, o livro passou a integrar o projeto "Ler, Recitar e Gostar é Só Começar", voltado para o incentivo à leitura entre crianças das séries iniciais. Esse projeto contou com o apoio fundamental da professora e arte-educadora Rode Bezerra, que levou as estórias às escolas de Santa Inês e da região do Vale do Pindaré por meio de atividades como teatralizações e rodas de leitura, promovendo debates sobre os valores presentes nos contos.

Luís Henrique tem sido reconhecido nacionalmente por sua contribuição à literatura. Recebeu diversos prêmios em concursos de poesia em várias regiões do Brasil e, em 2018, foi condecorado com a Comenda Thiago de Mello pela Academia Poética Brasileira. Atualmente, além de continuar sua produção literária, é colaborador do Jornal Agora Santa Inês e membro da Academia de Letras de Santa Inês/MA, mantendo-se ativo na cena cultural e literária da região.

A trajetória de Henrique Poeta evidencia o poder transformador da literatura e mostra como o incentivo à leitura na infância pode moldar talentos e formar cidadãos mais críticos. Sua obra, enraizada na cultura local e ao mesmo tempo universal em seus temas, é uma excelente escolha para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental.

2.2 A Tartaruga Fofoqueira e Outras Estórias

A obra *A Tartaruga Fofoqueira e Outras Estórias*, do poeta e escritor Luís Henrique, é uma coletânea de textos curtos voltados ao público infantojuvenil, escrita com uma linguagem simples, acessível e recheada de humor, ironia e sutilezas pedagógicas. O livro se consolidou como uma ferramenta pedagógica importante no incentivo à leitura e à formação de valores nas escolas da região do Vale do Pindaré.

A Tartaruga é um livro de fábulas interessante. Diz muitas lições do mundo atual com bastante simplicidade. São lições de vida, de comportamento, de maneiras de estar no mundo – altamente didático! (Costa, 2013, p.?).

Por meio de situações exageradas e engraçadas, Luís Henrique propõe uma reflexão profunda sobre o uso das palavras e suas consequências nas relações humanas. Além da tartaruga, outros personagens e estórias compõem o livro, cada uma explorando um tema de fundo moral e social. São situações cotidianas, vividas por animais ou figuras simbólicas, que permitem ao leitor, especialmente crianças e adolescentes, identificar-se com os conflitos e aprender, de forma natural e lúdica, sobre respeito, convivência, ética, verdade, empatia e responsabilidade.

A linguagem da obra é marcada por frases curtas, vocabulário acessível e uso de expressões populares. Ele utiliza o riso como elemento de crítica e aprendizado, mostrando que é possível ensinar valores de maneira leve e divertida. O grande mérito de *A Tartaruga Fofoqueira* está em sua capacidade de divertir e ensinar ao mesmo tempo. Trata-se de uma obra leve, mas profunda, que respeita a inteligência do leitor

e o convida a pensar sobre o mundo que o cerca exatamente o tipo de literatura que deve ser valorizada na escola.

2.3 A VALORIZAÇÃO DOS ESCRITORES LOCAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

A valorização de escritores locais no espaço escolar é fundamental, pois permite que os alunos reconheçam e deem importância à produção literária que nasce dentro de sua própria comunidade. No caso deste artigo, destaca-se o trabalho de Luís Henrique, autor da obra *A tartaruga fofoqueira*. Por meio de suas fábulas, o escritor cria narrativas que, além de entreter, apresentam ensinamentos e reflexões sobre comportamentos, emoções e dilemas da vida cotidiana.

É importante para qualquer pessoa ter pelo menos o conhecimento básico da literatura local, considerar isso vai muito da aculturação internacional, ou mesmo regional, pois é visível que, no Nordeste, muitas pessoas tendem a ler obras de outros locais, não dando o devido valor a literatura conterrânea. A partir deste entendimento, que o indivíduo compreende mais os dias atuais, além de comportamento, convicções e também pensamentos comuns à sociedade, o ressalvo se dá pela oportunidade de conhecer a história através da literatura e, da mesma forma, valorizá-la (Corrêa, 2022, p.11).

Nesse sentido, a obra *A Tartaruga Fofoqueira e Outras Estórias*, quando incluídas em projetos pedagógicos ajudam os alunos a desenvolver não apenas a leitura e a interpretação, mas também a refletir sobre valores culturais, sociais e éticos presentes nas histórias. O contato com autores regionais ainda contribui para que os estudantes reconheçam e valorizem sua própria identidade cultural.

Esse tipo de livro é reconhecido como as primeiras manifestações (orais ou escritas) da estética e da criação através da linguagem a partir da qual o indivíduo acessa a cultura de seu grupo. O valor da literatura infantil e juvenil se dá pelo seu potencial para estimular a imaginação e a curiosidade, compreender melhor as experiências de vida e reconhecer os comportamentos humanos, as emoções e os dilemas da vida e as formas de resolver conflitos (Lima, 2024, p. 4).

Esse tipo de leitura contribui para despertar a imaginação, estimular a curiosidade e favorecer a compreensão de experiências humanas, ao mesmo tempo em que aproxima os alunos de autores que fazem parte de sua realidade social e cultural. Valorizar escritores locais, portanto, é também fortalecer a identidade dos estudantes e mostrar que a literatura pode ser produzida e apreciada no lugar onde vivem.

Os projetos que incentivam a leitura de escritores locais reforçam a ideia de que a literatura não é apenas um conjunto de textos, mas um espaço vivo de cultura, onde passado e presente se encontram e a memória coletiva se mantém ativa. Portanto, incluir obras de autores locais na escola vai além de ensinar leitura ou interpretação é valorizar a cultura local, preservar a história do estado e formar cidadãos mais críticos.

2.4 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de literatura no Ensino Fundamental ocupa um espaço de grande relevância na formação dos estudantes, pois é nesse período que muitos iniciam o contato mais sistemático com obras literárias e consolidam práticas de leitura que poderão acompanhá-los por toda a vida. Cosson (2016) afirma a importância das transformações que passamos a partir da leitura:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (...) ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (Cosson, 2016, p.17).

O autor enfatiza que a literatura no Ensino Fundamental permite aos alunos vivenciarem outras realidades, refletir sobre si mesmos e o mundo, e desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma significativa. Além disso, a literatura desempenha papel essencial na formação do indivíduo, indo além do entretenimento ao promover conhecimento. Para Oliveira (2010), a literatura produz conhecimento, porque dá conta de todas as épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que apresentam estreitas relações com o que hoje somos.

Na escola, deve ser trabalhada de maneira crítica, por meio de debates e análises que aprofundem a compreensão dos textos, evitando leituras superficiais ou a simples memorização de trechos. Além disso, a inclusão da literatura local aproxima os alunos de sua própria história e estimula o desenvolvimento de uma consciência cidadã, favorecendo práticas colaborativas e participativas.

Não devemos confundir a discussão com um questionário oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros. Ao contrário, trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor (Cosson, 2017, p.126).

Dessa forma, o debate deixa de ser uma tarefa mecânica e se transforma em um espaço de reflexão, colaboração e diálogo, no qual os estudantes aprendem a analisar, questionar e expressar suas ideias de maneira autônoma, fortalecendo não apenas a compreensão do texto, mas também habilidades de pensamento crítico e comunicação. Por conseguinte, Farias (2011) defende que a leitura literária pode ser entendida como um processo de partilha de ideias e percepções sobre o texto. Diante das múltiplas experiências que a leitura desperta, seria importante que a escola promovesse atividades como debates, resumos, palestras e leituras coletivas, de modo a fortalecer um ambiente literário. Assim, contribui-se para a formação de leitores críticos no contexto escolar.

2.5 LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUAS ESPECIFICIDADES

A literatura infantojuvenil se faz presente na vida do discente desde o início de sua trajetória escolar. Ela é identificada como uma literatura destinada a um público- alvo específico, surgindo em uma fase crucial do desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante. Embora faça parte da literatura em sentido amplo, apresenta características próprias, voltadas para o universo infantil e juvenil, estimulando a imaginação e a criatividade. Nesse sentido, como ressalta Silva apud Freitas (2020, p. 12), essas produções são suficientemente potentes para “auxiliar a compreensão e a resolução de conflitos internos de cada indivíduo em particular”, o que reforça seu caráter formativo e humanizador.

Dessa forma, entende-se que a literatura infanto-juvenil não se limita apenas a função lúdica, mas também, surge como uma ferramenta pedagógica essencial no processo de aprendizagem significativa. Sendo assim, apesar de possuir uma narrativa simplificada essas produções despertam nos leitores a necessidade de interpretar e entender o que aquela obra está retratando.

É nessa perspectiva que Coelho (2000, p. 27) mostra que a literatura infantil é, antes de tudo, arte e literatura de verdade, e não apenas um recurso para ensinar. Ela mostra o mundo, as pessoas e a vida através das palavras, misturando imaginação e realidade, sonhos e coisas do dia a dia, ideais e suas possíveis realizações. Ou seja, a literatura infantil consegue divertir, estimular a imaginação e, ao mesmo tempo, fazer pensar sobre a vida e os valores sociais.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

Ao se tratar de literatura infantil Zilberman aponta que “[... pois, de um modo ou outro, escola e literatura infantil têm sido o que restou para a infância...]” (Zilberman, 2012, p. 14). Portanto, compreende-se que a literatura infantojuvenil transcende a mera função recreativa, assumindo um papel central no processo educativo ao favorecer o desenvolvimento linguístico, intelectual e afetivo do aluno.

Assim, sua presença em sala de aula não deve ser tratada como prática secundária, mas como elemento indispensável, pois integra a experiência estética à formação crítica do leitor. Dessa forma, a produção literária voltada ao público infantil e juvenil consolida-se como recurso pedagógico e de formação humana, fundamental para o desenvolvimento integral do discente e para o fortalecimento de sua capacidade interpretativa.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e bibliográfica com foco na aplicação da literatura infantojuvenil como ferramenta de ensino.

Assim, segundo Vieira (1996), a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados.

Pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos. (Marconi e Lakatos, 2017, p.216).

A pesquisa de campo é fundamental para a construção deste estudo, pois possibilita a obtenção de informações diretas e significativas sobre o objeto investigado. Conforme explicam Marconi e Lakatos, a pesquisa de campo “se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese que se queira comprovar” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 219). Assim, sua aplicação é essencial para compreender, na prática, os resultados do uso da literatura infantojuvenil como ferramenta de ensino.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tomaz de Aquino Bringel Martins, localizada em Santa Inês – MA. A pesquisa contou com a participação de 12 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola. Todos os participantes receberam exemplares físicos do livro “A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias”.

Como critérios de seleção dos participantes, foram incluídos todos os alunos regularmente matriculados e presentes nas aulas durante o período da aplicação. Não houve exclusão prévia, sendo o único critério de exclusão a não entrega da atividade escrita. Dos 12 alunos, 11 entregam as produções textuais, e seis textos são selecionados para análise, representando diferentes fábulas lidas: duas versões da fábula A Tartaruga Fofqueira, duas de Questão de Fé e duas de A Formiga. A escolha desses textos considera a variedade de interpretações e a diversidade temática, com o objetivo de garantir uma amostra representativa das produções do grupo.

A coleta de dados é realizada por meio da leitura individual das fábulas e de uma atividade escrita interpretativa. Inicialmente, ocorre uma apresentação sobre o gênero fábula, o autor e a obra em estudo, utilizando materiais de apoio e a própria obra “A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias”. Após essa introdução, os livros são distribuídos e cada aluno escolhe uma fábula de sua preferência, realiza a leitura e

compartilha com os colegas os principais acontecimentos e ensinamentos, promovendo interação e reflexão crítica.

Como instrumento de coleta de dados, é utilizada uma atividade escrita, em que os estudantes respondem à pergunta: “O que acontece na história e qual foi o ensinamento?”. Essa produção textual constitui o principal meio de analisar a compreensão e a capacidade interpretativa dos participantes. Apesar do número reduzido de participantes, a pesquisa não apresenta limitações significativas.

A participação dos 12 alunos do 9º ano foi suficiente para alcançar os objetivos propostos, pois as respostas obtidas demonstram compreensão, envolvimento e diversidade de interpretações. Assim, mesmo com um grupo pequeno, os dados coletados se mostram relevantes e representativos para a análise da aplicação da literatura infantojuvenil como ferramenta de ensino.

3.1 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram selecionados seis textos produzidos pelos alunos, de forma a representar as diferentes fábulas lidas durante a atividade. Desses seis textos, dois abordam a fábula A Tartaruga Fofoqueira, dois a fábula Questão de Fé e dois a fábula A Formiga. Essa escolha permitiu uma análise mais detalhada das interpretações e reflexões dos estudantes, garantindo que diferentes temáticas e ensinamentos das fábulas fossem contemplados.

A partir desses textos, foi possível identificar como os alunos compreendem os valores éticos, sociais e morais presentes nas narrativas, além de observar seu desenvolvimento na capacidade de leitura, interpretação e argumentação crítica.

- Aluna 01 - Fábula: A Tartaruga Fofoqueira

“Ela tinha perdido os seus amigos por que ela estava falando mal das outras pessoas ai os amigos não gostaram e se afasta dela. O ensinamento que ela teve foi que se ela continuasse falando mal das outras pessoas ela não ia a lugar nenhum.”

- Aluna 02 - Fábula: A Tartaruga Fofoqueira

“O que aconteceu na floresta foi que a tartaruga tinha muitos amigos, mas um dia ela adquiriu uma mania muito feia, ela começou a fofocar das vidas das outras isso fez com que os amigos dela ficassem longe dela. O ensinamento é nunca fofocar da vida das outras porque isso faz as pessoas ficarem sozinhas e ter inimigas.”

- Aluno 03 - Fábula: Questão de Fé

“Ele estava triste por ter sido descuidado e chorou muito por medo de não ser encontrado. Sua mãe aflita chamou muitos amigos para ajudar a procurar e de tão preocupada ela não conseguia disfarçar de tanta amargura. Então ela lembrou de fazer uma reflexão, ela fez uma oração com muita fé depois o filho foi encontrado e todo mundo se sentiu recompensado, então isso quer dizer que nos momentos difíceis a gente tem que ter fé.”

- Aluno 04 - Fábula: Questão de Fé

“O passarinho que caiu do ninho estava com muito frio, estava muito triste por ter sido descuidado chorava muito acreditando que não seria encontrado. Sua mãe aflita convenceu os amigos para ajudar na procura, preocupada mal conseguia disfarçar tanta amargura. Numa breve reflexão ele fez uma oração concentrada com muita fé, seu filhote foi encontrado e todo mundo ajudou.”

- Aluno 05 - Fábula: A Formiga

“Uma formiga que trabalha muito teve um trabalho difícil e ela pediu ajuda para seus colegas. Com muito esforço e dedicação ela finalmente conseguiu terminar o seu trabalho junto com seus colegas. O que a formiguinha nos ensina é que devemos ser trabalhadores, não ter preguiça e ser solidários, devemos trabalhar em equipe com nossos colegas.”

- Aluno 06 - Fábula: A Formiga

“A história da formiga fala sobre o quanto as formigas são jovens e que é muito difícil ver elas cansadas, sempre trabalhando para ajudar no formigueiro, e que elas são um exemplo pois sempre são limpas, organizadas e não são preguiçosas, fora que todas se ajudam em tudo que fazem. A história da formiguinha ensina muito sobre solidariedade, trabalho em equipe, força e organização, isso são coisas que muita gente não sabe e precisa aprender.”

4 RESULTADOS

As respostas evidenciam a assimilação dos elementos centrais das fábulas, bem como a capacidade dos estudantes de identificar os ensinamentos nelas presentes. No caso da fábula A Tartaruga Fofqueira, os alunos destacaram a importância de evitar comportamentos prejudiciais, como a fofoca, associando-os à perda de amigos e ao isolamento social. Essa leitura dialoga com práticas sociais

concretas, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre a narrativa e o convívio cotidiano.

Já nas produções sobre a fábula *Questão de Fé*, observa-se a valorização da espiritualidade como recurso de enfrentamento em momentos de dificuldade, revelando a sensibilidade dos alunos diante da mensagem transmitida pela narrativa. Por fim, nas respostas referentes à fábula *A Formiga*, os estudantes ressaltaram a importância do trabalho coletivo, da solidariedade e da organização, princípios que ultrapassam a dimensão literária e se projetam como valores sociais e formativos.

De modo geral, as respostas confirmam o objetivo da pesquisa, uma vez que demonstram que a leitura de fábulas favorece o desenvolvimento da interpretação textual e estimula a reflexão sobre valores éticos e sociais. Além disso, destaca-se que a obra do escritor Luís Henriques dialoga com valores universais, como solidariedade, fé, amizade e respeito. Assim, a escolha do livro possibilitou tanto o contato dos estudantes com a literatura infantojuvenil quanto a valorização de um escritor de sua localidade, ainda que em uma perspectiva temática mais ampla.

4.1 Discussão

A partir dos resultados apresentados, observa-se que os alunos foram capazes de articular compreensão literal e interpretação crítica, relacionando os ensinamentos das fábulas a situações concretas do cotidiano. Essa competência indica que a leitura literária, quando mediada de forma dialógica, contribui para a formação ética e cidadã dos estudantes.

As evidências obtidas dialogam com estudos sobre o papel formativo da literatura infantil, como ressalta Coelho (2000), ao afirmar que a literatura para crianças é antes de tudo arte e expressão da vida, capaz de unir sonho e realidade, valores e experiências humanas. No contexto da atividade analisada, percebe-se que os alunos mobilizaram tais dimensões simbólicas, ressignificando valores sociais como respeito, fé e solidariedade.

Outro ponto relevante é que as produções escritas revelam progressos na competência discursiva e argumentativa, uma vez que os alunos conseguiram construir textos coesos e coerentes ao explicitar as lições morais. Essa constatação reforça a importância de estratégias pedagógicas que integrem leitura, escrita e reflexão ética, especialmente no ensino fundamental.

Entretanto, reconhece-se como limitação o número reduzido de textos analisados, o que restringe a generalização dos resultados. Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o corpus e explorar atividades de leitura comparada, envolvendo diferentes gêneros literários, a fim de aprofundar a compreensão do impacto das práticas de leitura literária na formação crítica dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias*, de Luís Henrique Sousa Costa, constitui um recurso pedagógico eficaz para o ensino de literatura no 9º ano do Ensino Fundamental. A aplicação da obra mostrou que os alunos foram capazes de compreender os elementos centrais das fábulas, identificar os ensinamentos transmitidos e refletir sobre valores sociais e éticos presentes nas narrativas, como amizade, solidariedade, respeito e fé. Esses resultados confirmam que a leitura de fábulas contribui não apenas para o desenvolvimento da interpretação textual, mas também para a formação de leitores críticos e conscientes de seu contexto cultural.

A experiência prática mostrou que é possível utilizar a obra de forma pedagógica por meio de atividades diversificadas, como a escolha de histórias pelos alunos, leituras individuais e coletivas, rodas de conversa e debates sobre os ensinamentos de cada fábula. Tais estratégias favorecem a construção de sentido pelos estudantes e a aplicação do aprendizado em situações do cotidiano, cumprindo o objetivo de propor metodologias que integrem leitura, interpretação e reflexão ética e social.

Portanto, respondendo ao problema da pesquisa, conclui-se que a obra de Luís Henrique pode ser utilizada de forma pedagógica para estimular a interpretação de textos, a reflexão crítica e a valorização da literatura regional. Os objetivos do estudo foram alcançados, pois foi possível analisar o papel das fábulas na formação leitora, destacar a importância do autor local e propor estratégias de aplicação da obra em sala de aula.

A partir dos resultados obtidos, este estudo oferece importantes contribuições para futuras pesquisas na área do ensino de literatura e leitura crítica. A análise demonstra que a obra *A Tartaruga Fofqueira e Outras Estórias* pode servir como modelo para novos estudos que explorem o uso de textos literários regionais no

desenvolvimento da interpretação, da reflexão ética e da valorização cultural dos alunos.

Além disso, a experiência prática apresentada pode inspirar investigações sobre metodologias ativas e interativas voltadas ao ensino da literatura infantojuvenil em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, o estudo abre caminho para ampliar o debate sobre a integração entre literatura, valores sociais e formação do leitor crítico, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de pesquisas que fortaleçam o vínculo entre leitura e cidadania.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. - São Paulo: Modema, 2000.1.

CORRÊA, Millena Adriany da Silva. **Obras literárias maranhenses como incentivo ao patrimônio cultural do Maranhão** / Millena Adriany da Silva Corrêa. 3 Itapecuru-Mirim, MA, 2022. 43 f.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.
Costa, Abimael. "Poeta e escritor Luís Henrique lança o livro "A TARTARUGA FOFOQUEIRA E OUTRAS ESTÓRIAS".2013. Disponível em:
abimaelcosta.com.br/2013/08/poeta-e-escritor-luis-henrique-lanca-o.html?m=1.

COSTA, Luís Henrique Sousa. **A tartaruga fofoqueira e outras estórias**. Ilustração de José Raimundo Ericeira Marinho. Tiragem especial 1000 exemplares. 12 anos do projeto A Tartaruga Fofoqueira pela Estrada Afora. 2022.

FARIAS, Rafaela Felex. **Leitura e Literatura**: A construção do leitor literário. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, 2014.

FREITAS, Glória. Literatura infanto-juvenil: livro único. Recife: Telesapiens, 2020.

LIMA, Maria de Nazaré Teles de. **Margens imaginadas**: literatura infantil como ferramenta de valorização cultural. Revista Científica FESA, v. 3, n. 14, p. 102-114, 2024. Escritos Acadêmicos para um Desenvolvimento Mais Sustentável.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia** científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor mediador das leituras literárias. In. (Org.) PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: ensino fundamental. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, F. R. A literatura infantil: história, teoria, análise (1981), de Nelly Novaes Coelho: um discurso de fronteira. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R. (org.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil** (1943-1986). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 207-240.

Zilberman, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1. ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

D. ENGRÁCIA E D. SALUSTIANA: paradoxo materno na obra
Clara dos Anjos, de Lima Barreto.

Kerlla Maria Oliveira Vida (UEMA) ²⁹

Aldecina Costa Sousa (UEMA) ³⁰

RESUMO

Este trabalho analisa o paradoxo materno presente na obra *Clara dos Anjos* (2008), de Lima Barreto, por meio das personagens D. Salustiana e D. Engrácia. Ambas representam formas de maternidade marcadas pela contradição entre o amor e a superproteção, o que acarreta consequências distintas para seus filhos: a deformação do caráter de Cassi Jones e a inocência excessiva de Clara. O objetivo principal é investigar de que modo o papel materno, exercido sob os moldes de uma sociedade patriarcal, influencia o destino trágico dos filhos na narrativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico nas reflexões da filósofa francesa Simone de Beauvoir, além do apoio de bibliografia secundária que contribui para a compreensão do papel da mulher e da maternidade no contexto da família patriarcal. Entre os resultados esperados, destacou-se o aprofundamento da compreensão crítica das representações da maternidade na literatura brasileira, evidenciando como a figura materna pode atuar tanto como forma de proteção quanto como mecanismo de limitação, perpetuando estruturas de dominação de gênero e fragilidade emocional impostas socialmente.

Palavras-chave: Patriarcado. Maternidade. Paradoxo. Clara dos Anjos. Lima Barreto.

²⁹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Santa Inês

³⁰ Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Santa Inês

INTRODUÇÃO

Lima Barreto foi um grande romancista que tratou de assuntos como racismo e discriminação social no início do século XX. *Clara dos Anjos* (2008), clássico escrito pelo autor e lançado postumamente, tornou-se uma importante obra de domínio público. Inicialmente, foi escrita na forma de um conto e depois foi transformada em romance, sendo a primeira versão se passava no Rio de Janeiro antes da Abolição, enquanto a definitiva ambienta-se no Brasil pós-abolicionista. Mesmo assim, a essência se manteve nas duas versões e trouxe, em seu enredo, a vida simples de famílias suburbanas que, aos poucos, se entrelaçam a partir do encontro dos personagens principais: Clara e Cassi Jones.

O autor envolve o leitor em narrativas longas, repletas de personagens típicos daquele espaço - o subúrbio carioca -, estigmatizados pela cor, pela pobreza e pelo gênero. Nessa perspectiva, coube a Lima Barreto também evidenciar a estrutura familiar da época, tradicionalmente sustentada pelo patriarcalismo, percorrendo sobre cada membro que ocupava aqueles espaços, suas características marcantes e suas funções dentro dos núcleos familiares, como evidencia na maneira como ele destaca o papel da mãe e do pai dos protagonistas.

É certo que não seria em vão que o romancista detalharia esses membros familiares, pois a eles caberiam responsabilidades no desenrolar da trama. É nítido que, embora Lima Barreto tomasse partido de um dos protagonistas, não poupou críticas àquelas que considerava corresponsáveis pelo comportamento dos filhos: as mães.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel das mães de Clara e Cassi Jones no enredo, observando como conduziam a educação de seus filhos e como se comportavam diante das situações que surgiam na narrativa, considerando suas cargas emocionais e suas condições enquanto mulheres da época. Levanta-se, ainda, uma reflexão, com base no conceito de família patriarcal e em suas definições de funções, sobre como a responsabilidade pela criação dos filhos foi atribuída exclusivamente às mães – fato que, na obra, comprometeu o desenvolvimento dos próprios filhos.

Para a análise do comportamento paradoxal das personagens D. Engrácia e D. Salustiana no exercício de sua maternidade e de sua influência na trajetória de seus filhos, este trabalho adota um referencial teórico centrado nos estudos de gênero e patriarcado. Duas obras foram fundamentais para esta investigação: *O Segundo Sexo* (2019), de Simone de Beauvoir, e *A Criação do Patriarcado* (2019), de Gerda Lerner, cujas contribuições fornecem a base para compreender a construção social do papel feminino.

Dessa forma, fica evidente que Lima Barreto era um autor que fazia sérias críticas sociais à sua época. Seu romance *Clara dos Anjos* (2008) permite múltiplas interpretações e análises, ao abordar temas como a desigualdade social, o racismo e a objetificação feminina. Contudo, a simbologia que o autor atribuiu às personagens D. Engrácia e D. Salustiana conduz a uma reflexão sobre outra questão social presente na obra: a existência do contraditório dentro do amor materno incondicional, muitas vezes romantizado pela sociedade.

A COMPOSIÇÃO FAMILIAR PATRIARCAL DE 1920, NO BRASIL

O Brasil do início do século XX, mesmo diante de todos os avanços políticos dos últimos tempos, ainda estava impregnado por forte herança colonial e imperial. Socialmente, sua estrutura era moldada por costumes e tradições legados pelo longo período, direto ou indireto, sob o domínio português.

Nessa perspectiva, a composição das famílias brasileiras baseava-se no modelo patriarcal, também trazido por Portugal e constituído como padrão social. Ao discutir essa formação, Alves (2009, p. 02) recorrendo a Freire (1951), enfatiza que:

A história da sociedade brasileira no período da colonização, explicitando como a nossa família, tanto no campo como na cidade, se formou a partir do regime patriarcal e sob a influência da miscigenação de três culturas: indígena, europeia e africana. Nesse contexto, desenvolveu-se uma estrutura social em que a família funcionava como um núcleo composto pelo chefe da família (patriarca), sua mulher, filhos e netos, que eram os representantes principais; e um núcleo de membros considerados secundários, formados por filhos ilegítimos (bastardos) ou de criação, parentes, afilhados, serviçais, amigos, agregados e escravos. No comando tanto do grupo principal como do secundário, estava o patriarca, responsável por cuidar dos negócios e defender a honra da família, exercendo autoridade sobre toda a sua parentela e demais dependentes que estivessem sob sua influência.

Nesse contexto, Lerner (2019, p. 267) destaca também que:

As mulheres moldaram sua vida e agiram sob o “guarda-chuva” do patriarcado, em particular, uma forma do patriarcado mais descrito como dominação paternalista. Essa expressão fala da relação de um grupo dominante, considerado superior, com um grupo subordinado, considerado inferior, em a dominação é mitigada por obrigações mútuas e direitos recíprocos. O subordinado troca submissão por proteção, trabalho não remunerado por manutenção.

Com isso, percebe-se que a base familiar tradicionalmente presente na vida social brasileira constituía-se a partir da figura do pai (o patriarca) e de seus subordinados, configurando uma hierarquia sólida e facilmente aceita pelos que nela viviam. Tão naturalmente formada que as mulheres orientavam suas vidas com base no sistema patriarcal e constituir famílias igualmente estruturadas sob esse modelo.

Essas famílias possuíam divisões de trabalho organizadas nas responsabilidades decada ente, sendo o pai o que provém economicamente a casa, com seu trabalho realizado externamente. Já a figura da mãe é de provedora do lar, ou seja, responsável em estruturar a casa, desenvolver serviços domésticos, educar os filhos, manter a família organizada e obediente aos anseios paternos.

Lerner (2019, p. 267-268) complementa essa ideia ao definir que “a base do paternalismo é um contrato de troca não escrito: sustento econômico e proteção oferecidos pelo homem pela subordinação em todos os campos”. Contudo, mesmo diante de um Brasil republicano, em processo de industrialização e a caminho da modernidade, ainda eram muito comuns as estruturas familiares inseridas nesse contexto de subordinação.

Dessa forma, as transformações no contexto familiar do século XX foram marcadas por uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho e, consequentemente, por sua contribuição para a economia doméstica. No entanto, o Brasil ainda não era um país com grande fomento à industrialização nessa época, o que resultava na perpetuação, em muitos lares, da estrutura tradicional de formação: o pai como provedor e a mãe como cuidadora dos filhos.

Diante desse cenário, diversos autores literários retratam em suas obras essas configurações familiares, detalhando a organização doméstica patriarcal. Esse fato é claramente evidenciado por Lima Barreto em sua obra *Clara dos Anjos* (2008).

A composição familiar dos personagens principais em *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto

O romance *Clara dos Anjos* (2008), de Lima Barreto, foi escrito em 1922 e narra a história de dois personagens principais: Clara dos Anjos e Cassi Jones. O universo criado pelo autor, é o subúrbio carioca do início do século XX, habitado por famílias que se enquadravam no perfil tradicional e patriarcal, nas quais a figura do pai é central para o sustento da casa, cabendo à mãe a manutenção do lar e a criação dos filhos. Observa-se na obra que o autor atribuiu aos núcleos familiares dos personagens papéis meticulosamente construídos, nos quais as funções paterna e materna mostram-se cruciais para o desenrolar da trama.

A família de Clara dos Anjos era formada pelo pai, S. Joaquim dos Anjos, funcionário público dos Correios, negro, homem respeitado em sua comunidade e tinha na música seu principal lazer. A mãe, D. Engrácia, era a dona de casa responsável pela ordem do lar. Considerada pelo autor como passiva e muito honesta, era mulata e frequentou a escola – “Engrácia recebeu boa instrução, para a sua condição e sexo; mas, logo que se casou - como em geral acontece com as nossas moças -, tratou de esquecer o que tinha estudado” (Barreto, 2008, p. 8). Clara, sua filha única, era uma jovem de 17 anos que herdara os traços mestiços dos pais. Extremamente protegida, não tinha liberdade para sair e possuía pouquíssimas amigas de sua idade, o que evidencia um contexto de isolamento social.

Já a família de Cassi Jones, também moradora do subúrbio carioca, apresentava a mesma composição patriarcal observada na família de Clara. O pai era o Sr. Manuel Borges de Azevedo, um funcionário público sério, respeitado e querido em sua comunidade. A mãe, D. Salustiana, era branca e, mesmo sem muitas posses, mantinha um tom de superioridade em relação aos vizinhos. Essa postura era alimentada pelo fato de ter um irmão médico do Exército brasileiro e por ter estudado em colégio de freiras. Responsável pelo lar e pela criação dos filhos, D. Salustiana e seu marido tinham três filhos: duas mulheres e um homem. As moças eram prendas e estudosas, e ambicionavam casamentos bem-sucedidos.

O próprio Cassi Jones era o filho mais velho. Barreto (2008, p. 7) não apenas o descreve fisicamente como “um rapaz de pouco menos de trinta anos, branco, sardento, insignificante, de rosto e de corpo”, mas também acentua marcadamente seu caráter, retratando-o como egoísta e criminoso.

Essas características marcantes das famílias no romance enfatizam como as condições e os papéis rigidamente definidos de cada membro, amparados pelo patriarcalismo, eram próprios da época e foram bem captados por Lima Barreto. Dessa estrutura, emerge o papel fundamental das mães, que se revelam grandemente responsáveis pelo desenrolar das histórias de Cassi e Clara, como o autor deixa implícito em diversas passagens da obra.

Desse modo, D. Salustiana e D. Engrácia, ao cumprir o papel de cuidadoras dos filhos, responsáveis por direcioná-los à independência, firmar-lhes o caráter e a educação, foram também seus algozes nesse processo, conforme explicado adiante.

A MÃE POR SIMONE DE BEAUVOIR

A figura materna está comumente arraigada no imaginário social por uma lente romântica e uma concepção quase divina, que pressupõe nas mulheres um instinto inato para a maternidade. Nessa visão, o amor que dedicam aos filhos é incondicional e protetor, sendo considerado o maior amor do mundo. Porém, Beauvoir (2019, p. 315) destaca que:

Como a apaixonada, a mãe encanta-se ao sentir-se necessária; é justificada pelas exigências a que atende; mas o que faz a dificuldade e a grandeza do amor materno é o fato de que não implica uma reciprocidade; a mulher não tem diante de si um homem, um herói, um semideus, e sim uma pequena consciência balbuciante, afogada em um corpo frágil e contingente; o filho não detém valor algum, nem pode conferir nenhum; diante dele a mulher permanece só; ela não espera nenhuma recompensa em troca daquilo que doa, cabe a sua própria liberdade justificá-lo. Essa generosidade merece os louvores que os homens incansavelmente lhe outorgam; mas a mistificação começa quando a religião da maternidade proclama que toda mãe é exemplar. Porque o devotamento materno pode ser vivido numa perfeita autenticidade; mas o caso é raro, na realidade. De costume, maternidade é um estranho compromisso narcisista, de altruísmo, de sonho, de sinceridade, de má-fé, dedicação e cinismo.

Essa relação de afeto, estabelecida muitas vezes já na concepção, carrega uma profunda interdependência emocional. Esse vínculo aprisiona a mãe ao filho e, reciprocamente, determina por um longo período o aprisionamento do filho à mãe, sendo este último, temporário.

A dependência emocional do filho em relação à mãe permanece até que ele se identifique como um ser social e pensante, processo acelerado pela convivência com a alteridade e por diferentes modos de pensar e agir. Dessa forma, o autoconhecimento torna-se essencial para que ele busque a autonomia em relação à figura materna e consolide sua formação como cidadão.

É nesse processo de cuidar que a mãe demonstra sentimentos por vezes disfarçados pelo contexto social em que vive. Beauvoir (2019, p. 315) discorre que a mãe é quase sempre uma mulher insatisfeita e “procurará compensar através do filho todas as suas frustrações”. A filósofa evidencia, assim, o paradoxo do sentimento materno: um sentimento que, embora repleto de amor e zelo, também pode empregar mecanismos manipuladores na busca por recompensas pela própria entrega. Beauvoir (2019, p. 315) enfatiza que “suas condutas são simbólicas como no tempo que ora embalava a boneca, ora a torturava: mas esses símbolos tornam-se uma áspera realidade para um filho”.

Outra questão levantada pela autora é o que chama de dedicação masoquista e que intitula de *mater dolorosa*, ou seja, são mães cuja dedicação ao filho anula a própria vida. Beauvoir (2019, p. 317) observa que:

Certas mães, para compensar o vazio de seu coração e se punir de uma hostilidade que não querem confessar, tornam-se escravas da progenitura; cultivam indefinidamente uma ansiedade mórbida, não suportam que o filho se afaste delas; renunciam a quaisquer prazeres, a toda vida pessoal, o que lhes permite assumirem atitudes de vítima; e tiram desse sacrifício o direito de negar ao filho toda independência; essa renúncia concilia-se facilmente com uma vontade tirânica de domínio.

Com isso, percebe-se que as figuras da mulher e da mãe não podem ser dissociadas conforme imaginário social. Essa mãe, antes de tornar-se mãe, existia enquanto mulher, carregada de vivências e opressões compactuadas pela sociedade patriarcal. Isso porque a idealização da maternidade romântica e perfeita estrutura-se na ideia de que “é através da maternidade que a mulher realiza integralmente seu destino fisiológico” (Beauvoir, 2019, p. 279).

Nessa conjuntura, a mãe passa a ser a única responsável pela criação dos filhos, em uma tarefa solitária, uma vez que a estrutura patriarcal define rigidamente os papéis. O pai, enquanto provedor econômico com uma vida profissional externa ao lar, tem participação vaga na criação. No entanto, exige da mãe uma prestação de contas sobre a educação e o comportamento deles, como se ela fosse a única responsável. Beauvoir (2019, p. 318) destaca esse paradoxo: “o marido em particular irrita-se com os defeitos do filho como se irritaria com um mau jantar ou com a má conduta da mulher.”

A autora ainda ressalta que as relações maternas com filhos e filhas dão-se de forma distinta. Sobre o filho, projetam-se anseios de liberdade e de uma vida com privilégios; já a filha é equiparada à própria mãe em sua condição subalterna.

Dessa forma, a partir dos conceitos de paradoxo materno no pensamento de Simone de Beauvoir, observa-se que a literatura também se apropria dessa narrativa, constituindo personagens que endossam a visão da filósofa, tal como evidenciado por Lima Barreto na construção das mães em *Clara dos Anjos* (2008).

O PARADOXO MATERNO APRESENTADO NAS PERSONAGENS D. ENGRÁCIA E D. SALUSTIANA

Em *Clara dos Anjos* (2008), Lima Barreto estabelece a figura da mãe como central para explicar o comportamento e o desenrolar das histórias de Clara e Cassi, argumento sustentado por diversas passagens do romance que enfatizam a personalidade e a atuação de cada uma na educação dos filhos.

Ao apresentar a família de Cassi Jones na obra, o autor faz referências a sua mãe como uma pessoa com “presunções fidalgas”, “tinha fumaças de grande dama”, achava-se superior vizinhança e pelo seu comportamento esnobe não era querida por boa parte daqueles com quem se relacionava. Essa condição conferida a D. Salustiana é um dos maiores atributos, considerados por Barreto, na aceitação do comportamento de Cassi.

O filho vivia de pequenos golpes e rinhas de galo, sendo avesso ao trabalho formal e a um ganho honesto. Seu comportamento era típico dos que seduzem suas “presas” de forma vil, aproveitando-se da inocência alheia para, em seguida, descartá-las ao primeiro sinal de um vínculo mais sério

Por diversas vezes foi preso por seduzir essas vítimas, sejam moças de pouca idade ou mulheres casadas, era acusado de defloração das vítimas, sedução, crimes considerados vergonhosos para época e que eram divulgados na sociedade carioca, conforme Barreto (2008, p. 7) informa “todas essas proezas eram quase sempre seguidas de escândalo, nos jornais, nas delegacias, nas pretorias”, no entanto, sagaz na arte de escapar de suas culpas, conseguia fugir de suas responsabilidades com facilidade: “mas ele, pela boca dos seus advogados, injuriando as suas vítimas, empregando os mais ignóbeis meios da prova de sua inocência, no ato incriminado, conseguia livrar-se do casamento forçado ou de alguns anos na correção” (Barreto, 2008, p. 7).

Esse perfil de vítima era um dos grandes álibis de Cassi Jones. Ele procurava envolver-se com mulheres de origem humilde, pardas e negras, que frequentemente vinham de lares sem uma figura paterna estável. Essa escolha estratégica tornava suas vítimas alvos mais fáceis para sua lábia de conquistador profissional.

Tal comportamento era visto pela maior parte da família como vergonhoso e desprezível, sendo intolerado pelo pai e pelas irmãs. No entanto, D. Salustiana mantinha uma inclinação sistemática ao perdão e à compreensão dos atos do filho. Seu amor incondicional mesclava-se à ambição de casar seu varão com uma moça de família abastada, justificando e perpetuando sua conduta.

D. Salustiana acompanhava os maus feitos do filho desde a infância, mas sempre se colocava como sua protetora, convencendo o marido de que aquele comportamento era passageiro e de que muitas das acusações eram mentirosas. Era a ela que Cassi recorria quando preso, para que usasse seus contatos e o livrasse da cadeia, conforme descreve Barreto (2008, p. 7):

Quando a polícia ou os responsáveis pelas vítimas, pais, irmãos, tutores, punham- D. Salustiana acompanhava os maus feitos do filho desde a infância, mas sempre se colocava como sua protetora, convencendo o marido de que aquele comportamento era passageiro e de que muitas das acusações eram mentirosas. Era a ela que Cassi invariavelmente recorria quando preso, para que usasse seus contatos e o livrasse da cadeia, conforme descreve Barreto (2008, p. 7):se em campo para processá-lo convenientemente, ele corria à mãe, Dona Salustiana, chorando e jurando a sua inocência, asseverando que a tal fulana - qualquer das vítimas - já estava perdida, por esse ou por aquele; que fora uma cilada que lhe armaram, para encobrir um mal feito por outrem, e por o saberem de boa família, etc.,etc.

Assim como também:

A mãe recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira, ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta (Barreto, 2008, p. 7).

Esses trechos da obra mostram claramente a relação passional e cúmplice que a mãe mantinha com o filho, uma vez que, em nenhum momento do romance, Cassi é repreendido ou desacreditado por ela. Ao contrário, D. Salustiana sempre afirmou que ele jamais se casaria com uma daquelas moças desprovidas de recursos, negras e periféricas e nunca permitiria que ele reconhecesse um filho ou reparasse o mal causado a qualquer uma de suas vítimas

Ela demonstrava total frieza para com as jovens, muitas em situação desesperadora, e não oferecia qualquer consolo às famílias enganadas. Restava apenas a soberba da negação da culpa de seu filho. Tal postura é explicitada em trechos como o seguinte (Barreto, 2008, p. 9):

Enfim, a pequena Nair, inexperiente, em plena crise de confusos sentimentos, sem ninguém que lhe pudesse orientar, acreditou nas lábias de Cassi e deu o passo errado. A mãe veio a descobrir-lhe a falta, que se denunciava pelo estado do seu ventre. Correu ao Senhor Manuel, que não estava. Falou a Dona Salustiana e esta, empertigando-se toda, disse secamente: - Minha senhora, eu não posso fazer nada. Meu filho é maior. - Mas, se a senhora o aconselhasse como mãe que é, e de filhas, talvez obtivesse alguma coisa. Tenha piedade de mim e da minha, minha senhora. E pôs-se a chorar e a soluçar. Dona Salustiana respondeu amuada, sem demonstrar o mínimo enternecimento por aquela dor inqualificável: - Não posso fazer nada, no caso, minha senhora. Já lhe disse. A senhora recorra à justiça, à polícia, se quiser. É o único remédio. A mãe de Nair acalmou-se um pouco e observou: - Era o que eu queria evitar. Será uma vergonha para mim e para a senhora e família. - Nós nada temos como que Cassi faz. Se fosse nossa filha... Não acabou a indireta injuriosa; levantou-se e estendeu a mão à desolada mãe, como que a despedindo.

Assim, fica evidente que D. Salustiana defendia o filho a todo custo, recusando-se a enxergar (ou fingindo não ver) seu caráter duvidoso. Sua postura era pautada pela ambição de vê-lo casado com uma moça da alta sociedade. Essa convivência materna impediu que a índole de Cassi fosse corrigida, pois ele nunca foi seriamente questionado ou repreendido, o que apenas reforçou seu caráter nocivo. Essa dinâmica era agravada pela ausência paterna, que deixava a educação dos filhos inteiramente sob a responsabilidade da mãe.

Já D. Engrácia, mãe de Clara, apresentava um comportamento diametralmente oposto ao de D. Salustiana. Era uma mulher frágil, que não tomava decisões por si mesma e se mostrava nervosa diante de situações inusitadas, embora fosse reconhecida por sua decência. Dedicava-se integralmente aos cuidados domésticos e à filha, sem nutrir qualquer ambição – inclusive nas compras do lar, de que seu marido era o único responsável. Barreto (2008, p. 25) a descreve como:

O seu temperamento era completamente inerte, passivo. Muito boa, muito honesta, ativa no desempenho dos trabalhos domésticos; entretanto, era incapaz de tomar uma iniciativa em qualquer emergência. Entregava tudo ao marido, que, a bem dizer, era quem dirigia a casa (...) Engrácia recebeu boa instrução, para a sua condição e sexo; mas, logo que se casou - como em geral acontece com as nossas moças -, tratou de esquecer o que tinha estudado.

Apesar da boa educação e de ter sido criada com mimos e zelo, D. Engrácia não se envergonhava de sua postura dependente e frágil. Em qualquer situação anormal que exigisse tomada de decisão, o medo se apossava de seus pensamentos. Por isso, essa responsabilidade era sempre delegada a outras pessoas, como seu marido, Sr. Joaquim, e sua amiga Margarida. Esta, inclusive, era uma presença constante nos momentos de desespero de D. Engrácia, quando o pânico lhe bloqueava por completo a razão.

A mãe de Clara tinha um perfil subalterno, mal saía de casa, tinha como tarefa principalzelar pela segurança da filha, mantendo-a sempre consigo para que nenhum mal pudesse a alcançar. Engrácia pensava sempre em proteger Clara, com isso, a afastava do mundo e de todos, não a permitindo viver longe dos seus olhos, conforme trechos a seguir:

Não saía quase. Era regra que só o fizesse duas vezes por ano: no dia 15 de agosto, em que subia o outeiro da Glória, a fim de deixar uma espórtula à Nossa Senhora de sua íntima devoção; e, no dia de Nossa Senhora da Conceição, em que se confessava. Levava sempre a filha e não a largava de a vigiar. Tinha um enorme temor que sua filha errasse, se perdesse... Essa reclusão e, mais do que isso, a constante vigilância com que sua mãe seguia os seus passos, longe de fazê-la fugir aos perigos a que estava exposta a sua honestidade de donzela, já pela sua condição, já pela sua cor, fustigava-lhe a curiosidade em descobrir a razão do procedimento de sua mãe (Barreto, 2008, p. 26).

O autor deixa claro que a proteção exagerada de D. Engrácia era desprovida de qualquer fundamentação, pois ela nunca explicava os motivos de sua conduta à filha. Dessa forma, não conversava com Clara sobre a necessidade de se defender de possíveis sedutores. Ao invés de alertá-la sobre os perigos do mundo, privava-a das informações necessárias, colocando-a em um estado de completa inocência e vulnerabilidade.

Ou seja, a atuação de D. Engrácia como mãe era centrada no medo, no aprisionamento e vigilância à filha. Porém, em nada a protegia, somente a iludia dentro da criação que estava inserida, pois não lhe faltava amor dos pais. Dessa forma, Clara acreditava que todos seriam assim, pessoas honestas, respeitáveis e que viviam na mais perfeita normalidade, pois era o exemplo que tinha em casa. Essas afirmações podem ser vistas em Barreto (2008, p. 26) quando diz:

Engrácia, cujos cuidados maternos eram louváveis e meritórios, era incapaz do que é verdadeiramente educação. Ela não sabia apontar, comentar exemplos e fatos, que iluminassem a consciência da filha e reforçassem-lhe o caráter, de forma que ela mesma pudesse resistir aos perigos que corria. A mulher de Joaquim dos Anjos tinha a superstição dos processos mecânicos, daí o seu proceder monástico em relação à Clara. Enganava-se com a eficiência dela; porque, reclusa, sem convivência, sem relações, a filha não podia adquirir uma pequena experiência da vida e notícia das abjeções de que está cheia, como 27 também a sua pequenina alma de mulher, por demais comprimida, havia de se extravasar em sonhos, em sonhos de amor, de um amor extra-real, com estranhas reações físicas e psíquicas.

Paradoxalmente o amor e o aprisionamento imposto pela mãe alimentava em Clara a necessidade de conhecer o mundo, casar-se e ter uma vida familiar tradicional. No entanto, apaixona-se por aquele que era seu oposto, homem cruel nos

seus anseios de conquistador, e na sua inocência de cativa, entregou-se ao mais súbito amor e conseqüentemente foi enganada.

O desfecho trágico do romance, com a fuga de Cassi e o abandono de Clara, evidencia a reação diametralmente oposta das duas mães. Mais uma vez, D. Salustiana demonstra preferir que o filho viva de expedientes ilícitos a vê-lo realizar um trabalho braçal honesto. Isso fica explícito quando Cassi anuncia, como pretexto para fugir, que vai trabalhar na estrada de ferro. A reação da mãe é de horror e vergonha: “Cassi está doido e quer envergonhar-nos a todos nós, o meu avô que foi cônsul da Inglaterra... Ah! Se ele ressuscitasse - que vexame não passaria!” (Barreto, 2008, p. 63).

Já D. Engrácia, ao tomar conhecimento da gravidez da filha, vê-se reduzida ao choro e ao desespero, sem saber como resolver a situação que sua própria forma de criar Clara mostrou-se incapaz de evitar. A própria filha, ao perceber o quanto sua educação foi falha, reflete sobre sua triste condição de mulher abandonada e grávida, e conclui: “A educação que recebera, de mimos e vigilâncias, era errônea. Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tinha todos por inimigos, mas isto ao vivo, com exemplos, claramente...” (Barreto, 2008, p. 76). Para Clara, conhecer sua condição de inferioridade perante aquela sociedade era outra decepção, talvez ainda maior do que a decepção amorosa que sofrera. Ao ser expulsa da casa de D. Salustiana e insultada como 'crioulinha', ela compreendeu, de forma crua, sua impotência perante um sistema opressor que estruturava o racismo e o machismo no patriarcado.

Sendo assim, Lerner (2019, p. 267) destaca que:

O sistema do patriarcado só pode funcionar com a cooperação das mulheres. Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem.

Ou seja, a complexidade dessas personagens não reside em uma maldade calculada, mas em um arcabouço de sentimentos contraditórios moldado pelas obrigações que lhes foram impostas como mulheres, cujos destinos estavam traçados desde o nascimento. Pois era assim que as famílias patriarcais, do início do século XX, vislumbravam a vida feminina: filha, esposa e mãe.

Lima Barreto descreve essas duas figuras de forma direta, expondo suas contradições – seja na agressividade classista de uma, seja na fragilidade submissa da outra. Apesar do autor não evidenciar essa questão patriarcal, mas somente a relação paradoxal entre filhos e mães, deixa para interpretação dos leitores quando evidencia a fala final de Clara dos Anjos, culminando no grito de desespero e lucidez: “Mamãe! Mamãe! - Que é minha filha? - Nós não somos nada nesta vida” (Barreto, 2008, p. 77). Essa fala final é a percepção de sua condição insignificante dentro daquele sistema opressivo. E, nessa conjuntura, reside o papel paradoxal da mãe: ao obedecer e replicar as normas patriarcais na educação dos filhos, ela se torna a principal ferramenta de perpetuação desse ciclo.

Sendo assim, Beauvoir (20019, p. 327) em suas análises sobre a questão do ser mãe, enfatiza que “é um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os campos e confiar-lhe o empreendimento mais delicado, mais grave que existe: a formação de um ser humano”. Esse pensamento ressalta o posicionamento das mães expostas em *Clara do Anjos* (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após teorizar sobre o paradoxo materno observado nas personagens D. Salustiana e D. Engrácia, foi possível observar como Lima Barreto descrevia nessa obra seu descontentamento com os abusos sociais existentes naquela época. Ele denuncia através da sua narrativa, como as mulheres eram tratadas pela sociedade, historicamente estruturada pelo patriarcalismo, evidenciando em suas personagens a opressão desse sistema.

O autor critica esse contexto ao narrar que essas mães, apesar de não terem voz ativa perante a sociedade, carregavam a responsabilidade solitária e cheia de exigências pela criação dos filhos. Incapazes de identificar claramente seus opressores, uma vez que seu senso crítico era moldado para a reprodução de comportamentos e não para o questionamento, elas próprias tornavam-se vítimas da exclusão social.

Isso ocorre porque uma idealização abstrata da maternidade dissocia a função de mãe da condição integral da mulher. Lima Barreto, por sua vez, critica a injustiça de atribuir à mãe, sozinha, a função de conduzir os filhos, fazendo com que qualquer suposta falha neste trabalho recaia exclusivamente sobre a parte mais frágil da estrutura familiar.

Os sentimentos paradoxais inerentes à relação entre mãe e filhos são humanos, mas esse direito ao erro é negado às mães, elevadas à condição de divindades infalíveis. Essa expectativa inatingível integra uma narrativa masculina pautada na fuga das obrigações do cuidado. Foi essa visão crítica que Lima Barreto tornou visível em *Clara dos Anjos*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roosenberg Rodrigues. **Família Patriarcal e Nuclear**: Conceito, características e transformações. II Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação em História UFC/UCG. Universidade Católica de Goiás – GO, 2009.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Rio de Janeiro: Klick Editora, 2008.

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

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**: 49-55; jan/abr. 2006. UFRS.

REALISMO ANIMISTA E DECOLONIALIDADE NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: uma análise da obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves

Kerlla Maria Oliveira Vidal (UEMA) ³¹

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA) ³²

RESUMO

Este trabalho analisa como o realismo animista e as perspectivas de decolonialidade são empregados na obra *Um defeito de cor* (2023), Gonçalves, para reconstruir a identidade afro-brasileira e desconstruir narrativas coloniais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, tem como objetivo principal analisar como o realismo animista e as perspectivas de decolonialidade são utilizados na obra para representar a identidade afro-brasileira, explorar a resistência cultural e subverter as narrativas coloniais tradicionais. Com base em teorias de Garuba (2012) e Paradiso (2015), o estudo explora a inserção de práticas espirituais africanas como parte intrínseca da construção do enredo e das personagens. Os resultados esperados incluíram a identificação de como a espiritualidade e os elementos animistas são tratados na obra, demonstrando como a ancestralidade africana é representada na narrativa apresentada por Gonçalves. Além disso, identificou-se como o texto desconstrói narrativas coloniais e apresenta a história do ponto de vista de personagens negros e escravizados, dando voz aos marginalizados. Este trabalho reafirma a relevância da literatura afro-brasileira como instrumento de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Ancestralidade. Decolonialidade. Realismo Animista. Literatura Afro-Brasileira.

³¹ Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Campus Santa Inês.

³² Doutor e pós-doutor em Letras pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). Pesquisador e Professor adjunto II de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>. DOI: <https://orcid.org/0000-00002-6468-5630>.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da existência humana e de suas histórias frequentemente transcende explicações puramente científicas, envolvendo também narrativas elaboradas pelo imaginário e pelo senso comum. Entre essas narrativas, os mitos e as crenças ancestrais ocupam lugar central, especialmente em sociedades onde a espiritualidade e a conexão com os antepassados são fundamentais para a construção identitária. No contexto africano e afro-diaspórico, tais elementos não apenas explicam fenômenos naturais e humanos, mas também fortalecem o pertencimento cultural e a resistência frente a processos de dominação.

No Brasil, a herança africana, marcada por mais de três séculos de escravidão, impregnou profundamente a formação social e cultural do país. Conforme Gomes (2022), o Brasil foi o maior território escravagista do hemisfério ocidental, recebendo cerca de 5 milhões de africanos escravizados. Essa presença massiva resultou não apenas em miscigenação física, mas também em significativa influência nas manifestações religiosas, artísticas e literárias.

No campo literário, a tradição afro-brasileira emerge como contraponto às narrativas hegemônicas coloniais, que durante séculos silenciaram ou estereotiparam a população negra. Autores e autoras passaram a incluir em suas obras temas como resistência, preservação cultural e a luta por reconhecimento, frequentemente incorporando manifestações religiosas de matriz africana como elementos intrínsecos à identidade de seus personagens.

Nesse cenário, destaca-se o romance *Um defeito de cor* (2023), de Ana Maria Gonçalves, obra monumental que reconstrói, pela perspectiva de uma mulher negra escravizada, a história da diáspora africana no Brasil. A narrativa, ambientada no século XIX, acompanha a vida de Kehinde, desde sua infância no reino de Daomé até sua velhice, em uma trajetória marcada por violências, mas também por resistência e forte conexão com sua ancestralidade.

Este artigo busca responder à seguinte questão: Como o realismo animista e as perspectivas decoloniais se articulam na construção narrativa e na representação da identidade afro-brasileira em *Um defeito de cor*? Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa e bibliográfica, analisando a obra à luz das teorias do realismo animista (Garuba, 2012; Paradiso, 2015) e dos estudos decoloniais (Mignolo, 2008), com o objetivo de demonstrar como tais enfoques contribuem para a desconstrução de paradigmas coloniais e a reafirmação da cultura afro-brasileira.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LITERÁRIA

2.1 Escravidão, diáspora e resistência cultural

A escravidão, embora praticada em diversas sociedades ao longo da história, assumiu contornos particularmente brutais no tráfico transatlântico. Conforme Gomes (2019, p. 25), "nada foi tão volumoso, organizado, sistemático e prolongado quanto o tráfico negreiro no Novo Mundo". No Brasil, a escravidão africana iniciou-se em 1535, com o desembarque de cativos em Salvador, e perdurou por quase três séculos e meio, consolidando o país como o maior território escravagista do hemisfério ocidental.

Os africanos escravizados foram submetidos a um processo de "morte social" (Gomes, 2019, p. 69), sendo arrancados de suas terras, línguas, crenças e laços familiares. Batizados à força, renomeados e objetificados, tiveram suas identidades originais sistematicamente negadas. No entanto, como ressalta Rodrigues (2012, p. 2), a diáspora negra também foi marcada por resistência e resiliência: "impusemos nossa presença cultural e civilizatória e enfrentamos nossa condição de subalternos. Consequentemente, influenciámos aqueles que nos escravizaram em todos os aspectos".

A cultura afro-brasileira, portanto, constitui-se a partir desse embate entre violência e resistência, sincretismo e preservação. As religiões de matriz africana desempenharam papel crucial na manutenção dos laços com a ancestralidade e na construção de identidades coletivas (Machado, 2006).

2.2 Literatura afro-brasileira: rompendo com o cânone colonial

A literatura brasileira, em seus primórdios, foi instrumento de dominação cultural, refletindo os valores e interesses da metrópole portuguesa. Conforme Candido (1999, p. 13), a literatura servia para "celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social", desqualificando as expressões culturais indígenas e africanas.

Dessa forma, observou-se que por muitos séculos a literatura brasileira foi produto de um sistema de colonização cultural, pois apesar de relatar alguns costumes aqui existentes, as obras continham muito mais o pensamento centralizado no colonizador, considerando padrões sociais, religiosos, composições familiares e políticas etc.

Nesse contexto, a figura do negro não foi utilizada na literatura brasileira, entre os séculos XVI até o século XVIII, como protagonista de alguma história, mas sim, estereotipada na escravidão, sendo citados como os que serviam aos seus senhores. Stegagno-Picchio (2004, p. 34) enfatiza que “na primeira fase da literatura brasileira o negro entra, por conseguinte, apenas como um toque de colorido”, sem necessariamente fazer parte de uma temática literária.

Segundo Gomes (2019, p. 29) “o Brasil dos colonizadores europeus foi construído por negros, mas sempre sonhou ser um país branco”, fato que estaria presente em textos, sermões e poemas escritos até o final do Segundo Império, que “representavam os africanos e seus descendentes como seres ‘pitorescos’, ‘interessantes’, ‘exóticos’, a serem salvos da barbárie pela igreja católica”. O autor destaca ainda, que esses textos sempre apresentavam o olhar do colonizador sobre os colonizados.

Assim, a partir do século XX, tais concepções literárias foram sendo questionadas pós-abolição da escravidão e, principalmente, pós Movimento Modernista no Brasil. Dando razão ao antropofagismo tão mencionado pelo movimento, em que autores brasileiros começaram a compreender a cultura do próprio povo miscigenado e mostrar através da literatura, o Brasil real. Para Torres (2018), inicia-se um processo de alteridade, ou seja, um olhar do outro, sendo esse outro aquele esquecido e subjugado ao longo da história como o não-existente. Esse outro, passa a ser objeto de estudo e protagonista de histórias que consideram sua existência ancestral, cultural e religiosa.

Ou seja, somente após a abolição da escravidão no Brasil, o negro passou a ser autor e protagonista das suas histórias, surge a Literatura negra ou Afro-brasileira, dentro da perspectiva da literatura contemporânea.

Para Duarte (2008, p. 12), a literatura afro-brasileira caracteriza-se pela interação de cinco fatores: temática (relacionada à experiência negra), autoria (escritores afro-brasileiros), ponto de vista (perspectiva identificada com a história e cultura negras), linguagem (influência de ritmos e vocabulários africanos) e público leitor (direcionamento à comunidade afro-descendente). Essa definição ampla permite abarcar a diversidade e a complexidade dessa produção literária.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: realismo animista e decolonialidade

3.1 Realismo Animista: reencantando o mundo

Dentro da perspectiva de retratar as tradições africanas na literatura, teve início na década de 1990, um modelo estético denominado de Realismo Animista, iniciado por Garuba (2012) na “tentativa de compreender como essa cosmovisão, a partir do imaginário religioso tradicional, reproduz um modelo estético de representação da realidade” (Paradiso, 2024, p. 9).

Garuba (2012) trouxe em seu primeiro ensaio sobre Realismo Animista, a compreensão de que mesmo diante de uma sociedade africana moderna, com fortes influências europeias na economia e na política, existiam traços marcantes de crenças e práticas culturais tradicionais, o que ele denominou de “uma manifestação de um inconsciente animista, que opera através de um processo que envolve o que descrevo como um reencantamento contínuo do mundo” (Garuba, 2012, p. 238).

Para tanto, o autor definiu o animismo como a crença de que objetos, plantas, animais, e até fenômenos naturais, possuem alma ou espírito. Explicou ainda que “em consonância com a lógica animista do contínuo reencantamento do mundo, culturas animistas geram significados que colocam um véu sobrenatural sobre fenômenos naturais tanto quanto sobre as atividades humanas” (Garuba, 2012, p. 254).

Dessa forma, Garuba (2012) conduz o pensamento que dentro da literatura, o realismo animista adota uma estratégia de representação de ideias abstratas, simbólicas e metafóricas que se transforma em algo concreto. Assim, o abstrato torna-se tangível e visível, reforçando a presença do espiritual como uma realidade integrada ao mundo físico.

Nessa mesma vertente, Paradiso (2015) argumenta que a literatura africana, especialmente no contexto pós-colonial, busca readequar suas narrativas para refletir a espiritualidade e as crenças animistas que são intrínsecas a sua cultura. Esta religiosidade ancestral é uma presença forte em quase todas as manifestações literárias africanas, e a valorização da religiosidade tradicional serve para subverter o discurso colonial. O teórico acentua que:

Cabe ao leitor entender que tais fenômenos na narrativa fazem parte de um mundo em que o ‘sobrenatural’ é palavra ausente, já que é no ‘real’ que o visível e o invisível, bem como as relações anímicas e fetichistas, se interagem sem a dialética do mundo ocidental (Paradiso, 2015, p. 273).

Assim, Paradiso (2015) aponta que a estética animista é vista como um meio de reanimar mitos e ritos próprios, permitindo que a cultura local se projete e se afirme em um contexto literário que muitas vezes é dominado por conceitos ocidentais. A religiosidade africana não apenas atua como uma constante discursiva, mas também como uma força central de resistência e auto afirmação na literatura afro-brasileira, onde se desdobra em várias dimensões temáticas e estilísticas.

Porém, Paradiso (2015) em consonância com o pensamento de Garuba (2012) destaca que nem todo texto que aborda o pensamento animista pode ser considerado realista animista. Para ser classificado como tal, o texto precisa incorporar de forma estética e intencional essa concepção animista, indo além de uma simples referência. Ou seja, é a forma literária, mais do que o conteúdo temático isolado, que determina se um texto pertence ao realismo animista, “é fundamental entender a diferença da modalidade literária (realismo animista/real-animista) para a fonte inspiradora (inconsciente animista/pensamento animista)” (Paradiso, 2015, p. 10).

Desse modo, um texto pode descrever personagens que acreditam em espíritos ou que realizam rituais animistas sem que isso defina a estrutura ou a estética do texto. Para ser classificado como realismo animista, o autor precisa transformar o pensamento animista em um modo de contar a história, com características narrativas específicas.

Paradiso (2024) sintetiza as características de um texto real-animista em cinco pontos: Pensamento pautado no imaginário; Presença de seres mitológicos; “Ancestralirismo”; Interseccionalidade entre tempos e espaços; Presença de transmutações.

3.2 Decolonialidade: desobediência epistêmica

Pensar a história da humanidade nos leva a um contexto de separar o mundo entre linhas imaginárias que dividem o ocidente do oriente, ou o norte do sul. Essa visão geográfica estabelecida nos remete também à concepção de que em um mundo tão vasto e de culturas tão plurais, muitos foram conduzidos a esquecer suas origens sociais e culturais e passaram a vivenciar a imposição de uma nova vida.

Esses fatos foram vastamente praticados através da dominação de novos territórios pelos europeus e conforme Mignolo (2008, p. 291) “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir

construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real”.

A afirmação de uma identidade superior implica a expulsão de outras identidades da esfera normativa, ou seja, do espaço onde se define o que é aceitável e verdadeiro. Isso resulta em uma hierarquia de saberes e experiências, onde as vozes marginalizadas são silenciadas e suas realidades são desconsideradas.

Nesse contexto, e passado o período de colonização e escravidão em territórios na América, África e Ásia, emerge um pensamento crítico de contestar as heranças coloniais, nesse sentido, Mignolo (2008) argumenta que a desobediência epistêmica é necessária para desafiar e romper com as normas e paradigmas eurocêntricos que dominam o conhecimento e a política. Ele sugere que a decolonização política não pode ser efetiva sem uma crítica profunda das epistemologias que sustentam as estruturas de poder colonial

No campo literário, a decolonialidade se manifesta na ampliação de vozes e perspectivas, especialmente daquelas historicamente silenciadas. Como afirmam Morais e Sousa (2023, p. 60), "falar é existir absolutamente para o outro". A literatura, nesse sentido, torna-se veículo de "voz liberada" (Hooks, 1989, apud Morais; Sousa, 2023, p. 60), permitindo que oprimidos e colonizados se reinscrevam na história como sujeitos.

Nessa perspectiva, a literatura contribui como veículo do “conhecimento externo” quando passa a disseminar, através de histórias, culturas diversas, religiões, padrões e outros saberes que fogem do historicamente estabelecido pelo imperialismo. O pensamento decolonial desafia a visão eurocêntrica do mundo e propõe uma valorização e resgate da cultura dos povos africanos, indígenas e outras comunidades historicamente marginalizadas, conforme ressalta Torres (2018).

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa e bibliográfica, conforme definem Denzin e Lincoln (2006), orientando-se pela análise interpretativa do romance *Um defeito de cor* (2023) e de textos teóricos de referência.

O corpus principal é a obra de Gonçalves, analisada à luz das teorias de Garuba (2012) e Paradiso (2015) sobre realismo animista, e de Mignolo (2008) sobre decolonialidade. A análise concentrou-se na identificação de elementos animistas

(seres mitológicos, rituais, ancestralidade) e de estratégias decoloniais (voz narrativa, ressignificação histórica, quebra de estereótipos).

A metodologia bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), permitiu examinar o tema sob nova perspectiva, contribuindo para conclusões inovadoras no âmbito dos estudos literários.

5 UM DEFEITO DE COR: ENREDO E NARRATIVA DECOLONIAL

5.1 Sinopse da obra

Um defeito de cor (2023) narra, em primeira pessoa, a vida de Kehinde, menina iorubá capturada em Savalu, reino de Daomé, e escravizada no Brasil. A trama acompanha sua trajetória desde a infância até os 90 anos, passando por experiências de violência extrema, como o assassinato da mãe e do irmão, a travessia transatlântica, o estupro e a perda de filhos, mas também por momentos de agência, resistência e ascensão social.

Kehinde conquista sua alforria, torna-se bem-sucedida nos negócios, retorna à África em busca de um filho vendido como escravo e, mesmo cega e idosa, retorna ao Brasil movida pela esperança de reencontrá-lo. Sua narrativa é permeada por uma profunda conexão com os orixás e voduns, que orientam suas decisões e dão sentido aos seus sofrimentos.

5.2 A voz decolonial: protagonismo negro e subversão histórica

A obra de Gonçalves (2023) é decolonial por excelência. Ao conferir a narração a uma ex-escravizada, a autora inverte a lógica colonial que sempre falou sobre os negros, mas nunca por eles. Kehinde não é uma vítima passiva, mas sim, sujeito de sua história, narrando com lucidez e crítica as estruturas escravocratas e as hipocrisias da sociedade brasileira.

A desconstrução de estereótipos é evidente, por exemplo, quando Kehinde, inicialmente, se vê como "feia" ao se comparar com a sinhazinha branca, mas depois passa a se achar "bonita também, pensando de um modo diferente e percebendo o quanto era parecida com a minha mãe" (Gonçalves, 2023, p. 86). Trata-se de uma afirmação estética e identitária contra padrões eurocêntricos.

Além disso, a obra resgata episódios históricos sob a ótica negra, como a Revolta dos Malês e as estratégias de alforria, contestando o que Adichie (2019)

chamou de "perigo de uma história única". Gonçalves (2023) demonstra que a história oficial, escrita pelos colonizadores, é incompleta e tendenciosa.

Gonçalves (2023) conta em seu romance, a história do Brasil e da diáspora africana a partir de uma nova perspectiva, rompendo com a narrativa oficial colonial e um dos pontos principais nesse novo paradigma literário são as tradições religiosas africanas. As divindades e forças espirituais africanas, como os Orixás e os *vodus*, são presença constante e desempenham um papel ativo na vida dos personagens. A protagonista, *Kehinde*, lida com a influência espiritual desde cedo, sendo guiada por essas forças em muitos momentos de sua trajetória. Assim, em vez de tratar esses elementos como mágico, Gonçalves (2023) os coloca como algo real, propondo uma perspectiva que desafia a racionalidade ocidental.

Deste modo, o realismo animista e a decolonialidade se entrelaçam profundamente em *Um Defeito de Cor* (2023), em que a presença do animismo no romance não é apenas um elemento adicional, mas um ato de resistência decolonial (Silva, 2023).

O uso do realismo animista permite que a obra rompa com as categorias de entendimento impostas pelo colonialismo, oferecendo uma visão de mundo onde a ancestralidade africana tem um papel crucial na formação da identidade dos personagens e na história afro-brasileira.

6 ANÁLISE DO REALISMO ANIMISTA EM *UM DEFEITO DE COR*

6.1 Abikus e a ciclicidade da vida e da morte

Os *abikus* – espíritos de crianças que nascem para morrer – são centrais na narrativa. A mãe e o irmão de Kehinde são identificados como *abikus*, e suas mortes violentas são descritas como um reencontro jubiloso com outros espíritos infantis. Sua aparição já no início do romance, durante a morte violenta do irmão de Kehinde, é emblemática:

Foi então que vi Kokumo se levantar e começar a cantar e a correr em volta da minha mãe, fazendo festa como se não visse o guerreiro entrando e saindo de dentro dela (...). O guerreiro gemia e o Kokumo cantava, e seu canto atraiu outras crianças, outros *abikus*, que apareceram de repente e logo também estavam cantando e formando uma roda junto com ele (Gonçalves, 2023, p. 24).

Nos trechos citados percebemos que Gonçalves (2023) aponta que a morte na família de *Kehinde* poderia ser explicada a partir do plano espiritual, através das crenças religiosas africanas, que identificavam, desde o nascimento da criança a

presença de um *abiku*, ou seja, aqueles que poderiam morrer jovens. O sofrimento ocasionado pela violência da morte é minimizado pelo acolhimento da crença. Essa afirmação fica evidenciada quando a autora narra que mesmo diante da dor, a mãe de Kehinde, ao ver os espíritos das crianças *abikus*, sorria e almejava se juntar a elas, em um reencontro dessas almas.

A mãe de Kehinde, em meio à agonia do estupro, sorri ao ver os *abikus*, e sua morte é descrita como um reencontro jubiloso com o filho. A morte, na cosmovisão animista, não é um fim, mas uma transição, uma passagem para outro estado de existência que interage com o mundo dos vivos. O sofrimento é, de certa forma, ressignificado pela crença.

O destino de *abiku* também atinge o primeiro filho de Kehinde, Banjokô. A narrativa detalha os rituais realizados para "segurar" sua alma no mundo dos vivos (*ayé*) e a dor, mas também a aceitação, de Kehinde, quando ele morre. O realismo animista se faz presente ao tratar esse fenômeno não como uma crença supersticiosa, mas como uma realidade que determina ações, emoções e o próprio enredo.

A narrativa não apresenta o sobrenatural como algo estranho, mas como parte orgânica da existência, conformando-se à característica da "presença de seres mitológicos" (Paradiso, 2024).

6.2 Rituais e transmutações: a psicorrafose

A presença de transmutações, especificamente a psicorrafose (possessão/transe), é outra característica central. Gonçalves descreve com naturalidade os rituais de possessão, integrando-os à trama como eventos fundamentais. Em uma festa para Oxalá, a narrativa capta o momento do transe:

Fiquei fascinada com aquele belo espetáculo, que se tornava ainda mais animado quando algumas filhas de *oxalá* entraram em transe, ora contorcendo o corpo no ritmo da música, ora imitando o caminhar curvado do velho *oxalufã*. o transe era um sinal de que o orixá estava satisfeito com o ritual e queria participar (Gonçalves, 2023, p. 489).

Aqui, a possessão não é um evento mórbido ou sobrenatural, mas a confirmação do sucesso do ritual, a materialização da satisfação divina. É uma relação de reciprocidade entre humanos e orixás.

Outro episódio marcante envolve uma vodúnsi possuída por Sogbô, que coloca as mãos nuas em uma panela de azeite de dendê fervente sem se queimar (Gonçalves, 2023, p. 627). A descrição é feita com um misto de espanto e factualidade, reforçando a ideia de que, naquele universo, tais fenômenos são possíveis e reais. Paradiso (2011, p. 10) observa que "as possessões fazem parte do cotidiano colonial africano, tanto do colonizador que invade e possui a colônia, quanto do colonizado, que em suas manifestações religiosas é possuído em rituais de comunhão com seus deuses". A possessão é, assim, também uma metáfora da luta colonial, mas, sobretudo, uma afirmação de uma epistemologia própria.

6.3 Ancestralidade e Oralidade: O Ancestralirismo como Eixo Narrativo

Garuba (2012) ressalta em seus estudos que a ancestralidade é fundamental para a compreensão da identidade cultural africana. Dessa forma, o realismo animista, ao integrar elementos espirituais e materiais, permite que os autores de literatura africana e afro-brasileira explorem suas raízes e tradições, refletindo a influência dos antepassados nas narrativas contemporâneas.

Essa ancestralidade é vista no romance *Um defeito de cor* (2023) em várias passagens, sendo as principais relacionadas às vivências de Kehinde com sua avó. É nesse vínculo de afetividade e ancestralidade que Gonçalves (2023) capta o que Paradiso (2015) chamou de "Ancestralirismo", pois muitas vezes esse vínculo ancestral é o que direciona a história e perpetua as origens culturais da protagonista, assim como, é possível reconhecê-lo através das narrativas mitológicas que são contadas, geralmente por anciões, como uma forma importante de transmissão de conhecimento e cultura dos antepassados.

Como o diálogo que *Kehinde* teve com sua avó, quando esta estava próxima da morte e sentiu a necessidade de transmitir à neta ensinamentos valiosos e informações essenciais sobre a religião dos *voduns*, reconhecendo que ela seria a única sobrevivente da família capaz de preservar essa sabedoria:

Durante dois dias ela me falou sobre os *voduns*, os nomes que podia dizer, as histórias, a importância de cultuar e respeitar os nossos antepassados. (...) ela disse para eu nunca me esquecer da nossa África, da nossa mãe, de *nanã*, de *xangô*, dos *ibêjis*, de *oxum*, do poder dos pássaros e das plantas, da obediência e respeito aos mais velhos, dos cultos e agradecimentos (Gonçalves, 2023, p. 61).

Outro ponto importante apresentado no romance são os mitos contados em capítulos diferentes, sendo apresentados em situações diversas, mas sempre de forma oral, como transmissão do conhecimento ancestral. Para Torres (2018, p. 48) “a corrente narrativa que se construiu entre africanos escravizados no Brasil, pode ser considerada um exemplo para se pensar o modo como a oralidade possibilitou a manutenção da religião africana no país.”

Podemos reconhecer tal afirmação, ao perceber que Gonçalves (2023) narra várias histórias de orixás ao longo da obra, que são contadas por babalaô ou ialorixá em manifestações religiosas. Como quando traz a personagem Mãezinha, uma mulher velha, mãe de santo, dona de terreiro que detinha muitos conhecimentos sobre as religiões de matriz africanas, que contava muitas histórias de fé, como quando explicou para *Kehinde* sobre a força feminina, usando a mitologia africana, quando conta a história da criação dos *eguns* e *egunguns*, através dos orixás *Ogum*, o senhor do ferro, *Obarixá*, o senhor da criação dos homens e *Oduá*, a mãe suprema (Gonçalves, 2023, p.278).

Portanto, Gonçalves (2023) demonstra em seu texto a importância da ancestralidade no contexto da história, é ela que guia a protagonista, é através da fé que foi cultuada e passada de geração em geração, influenciando a forma como os eventos são apresentados e como as histórias ganham vida. Essa ancestralidade é tradicionalmente repassada através da oralidade, principalmente no recorte temporal apresentado pela autora, século XIX, em que a maioria dos africanos ou descendentes eram analfabetos e conheciam suas histórias somente de forma oral.

Silva (2023, p. 74) aponta a importância da ancestralidade africana no contexto da identidade de um povo, quando afirma que “a memória apresenta o resgate das tradições, que são repletas de sabedoria ancestral [...], pois há um processo de reconhecimento pelo ouvir, compreender a mensagem e aprender com ela”, e reafirma que a história do povo negro reproduz os saberes repassados por gerações.

Assim, ao descrever as tradições africanas através das manifestações religiosas presentes em sua obra, Gonçalves (2023), trouxe em seu texto o realismo animista ao relatar que a vida, a morte, o tempo e a visão de mundo dos personagens africanos e afro-brasileiros permeavam esse contexto animista, em que o mito e a crença faziam parte da vivência dessas pessoas.

Ao permear pela história de *Kehinde* identificamos uma conexão profunda com sua ancestralidade e espiritualidade os quais a guiam e direcionam o seu destino.

Esse contexto espiritual é narrado dentro do universo da religiosidade africana, e se manifesta constantemente através das entidades, dos espíritos, dos rituais, da ancestralidade e oralidade, os quais dão sentido a história da personagem principal, intensificando suas raízes culturais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *Um defeito de cor* (2023) à luz do realismo animista e da decolonialidade permitiu demonstrar como Ana Maria Gonçalves constrói uma narrativa potente e transformadora. A obra não apenas reconta a história da escravidão pela perspectiva dos oprimidos, mas também integra, de forma estética e estrutural, a cosmovisão animista africana.

O realismo animista, com sua valorização do espiritual, do mitológico e do ancestral, revela-se como escolha estética consciente, alinhada ao projeto decolonial de deslegitimar a razão imperial e resgatar epistemologias marginalizadas. Kehinde, como narradora, personifica essa dupla insurgência: é mulher, negra, ex-escravizada e devota dos orixás, que narra sua vida como um constante diálogo com o sagrado.

A obra de Gonçalves, portanto, reafirma o papel da literatura afro-brasileira como espaço de contestação e reconstrução identitária. Como bem lembra um ditado africano citado por Gomes (2019, p. 38), "até o leão aprender a escrever, a história exaltará a versão do caçador". *Um defeito de cor* (2023) é um passo significativo na direção de dar voz ao leão, reescrevendo a história a partir de uma perspectiva até então silenciada.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

DENZIN, N.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Eduardo. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23, 2008.

GARUBA, Harry. Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana. Tradução de Elisângela da Silva

Tarouco. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 235-256, 2012.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Vol. 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da independência do Brasil à Lei Áurea. Vol. 3. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria (Org.). **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 79-112.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORAIS, Fernando; SOUZA, Michela. Da pele à palavra: o uso da voz liberada como expurgo da dor. In: NIGRO, Cláudia; SOUZA, Davi; MORAIS, Fernando (Org.). **Decolonizando saberes interseccionados na literatura e na educação**. Salvador: Derives, 2023. p. 53-73.

PARADISO, Silvio. Religiosidade na literatura africana: a estética do realismo animista. **Estação Literária**, Londrina, v. 13, p. 268-281, 2015.

PARADISO, Silvio. "Metamorfoses decoloniais": o inconsciente animista e transmutações como cosmovisão nas Literaturas Africanas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 19, p. 1-27, 2024.

RODRIGUES, Ricardo. Entre o passado e o agora: Diáspora Negra e Identidade Cultural. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2012. s, 2018.

**CASTRO ALVES E A POESIA SOCIAL: entre o lirismo
amoroso e a escravidão**

Emidio Urbano Aires Neto (UEMA) ³³

João Pedro Matos Sousa (UEMA) ³⁴

Lorena de Olivera Sousa (UEMA) ³⁵

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ³⁶

RESUMO:

O presente artigo estuda como os poemas "A Canção do Africano" e "Navio Negreiro", de Castro Alves, se relacionam com as problemáticas sócio-históricas do século XIX, período marcado pela consolidação do sistema escravocrata no Brasil e pelo surgimento de autores engajados em lutas sociais. O objetivo é analisar essas obras, sob a ótica da denúncia do tráfico de escravizados e sua realidade através dos poemas do "poeta dos escravos", enfocando seu engajamento social e a denúncia da escravidão no século XIX. Além disso busca-se compreender como seus versos contribuíram para o despertar abolicionista na sociedade da época. O estudo relaciona sua atuação à de Luís Gama, outro importante abolicionista da época. O método de investigação empregado é o qualitativo, com análise bibliográfica e interpretação textual, com base em Costa (2006), e Bosi (1992), contextualizando os poemas dentro da sociedade escravocrata brasileira e destacando as diferentes trajetórias dos dois autores em prol da liberdade. Em O Navio Negreiro o lirismo grandioso intensifica o horror da escravidão, descrevendo com imagens a realidade dos africanos transportados em condições desumanas, e em A Canção do Africano o tom intimista transmite saudade da terra natal e dignidade diante da opressão, revelando a humanidade e a sensibilidade dos cativos. Os resultados visam apontar como Castro Alves utiliza das suas palavras como forma de resistência na luta abolicionista, transformando a poesia em instrumento de denúncia social e de consciência coletiva. Assim a produção de Alves atua como força transformadora, tornando-se um legado literário histórico no século XIX.

Palavras-chave: Castro Alves; escravidão; poemas; denúncia; abolição.

³³ Acadêmico do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: emidiourbano@gmail.com

³⁴ Acadêmico do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: cfpedromatoz1011@gmail.com

³⁵ Acadêmica do Curso de Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Santa Inês. Email: oliveiralorena469@gmail.com

³⁶ Professora Especialista do Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Passados mais de 150 anos da morte de Castro Alves, sua obra permanece como legado para a literatura brasileira, sobretudo no que diz respeito a luta abolicionista no Brasil. Pensando nisso, este trabalho buscou analisar como “o poeta dos escravos” se relacionou com a escravidão durante o século XIX.

Essa concepção militante/nacionalista da Literatura, na qual o engajamento em questões sociais firmava a necessidade de todos os homens (brancos, negros e índios) se reconhecerem como integrantes da almejada nação, tornava-se cada vez mais uma postura necessária ganharia contornos concretos na luta empreendida, sobretudo, por Castro Alves contra a escravidão (Costa, 2006, p.180).

Nesse sentido, a produção poética de Castro Alves se insere como uma das expressões mais contundentes desse engajamento literário. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar os poemas “A canção do africano” e “O navio negreiro”, sob a ótica da denúncia do tráfico de escravos e sua realidade, presentes na obra *Os Escravos*, de Castro Alves, visando destacar como o autor se posiciona em favor da causa abolicionista durante o século XIX. A pesquisa visa examinar a realidade da sociedade escravocrata da época, ao sugerir como o autor combina denúncia social em “A canção do africano” e “O navio negreiro” buscando refletir sobre o impacto social literário da poesia de Castro Alves, analisando sua contribuição para causa abolicionista.

Ademais, o estudo investigou como “o poeta dos escravos” se tornou marco na literatura nacional através de suas obras que representavam o negro como homem “genuinamente” brasileiro. A pesquisa procura relacionar Castro Alves com outros autores que também representaram, em suas produções, figuras capazes de personificar a nação durante o Segundo Reinado. Costa ressalta como essa tentativa de personificação ocorreu:

Como o pensamento romântico centrava seu olhar no passado, na busca das raízes para a compreensão do nacional, alguns literatos se voltaram, fundamentalmente, para o índio, aquele que aqui já vivia antes da chegada dos portugueses, e, pautados numa compreensão da história como busca das origens, adotaram o índio como “genuíno” representante do homem brasileiro, como o fizeram Gonçalves Dias e José de Alencar, dentre muitos outros (Costa, 2006, p.185).

Diferentemente desses autores, que centraram sua visão no indígena, Castro Alves deu protagonismo ao negro escravizado, ampliando os horizontes da representação literária do homem brasileiro.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, discute-se o contexto histórico e o referencial teórico. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos. Na terceira parte, analisam-se os resultados e explanações. Destacando-se, ao final, as principais conclusões da pesquisa, que reafirmam a relevância de Castro Alves na literatura e na luta abolicionista do século XIX.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Castro Alves e a alta sociedade

No que concerne à investigação da relação de Castro Alves com os escravizados e com a sociedade escravocrata da época, impõe-se, inicialmente, uma breve revisão histórica acerca da trajetória do “poeta dos escravos”.

Conforme Sodré (1998, p.25), Antônio Frederico de Castro Alves nasceu em 14 de março de 1847 em Murituba, BA. Filho do médico e professor de Medicina Antônio José Alves, e de Clélia Brasília da Silva Castro. A partir de sua biografia, observa-se que Castro Alves pertencia à alta sociedade baiana do século XIX, o que, entretanto, não o tornou indiferente às mazelas vivenciadas pelos escravizados de sua terra.

Apesar dessa relativa estabilidade financeira Castro Alves era extremamente engajado com as causas sociais de seu tempo, foi capaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelos negros aqui escravizados. Dessa forma é conhecido como o “Poeta dos Escravos”. Assim, manifestou em suas poesias toda a indignação com as questões sociais de seu tempo (Esposte et al. 2018, p.122).

Considerando o exposto, evidencia-se a coragem de Castro Alves, uma vez que, embora os ideais abolicionistas estivessem se fortalecendo durante o século XIX, a alta sociedade brasileira permanecia contrária a tais ideais. Segundo Muller (2022, p.168), no contexto americano, inclusive no Brasil, a elite branca que controlava os estados independentes não possuía interesses comuns com índios, negros e mestiços; pois seus privilégios estavam fundamentados na exploração desses grupos.

2.2 Um poeta com olhar social

O poeta Baiano, encantou-se pela literatura ainda na sua juventude e fez de seus versos instrumentos a favor abolição da escravidão, posicionando-se de forma crítica frente à sociedade escravocrata da época. Cabe destacar que, antes mesmo de a imprensa nacional assumir publicamente o movimento abolicionista, Castro Alves já se manifestava contrariamente ao regime escravista.

Embora somente a partir dos anos oitenta a imprensa tenha assumido abertamente o movimento abolicionista, Castro Alves, já em 1866, funda, juntamente com Rui Barbosa e outros colegas do curso de Direito em São Paulo, o jornal de ideias A Luz e uma sociedade abolicionista (Costa, 2006 p.184).

Desse modo, a poesia de Castro Alves estabelece uma relação direta com os escravizados, ao mesmo tempo em que dialoga criticamente com a sociedade escravocrata da época. Nessa percepção, Bosi (1992, p. 249), em *Dialética da Colonização*, enfatiza a clareza das obras ao afirmar que “Por tudo isso, tocar com a mão a corrente da História parece uma experiência acessível a qualquer leitor dos poemas sociais de Castro Alves”, evidenciando a capacidade do poeta de transformar a experiência histórica da escravidão em matéria poética compreensível e impactante.

2.3 Lirismo e a denúncia social em Castro Alves

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo! (Alves, 2020 p.10).

Em *O Navio Negreiro*, Castro Alves adota um tom mais grandioso. O lirismo se manifesta no contraste entre a beleza da natureza, da escrita com as imagens poéticas e a brutalidade da escravidão. Trechos do poema *O Navio Negreiro* diz:

Parte III:
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus!
Que horror!”

Parte IV:
Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Parte V:
Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia! (Alves, 2020 p.83).

Nessas passagens, o autor combina lirismo e horror ao narrar a tragédia da escravidão com imagens poéticas grandiosas, conforme Espote (2018, p. 186):

Diante da leitura compreende-se o caráter social da poesia de Castro Alves, expressando a realidade desse grupo marginalizado. O principal objetivo do poema é denunciar o tráfico negreiro, apresentando a condição miserável e desumana dos escravos em sua travessia da África para o Brasil.

O sofrimento dos escravizados aparece envolto em metáforas belas, como a “dança” forçada ao som do chicote, transformando a dor em música. Portanto, não suaviza a cena: ao contrário, intensifica a brutalidade, pois faz o leitor enxergar a dor através de imagens artísticas, deixando “bonita” a descrição de algo profundamente triste e desumano, esse contraste, não se contenta com a empatia: sua função é convocatória. Nas palavras de Sodré (1998, p. 77) “O poema ergue-se como tribuna. Não se limita à emoção; exige indignação, exige resposta. Sua performatividade ultrapassa o campo literário e atinge a arena política.”

Já em A Canção do Africano, o tom é mais íntimo e nostálgico. Nesse poema, Castro Alves dá voz ao escravizado, que canta suas lembranças da África, contrapondo a liberdade de sua terra natal ao sofrimento da escravidão no Brasil. O poema inicia mostrando o canto na senzala:

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão. (Alves, 2020 p. 9).

O lirismo de A Canção do Africano foi uma estratégia de humanização do escravizado, permitindo ao leitor se aproximar de sua dor (Cândido, 2006, p. 174). Duarte (2015, p. 167) defende que essa dimensão afetiva foi decisiva para sensibilizar a elite letrada em direção à causa abolicionista. Logo depois, surge a memória afetiva da terra africana, revelada em imagens simples e poéticas:

Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem:
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem! (Alves, 2020 p.9).

E por fim, o trabalho forçado em sol apresenta que mesmo diante de condições tão duras, o africano consegue enxergar beleza no cotidiano, como no pôr do sol ou na refeição da tarde. Castro Alves usa isso para transmitir sofrimento e resistência ao mesmo tempo.

O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia! (Alves, 2020 p.9).

Essa forma de escrita engajada explica o impacto social da obra de Alves. Para Azevedo (2011, p. 411), seus versos dialogaram com jornais, associações e movimentos abolicionistas, ampliando o alcance do discurso literário. Em outras palavras, o poeta não apenas representou a escravidão, mas contribuiu para a formação de um imaginário coletivo contrário a ela (Prado, 2012, p. 144).

Segundo Cléria Botelho da Costa (2006, p. 182) “Castro Alves, a despeito de compartilhar do projeto literário romântico nacionalista, rompeu alguns cânones ao cantar o escravo. Sua produção literária assume a denúncia. Ao criticar a Corte por manter a escravidão, demonstra que não acreditava na abolição como dádiva, mas como uma conquista dos escravos. O caminho a ser palmilhado deveria ser a revolução e não via reforma legislativa. Também não acreditava na “harmonia das três raças”, clamava a sociedade para lutar em prol da abolição. Castro Alves rompeu com o silêncio que as elites mantinham sobre a escravidão e deu ao negro a condição de sujeito.

A poesia de Castro Alves nasce em um Brasil ainda profundamente escravocrata, mesmo diante da crescente pressão internacional pelo fim do tráfico (Mattos, 2004, p. 105). Schwarcz (2019, p. 26) lembra que o século XIX foi marcado por contradições: de um lado, a retórica liberal de modernização; de outro, a dependência estrutural da mão de obra cativa.

Nesse cenário, o poeta romântico construiu sua obra como instrumento de denúncia. Em *A Canção do Africano*, observa-se a memória da terra natal como recurso de resistência simbólica. Candido (2006, p. 45) sublinha que “O poema desloca o sofrimento individual para a esfera lírica, convertendo-o em matéria estética. É justamente na subjetividade que reside sua força, pois permite transformar dor em resistência”.

Já em *O Navio Negreiro*, o tom ganha contornos épicos e coletivos. Sodré (1998, p. 77) aponta que a obra funciona como metáfora infernal, transformando o porão do navio em imagem da barbárie atlântica. Moura (2010, p. 147) acrescenta que a descrição minuciosa do cativo rompeu com o silêncio cúmplice de uma elite que naturalizava a violência. Assim, o condoreirismo de Castro Alves, conforme Bosi (1992, p. 123), deu à poesia romântica um papel social, mobilizando a literatura como espaço de combate

2.4 Trajetórias distintas, uma mesma causa

A trajetória de Castro Alves e Luís Gama, embora marcada por percursos sociais e intelectuais diferentes, converge para um mesmo ponto: a luta contra a escravidão no Brasil oitocentista. Castro Alves, oriundo de uma família letrada da Bahia, ingressou cedo na vida acadêmica, encontrando na poesia o espaço privilegiado para expressar sua sensibilidade social. Já Luís Gama, filho de uma mulher negra livre e de um fidalgo português, enfrentou de perto a realidade do cativo, sendo vendido como escravizado aos dez anos de idade.

Apesar das diferenças de origem, ambos elaboraram formas complementares de resistência. Enquanto Alves lançava mão do lirismo amoroso e da grandiloquência romântica como instrumentos de denúncia, Gama atuava na prática nos tribunais, como rábula, e na imprensa, como poeta satírico e cronista político.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há oposição entre suas estratégias, mas um diálogo. Como destaca Moura (2022, p. 147):

Se de um lado o lirismo de Castro Alves inflamava a consciência coletiva contra a barbárie, de outro, a ação direta de Luís Gama nas brechas jurídicas e nas páginas da imprensa fazia a luta pela liberdade transbordar da poesia para a vida concreta.

Essa confluência de vozes literárias e políticas mostra como a resistência à escravidão se fez múltipla, ora sensibilizando, ora libertando, mas sempre comprometida com a transformação social.

2.5 Legado de resistência

O legado de Castro Alves e Luís Gama ultrapassa a literatura. Ambos se consolidam como símbolos de uma época em que poesia e política se entrelaçaram em prol da liberdade. Se o primeiro inflamava a consciência com imagens líricas, o segundo efetivava a libertação no espaço jurídico e simbólico.

Souza (2020, p. 98) observa que a herança deixada por Castro Alves e Luís Gama se manifesta na continuidade da luta por liberdade e justiça, visível tanto na literatura afro-brasileira quanto na memória coletiva contemporânea.

Assim, o diálogo entre lirismo e prática política permanece como marca de um projeto maior: transformar a palavra em ação e a poesia em instrumento de luta. A produção poética de Castro Alves e Luís Gama revela não apenas um compromisso estético, mas sobretudo político. Em ambos, a palavra assume um caráter performativo, capaz de deslocar sensibilidades e incidir sobre a realidade social.

No caso de Castro Alves, a força imagética de poemas como *O Navio Negreiro* conferiu visibilidade à violência do tráfico transatlântico e à desumanização dos cativos, estabelecendo uma ponte entre literatura e consciência coletiva.

Já Luís Gama, embora igualmente poeta, radicalizou a relação entre palavra e prática. Seus versos satíricos não só ridicularizavam a ordem escravocrata, como também se articulavam a sua atuação como advogado autodidata e jornalista. Desse modo, enquanto Alves investia na mobilização emocional do público letrado, Gama operava na intersecção entre a criação literária e a prática abolicionista concreta. Ambos, no entanto, compartilhavam a crença na potência transformadora da palavra, reafirmando a literatura como campo de resistência e construção de novos horizontes sociais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. É bibliográfica porque se fundamenta em produções acadêmicas já publicadas, tais como artigos, livros, dissertações e estudos críticos acerca da obra de Castro Alves e do contexto histórico-social do século XIX. É também documental, pois utiliza como fonte principal de análise os poemas “A Canção do

Africano” e “O Navio Negreiro”, presentes na coletânea Os Escravos, tratados aqui como documentos literários que expressam a realidade e a denúncia social da época. De acordo com Lakatos e Marconi (2021, p. 158),

Pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Nesse sentido, o presente estudo não se limita a revisitar trabalhos já existentes, mas busca oferecer uma leitura crítica e reflexiva sobre a produção de Castro Alves em diálogo com outros escritores e teóricos da literatura.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo objetivo de compreender como os versos do poeta revelam aspectos simbólicos, sociais e políticos ligados à escravidão, valorizando a interpretação do conteúdo e das significações presentes nos textos. Assim, a metodologia adotada possibilita analisar a relação entre lirismo e denúncia social na obra de Castro Alves, evidenciando sua relevância para a causa abolicionista e para a literatura brasileira do século XIX.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos poemas “A Canção do Africano” e “O Navio Negreiro” reafirma a relevância de Castro Alves no que diz respeito à luta abolicionista no Brasil do século XIX. Ao articular lirismo e denúncia social em sua obra, Alves sensibiliza o leitor sobre a brutalidade da escravidão. Seus versos pungentes escancaram a súplica e o sofrimento dos africanos desde o tráfico transatlântico até o trabalho forçado nas senzalas brasileiras, o poeta baiano denuncia com vigor as mazelas de um sistema laboral opressor.

Assim, a mão de obra do escravo negro foi usada de maneira ampla nos engenhos de cana de açúcar e mais tarde na extração aurífera. Seja nos engenhos, ou nas minas de ouro, os negros eram tratados de forma extremamente desumana, sendo constantemente castigados. (Esposte et al., 2018, p.123).

Diante do exposto, o olhar crítico e humano de Alves, torna-se um recurso central na escrita militante do Brasil Império. O uso de imagens fortes de uma narração que detalha toda a barbárie vivenciada pelos escravizados durante o tráfico transatlântico confere à obra “O Navio Negreiro” um tom épico, o desgaste narrado

com clareza nesse poema manifesta-se também nos versos melancólicos de “A Canção do Africano”, em que o eu lírico expressa a dor e o sofrimento nas senzalas.

O poeta baiano, contudo, consegue ainda ressaltar a força e esperança cultural dos cativos. Atento às incoerências de sua época, Castro Alves foi precursor ao enaltecer o negro e representando-o como uma das figuras centrais do país. Como destaca, Costa (2006, p. 187), Castro Alves, foi enquanto poeta inventor que quebrou o silêncio sobre o negro escravizado.

A obra do poeta dos escravos reafirma sua relevância e transcende o cenário literário, assumindo uma dimensão política e social de grande alcance no Brasil do século XIX. Seu nome permanece como símbolo vivo de resistência e emancipação, um ideal profundo marcado em suas obras.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo analisou como Castro Alves, conhecido como o “poeta dos escravos”, transformou sua produção literária em um poderoso instrumento de denúncia social e engajamento político no século XIX. A partir da leitura dos poemas “A Canção do Africano” e “O Navio Negreiro”, foi possível compreender como o autor uniu lirismo e crítica social, conferindo protagonismo ao negro escravizado e rompendo com a representação tradicional do indígena como símbolo nacional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a obra de Castro Alves transcende o campo estético, atuando como uma forma de resistência e conscientização. Sua poesia denunciou a brutalidade do sistema escravocrata, mobilizando sentimentos de empatia e indignação no leitor e contribuindo para o fortalecimento do movimento abolicionista antes mesmo de sua consolidação formal na imprensa.

Dessa forma, percebe-se que a relevância de Castro Alves ultrapassa os limites do Romantismo brasileiro, consolidando-o como um marco da literatura engajada e abolicionista. Ao valorizar o negro como sujeito histórico, o poeta contribuiu para a construção de uma identidade nacional mais plural, humana e comprometida com a justiça social.

Assim, a permanência de sua obra revela que a mensagem de liberdade e igualdade defendida por Castro Alves continua atual. Sua poesia reafirma o poder transformador da palavra e demonstra que a arte pode ser, ao mesmo tempo, memória, resistência e instrumento de transformação social.

Aos estudos futuros, recomenda-se que investiguem a forma como as obras de Castro Alves podem contribuir para movimentos igualitários contemporâneos, ou a relação do autor com Ruy Barbosa, outra figura importante do Brasil do século XIX.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. **Poesia e abolicionismo no Brasil do século XIX**. São Paulo: Editora X, 2011.

BOSI, E. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1992.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COSTA, Cléria Botelho da. **Justiça e abolicionismo na poesia de Castro Alves**. Projeto História, São Paulo, n. 33, p. 179–194, dez. 2006

CURY, A. **O poder da poesia: Literatura e sociedade no Brasil oitocentista**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

DUARTE, R. **Empatia e literatura: A poesia de Castro Alves e o público letrado**. Revista de Estudos Literários, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2015.

ESPOSTE, Cinthia Teresinha Fabre et al. **A denúncia social escravocrata em “Navio Negreiro”, de Castro Alves**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 120-128, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/revista/72/>. Acesso em: 19 set. 2025

GONÇALVES, L. **Luís Gama: Vida, obra e militância**. São Paulo: Editora Loyola, 2021.

MARTINS, F. **Poesia e resistência: O legado de Luís Gama**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MATTOS, H. **Brasil oitocentista: Escravidão e modernização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MOURA, T. **Castro Alves: Literatura e crítica social**. Salvador: EDUFBA, 2010.

MOURA, T. **Lutas literárias e sociais no Brasil oitocentista**. São Paulo: Contexto, 2022.

MULLER, Daniela Valle da Rocha. **Apontamentos sobre escravidão e racismo no Brasil. Laborare**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 151–169, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33637/2595-847x.2022-141>. Disponível em: <https://revistalaborare.org/>. Acesso em: 19 set. 2025.

NASCIMENTO, P. **Luís Gama e a poesia da ação. Revista Afro-Brasileira**, v. 5, n. 1, p. 23-38, 2021.

PRADO, C. **A Canção do Africano: História e literatura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

SANTOS, R. **Castro Alves e a literatura de resistência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

SCHWARZ, R. **Ao tempo da modernidade: Cultura e literatura no século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SCHWARZ, L. **O século XIX e a escravidão no Brasil: Literatura e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Samba, O Dono do Corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SILVA, J. **A atuação de Luís Gama no abolicionismo**. Recife: UFPE, 2020.

SOUZA, P. **Literatura afro-brasileira e tradição de resistência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ENTRE A POESIA AMOROSA E A CRÍTICA POLÍTICA: Tomás Antônio Gonzaga e a formação da consciência ilustrada no Brasil Colonial

Carlos Henrique Ferreira Nascimento (UEMA) ³⁷

Eduardo Dos Santos Gomes (UEMA) ³⁸

Maria Eduarda Pacheco Costa (UEMA) ³⁹

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁴⁰

RESUMO:

Este artigo busca explorar as críticas políticas feitas por Tomás Antônio Gonzaga em as Cartas Chilenas, desvendando como a sátira, a ironia e a linguagem alegórica são usadas como instrumentos de denúncia e reflexão da corrupção do governo colonial e da situação sociopolítica de Minas Gerais, ilustrando a formação de uma consciência crítica e iluminada no Brasil Colonial e trazendo à tona a situação da Inconfidência Mineira. Busca-se, assim, compreender como a obra literária, sob a aparência de um discurso poético e moralizante, revela-se um instrumento de contestação e de formação de uma consciência crítica e iluminada no Brasil Colonial. A problemática dessa pesquisa surgiu a partir do questionamento de como as Cartas Chilenas expõe, por meio da alegoria e a sátira, a situação política e social de Minas Gerais durante a Inconfidência Mineira. Para responder essa questão, foi utilizado teóricos da crítica literária e análise histórico-sociológica como Cândido (2000), Farinaccio e Salgado (2005) Schwarz (2000), Silva (2011), Furtado (2001), Sousa e Solsona (2025), Bittencourt (2019), Mendes (2013), entre outros. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, em prol de aprofundamento interpretativo e conceitual sobre os assuntos abordados. Tais abordagens teórico-metodológicas disponibiliza uma análise crítica e reflexiva, agregando com as referências dos materiais utilizados, como livros, artigos e revistas científicas, gerando uma abrangência a respeito do conteúdo. Diante disso, a pesquisa se justifica a partir da necessidade de expor situações de exploração do poder político sobre as massas no contexto de Minas Gerais do século XVIII. Portanto, espera-se que as contribuições dessa análise literária permitam explorar os debates nas perspectivas da crítica literária.

Palavras-chave: Cartas Chilenas; Tomás Antônio Gonzaga; Inconfidência Mineira; Crítica Social.

³⁷ Acadêmico do quarto período do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas. E-mail: carlos.408fm@gmail.com

³⁸ Acadêmico do quarto período do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas. E-mail: eduduasterion@gmail.com

³⁹ Acadêmico do quarto período do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas. E-mail: mariaah0923@gmail.com

⁴⁰ Professora Especialista em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. E-mail: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

A condição de Minas Gerais no século XVIII se encontrava em um cenário de mudanças políticas, econômicas, artísticas, mas principalmente, filosóficas e sociais. A vinda das ideias iluministas para as estantes dos letrados mineiros fomentou pensamentos revolucionários diante das explorações feitas pela Coroa diante da capitania, que desde sua descoberta, estava em constante disputa por território. Além disso, surge outra situação pertinente, a nomeação de Luis Cunha Meneses, alvo de críticas por Tomás Antônio Gonzaga na sua segunda mais famosa obra: *Cartas Chilenas*, foco deste estudo. A história alegórica de Critilo conta as barbáries feitas pelo Fanfarrão Minésio para seu amigo Doroteu, que revela as circunstâncias desagradável do povo de Minas. Com base nisso, nossa problemática surge a partir da questão de como as *Cartas Chilenas* de Tomás Antônio Gonzaga revelam a situação de Minas Gerais, seu contexto social e político, durante a Inconfidência Mineira? A partir disso, esta pesquisa é feita seguindo o objetivo geral de analisar as críticas políticas feitas por Tomás Antônio Gonzaga em as *Cartas Chilenas*, compreendendo os ideais da Inconfidência Mineira da época, e objetivos específicos: a) expor o contexto histórico de Minas Gerais no século XVIII e como ele levou a Inconfidência Mineira e b) examinar como a funcionalidade da sátira é utilizada para a abordagem da crítica política em as *Cartas Chilenas*. Por fim, buscamos contribuir com essa pesquisa a relevância das relações entre literatura e poder, ressaltando como Gonzaga utilizou a arte literária como forma de resistência durante o contexto colonial.

DESENVOLVIMENTO

A Natureza do Iluminismo

O Iluminismo, protagonista do século XVIII, foi um movimento intelectual e filosófico (que nos séculos XVII e XVIII evoluiu para movimento cultural na Europa), com base no racionalismo e empirismo, que trouxe a visão de que o homem devia ser guiado pelo seu intelecto e de forma prática, sem recorrer ao conhecimento religioso.

Segundo (Elias *apud* Sousa, 2025, p. 23):

O fenômeno do esclarecimento é apresentado como um sistema de valores que deu a origem ao mundo contemporâneo, para o bem ou para o mal, estando nas grandes transformações políticas, econômicas e sociais a partir do século XVIII. As noções modernas de igualdade, democracia, e liberdade são geralmente apresentadas como invenções dos filósofos iluministas, que teriam se desdobrado em vários campos nos séculos posteriores.

As ideias iluministas agiram tanto como estratégia de independência pelos burgueses quanto como forma de revolução pela população, já que esse afastamento do absolutismo, da centralização do poder e foco na liberdade individual era de grande vantagem para os burgueses que estavam atrás de autonomia desde o declínio do feudalismo, assim como também serviu como instrumento de ativismo para povos, como a exemplo da França, “que comovia principalmente aqueles povos cansados e sofridos, que emergiram das guerras seiscentistas, porque lhes acenava todas as promessas de um mundo melhor” (Carrato, 1968, p. 123-124).

A propagação do pensamento revolucionário iluminista dentro das elites letradas começou a se provar um risco ao absolutismo europeu, principalmente por causa da obra *Encyclopédie*, tendo D’Alembert e Diderot como responsáveis pela edição, que fazia a secularização do conhecimento de forma acessível, com obras da área da filosofia, ciências, artes, política e economia. Tamanho arcabouço nas mãos da elite letrada, insatisfeita com sua liberdade restringida, a cobrança metropolitana, representou, segundo Sousa e Solsona (2025), o esforço para juntar diversos conhecimentos e combater o poder absolutista da monarquia e da Igreja.

Seguindo com a ideia de revolução por causa dos pensamentos iluministas, temos como maior exemplo disso a Revolução Francesa (1789), mas Sousa e Solsona nos lembra que “esse pensamento já se fazia presente nas colônias americanas desde o final do século XVII” (Sousa; Solsona, 2025, p.6), que é demonstrado com a Independência dos Estados Unidos em 1776. Essa conquista correspondeu ao objetivo de autonomia iluminista, que logo se espalhou para as colônias espanholas e portuguesas, “esses ideais começaram a influenciar grupos intelectuais e políticos, incentivando conspirações e levantes contra o domínio europeu” (Sousa; Solsona, 2025, p. 6).

A Situação de Minas Gerais no século XVIII e a Inconfidência Mineira

A situação de Minas Gerais no século XVIII, segundo Silva (2001), expressa um momento repleto de conflitos, com a construção das riquezas e da elite letrada, Minas estava com maior destaque dentre todas as capitanias, trazendo a atenção da Coroa.

Com a descoberta do ouro e diamante nas aluviões auríferas de Minas pelos bandeirantes paulistas, rapidamente atraiu a atenção das outras capitanias e de Portugal, principalmente da Coroa. Neste cenário de disputa pelas jazidas, evidencia-se a formação do desejo de autonomia, que quando se observa toda a trajetória histórica de Minas Gerais, o episódio da Inconfidência Mineira não parece incomum, com surgimento do Iluminismo surgindo somente para catapultar essa insatisfação, como mostra Sousa e Solsona (2025):

Desde os primórdios da ocupação de Minas Gerais, já se observa indícios de descontentamento em relação à administração portuguesa. O episódio envolvendo Borba Gato e Dom Rodrigo, mencionado nos relatos históricos, é um dos primeiros registros de resistência à autoridade metropolitana. Essa desobediência inicial pode ser interpretada como um embrião do sentimento de posse da terra pelos colonos e do desejo de autonomia frente às imposições da Coroa (Sousa; Solsona, 2025, p. 7).

A prosperidade advinda da exploração dos mineiros alimentava a ambição e o prestígio das elites locais, mas Minas ainda se tratava da maior fonte de minério da Coroa, o que não a deixou livre do Quinto, imposto de 20% sobre todo ouro extraído do Brasil, e a Derrama, complemento do Quinto para as capitanias que não conseguiam bater a meta de ouro estabelecida, onde a população deve contribuir para alcançar o valor necessário.

Essa subordinação que a elite de Minas era forçada a aceitar, gerou uma formação de uma consciência política entre os letrados mineiros. Como destaca Furtado (2001) sobre a Inconfidência Mineira:

Gerado em um contexto de transição entre o Antigo Regime e a Modernidade, em que valores estamentais como honra, posição e precedência chocavam-se com emergentes perspectivas de classe, como riqueza, trabalho e propriedade, o movimento foi expressão de uma série de ambiguidades e contradições próprias do período (Furtado, 2001, p. 343).

Por causa desse ambiente misto de práticas coloniais e ideias iluministas, começou a fermentar as ideias para o movimento conspiratório de 1789. Entretanto, apesar das influências do Iluminismo e do exemplo norte-americano, os inconfidentes não constituíram um projeto nacional plenamente liberal, pode-se considerar que isto foi mais um álibi conveniente para que pudessem manter sua riqueza. Furtado adverte que “os inconfidentes de Minas não pareciam ter ido muito além da proposta de constituição de uma República que ficasse circunscrita a um exíguo padrão espacial” e que “muito pouco avançaram na discussão do tema da participação política ou da tripartição de poderes” (Furtado, 2001, p. 347–359).

Assim, a revolta refletia mais como uma reação às arbitrariedades da administração de Menezes do que uma tentativa de instaurar um novo sistema político baseado na soberania popular.

É justamente nesse contexto que Tomás Antônio Gonzaga escreve as *Cartas Chilenas*, obra que reflete a insatisfação política e social das Minas Setecentistas. De acordo com Dinamarque Silva, “as *Cartas Chilenas* (...) demonstram o desconforto de uma classe que se sabe influente em relação à administração local” e cuja crítica “legítima a fé católica e o poder do rei, mas volta-se contra o poder local” (Silva, p. 35). Ou seja, Gonzaga nos dá um bom exemplo da situação da classe dominante mineira, ele denuncia os abusos do governador Luís da Cunha Menezes (Fanfarrão Minésio) e revela, de modo satírico, o contraste entre a corrupção do poder e os ideais de justiça e razão difundidos pelo Iluminismo.

Dessa forma, a obra de Gonzaga nos mostra poeticamente a tensão de uma sociedade em transição, marcado pela vontade de um povo de conquistar autonomia, riquezas sendo monopolizadas e pensamentos revolucionistas diante à Coroa Portuguesa. Como resume Furtado (2001, p. 359), “não era de soberania do povo e vontade geral, no sentido liberal contemporâneo, que falavam os inconfidentes de Minas. Falavam com mais frequência de interesses individuais e identidades estamentais”.

Arcadismo: valorização bucólica e retorno aos clássicos

A obra de Tomás Antônio Gonzaga *Cartas Chilenas* surge no período literário do arcadismo, marcado pelo retorno à natureza e à simplicidade do campo. Muitos autores da época traziam em seus poemas, cenários que envolviam o retrato da natureza, principalmente envolvendo pastores que cuidavam de rebanhos. Tomemos como exemplo, o seguinte poema de Tomás Antônio Gonzaga:

Acaso são estes
Os sítios formosos
Aonde passava
Os anos gostosos?
São estes os prados,
Aonde brincava,
Enquanto pastava
O gordo rebanho,
Que Alceu me deixou?
(...)

Aqui um regato
 Corria sereno
 Por margens cobertas
 De flores e feno:
 (...)
 (Apud Farinaccio, Pascoal. Literatura brasileira III. Rio de Janeiro:2003, p. 33).

Nestes versos, podemos observar a forte presença do bucolismo arcádico: os prados, o rebanho, a flora, os rios. Além disso, segundo Farinaccio (2005):

Os poetas árcades apreciavam ‘disfarçar-se’ de pastores, adotando nomes gregos, como Alceu, Glauceste, Dirceu etc. A adoção de um “eu lírico” que é um pastor foi procedimento comum entre os poetas árcades (...). Nesta idealização, o pastor também é visto pelos poetas árcades como símbolo da inocência, em oposição ao homem citadino ou cortesão. Enquanto o pastor, com uma vida em contato direto com a natureza, tende para a simplicidade, a sabedoria e a inocência, o homem da cidade e o cortesão tendem para o luxo, a superficialidade e a dissimulação (Farinaccio, 2005, p. 33-34).

A escrita da poesia do arcadismo, não buscava a originalidade, se tratava de um retorno aos moldes clássicos gregos e romanos:

Os poetas utilizavam-se de manuais para aprenderem as regras de composição; esses manuais eram conhecidos como “artes poéticas” ou simplesmente “poéticas”, sendo os mais importantes dentre eles a Arte poética, de Horácio, escrita pouco antes da Era Cristã (entre 14-13 a.C.); a Arte poética (1674), de Boileau; a Poética (1737), do espanhol Luzan e, especialmente importante para a poesia arcádica portuguesa, a Arte poética (1748), de Cândido Lusitano (Farinaccio, 2005, p. 36).

Os poetas eram ensinados pelas poéticas a como controlar o excesso da fantasia, preestabelecido pelos antigos para garantir o espelhamento da racionalidade da natureza. Ou seja, cada processo que acontece na natureza não é imprevisível, tudo possui uma ordem, compreensível pelas leis humanas, nas quais o artista, como um ser racional que entende essa ordem, deveria saber imitar, não literalmente, mas ter noção de como representar a ordem, a harmonia e a lógica que existia nas leis da natureza para refletir isso através da arte.

Fundamentação e Motivação sistêmica

De acordo com Cândido (2000), Gonzaga ao escrever as Cartas Chilenas, faz uma crítica sobre a corrupção e o autoritarismo do governador, com foco na denúncia do chefe Luís da Cunha Meneses (Fanfarrão Minésio), retratado como um indivíduo tirânico e ganancioso que, acumula riquezas e usa seu cargo para o benefício próprio. Conforme Cândido (2000, p. 161), “O fato, porém, é que a sátira do bem-pensante e honrado Critilo desnudava, através da atuação de um régulo, as iniquidades

potenciais do sistema”. O trecho define a indignação de Gonzaga contra o abuso de poder, as injustiças, represália e a violência causados pelo Fanfarrão Minésio, pois ele tem em suas mãos as decisões judiciais da vida dos habitantes de Vila Rica.

As Cartas eram a sua arma: de ataque ao governante inimigo e de persuasão daqueles que eram feitos vítimas, dos quais, ele próprio fazia parte. A propósito, lembre-se, aqui, que, em suas liras, Tomás Antônio utiliza a palavra "arma" como instrumento propício ao ato do discurso, segundo Bittencourt (2019).

Nesse sentido, Bittencourt reforça as acusações, pois o Fanfarrão Minésio usurpou os habitantes, sendo um chefe onipotente, em que não possuía nenhum senso de empatia e de justiça.

A funcionalidade da sátira como estratégia de sobrevivência

Embasado na análise de Antônio Cândido, com o incentivo de Tomás Antônio Gonzaga, para escrever as Cartas Chilenas, em que não deve ser observado como uma ação isolada, mas como uma importância de exigir uma solução política pelo sistema tirânico, com isso o narrador conseguiu dar uma funcionalidade a sua ideia política através da sátira, onde o ambiente na época, era totalmente censurado. Já Roberto Schwarz proporciona resultados para entender a funcionalidade desse problema, a sátira é uma estratégia política que possibilita os intelectuais sobreviver.

Nesse período, utilizava o pseudônimo de Fanfarrão, e junto descrevia alguns membros da comitiva dele. Dessa forma saberia que não poderia sofrer punição imediata. No terceiro poema é citado. “Já disse, Doroteu, que o nosso chefe, / apenas principia a governar-nos, / nos pretende mostrar que tem um peito / muito mais terno e brando do que pedem / os severos ofícios do seu cargo (Gonzaga, 1995, p. 41)”. Portanto, o autor ressalta a hipocrisia onde o chefe finge ter “um peito muito mais terno e brando” sendo que, na verdade é um homem sem nenhum pudor excluindo a compaixão dos cidadãos de Vila Rica onde ele se considerava acima do clero e da coroa.

O escritor das Carta Chilenas, ressalta que a sátira pode circular e ter um bom resultado na denúncia, sem se arriscar de ser penalizado por criticar a governação de Luís da Cunha Meneses. O autor utiliza rigorosamente uma camuflagem que possibilita a crítica à política em suas cartas, optando assim por modificar os nomes de personagens e lugares onde se dirigem o seu desdobramento aos acontecimentos

que o levaram a escrever para seu amigo Doroteu (Cláudio Manuel da Costa) sobre Chile (Minas Gerais). Segundo Silva (2011, p. 56):

O que se lê são as próprias sátiras e, comumente, se associam a fatos históricos, a ideologias críticas, a um mal-estar em relação ao presente vivido por parte de quem as escreve. Normalmente, o objeto satirizado é social e envolve elementos políticos, religiosos e morais.

A citação comenta que a sátira não é uma mera escrita no vazio, mas encontra-se conectada a fatos históricos e convicções ideológicas críticas. Ou seja, para compreender totalmente uma sátira é necessário um panorama político, social e histórico onde foi construído.

De fato, a sátira, modelo adotado por Gonzaga para tecer suas críticas a Cunha e Menezes, era, no século XVIII, um espaço privilegiado de críticas dos costumes políticos e sociais em que, como bem aponta Mendes, o anonimato criava condições de maior virulência nos discursos. Desta forma, as Cartas Chilenas se inscrevem em uma tradição discursiva de insultar e criticar autoridades por meio de manuscritos anônimos (Mendes, 2013, p. 55).

Complementando essa visão, observa que Mendes contextualiza que a obra utiliza o gênero literário da sátira, pois era um meio de se comunicar naquela época em que facilitava a circulação da crítica anonimamente sem sofrer perseguição pelo governante.

Prova da crítica política e da funcionalidade da sátira

As cartas foram escritas por Tomás ao seu amigo Costa abordando e defendendo a importância dos relatos, o mesmo faz a descrição da chegada do Fanfarrão Minésio e sua comitiva destacando ironicamente e detalhado cada característica deles, o escritor das cartas utiliza um poema histórico para enfatizar e ridicularizar de sua vaidade e aparência bizarra. Segundo por Gonzaga, “Pois se queres ouvir notícias velhas / dispersas por imensos alfarrábios, / escuta a história de um moderno chefe, / que acaba de reger a nossa Chile, / ilustre imitador a Sancho Pança (Gonzaga, 1995. P. 19)”. Conforme foi citado acima a carta primeira descreve a chegada do governador em Minas Gerais no século XVIII, dando início a uma sequência de críticas sobre a corrupção e ao autoritarismo feito por Luís da Cunha Meneses. Silva (2011, p. 12) menciona:

Ao invés de favorecer o coletivo, promovia o individualismo, face negra da degradação de um povo cuja ganância empobrecia a muitos e beneficiava a poucos. Ainda assim, nos dois séculos em que os burgos Bahia seiscentista e Vila Rica setecentista se erigiram como centros urbanos de promoção da colônia, o modelo seguido era a cartilha nos moldes absolutistas e autoritários do poder estatal.

Silva argumenta que a organização social na colônia onde o individualismo e ambições enriquecem uma minoria, fazia a sociedade entrar em decomposição generalizada com esse panorama social em que a desigualdade e a corrupção existiam na época do regime político.

Findou-se, Doroteu, a longa história
da entrada deste chefe. Agora vamos,
que é tempo, descansar um breve instante.
Nas outras contarei, prezado amigo,
os fatos que ele obrou no seu governo,
se acaso os justos céus quiserem dar-me,
para tanto escrever, papel e tempo (Gonzaga, 1995, p. 27).

Nas palavras de Gonzaga, encerra a primeira carta com a abertura da sequência das denúncias e críticas ao governo do Fanfarrão em que representa, o governador do Chile, onde se desenrola as Cartas Chilenas.

Aprofundado a terceira carta onde é citada as críticas, para chamar a atenção, é justamente denunciar a corrupção administrativa e a exploração econômica, empregando com uso de grandes festas particulares financiado pelo povo com a cobrança abusiva do imposto. A terceira carta narra uma obra de um monumento majestoso construído com lágrimas de pobres que seria uma cadeia não para fazer justiça, mas para punir ou obrigar a trabalhar como escravos no empreendimento. Segundo Gonzaga, “Desiste, louco chefe, dessa empresa: / um soberbo edifício, levantado / sobre ossos de inocentes, construído / com lágrimas dos pobres, nunca serve / de glória ao seu autor, mas sim de opróbrio (Gonzaga, 1995, p. 42)”. A carta descreve os castigos dos presos que são infelizmente julgados pelo “benigno chefe” em que são despidos é amarrado no pelourinho, e espancados com golpes desumanos. Os gritos dos livres e dos brancos que clamam por justiça são totalmente ignorados. Onde o sangue deles pinga, mas a fúria dos algozes se duplica.

Conforme Schwarz (2014, p. 16-17) menciona:

Mas não é preciso sublinhar a violência do favor, que anula a razão do outro, obrigando-o a gratidão e a dependência, numa inversão contínua da reciprocidade de direitos, a que corresponde, na esfera mais propriamente produtiva, a violência da escravidão, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção.

Analisando as palavras de Schwarz onde afirma que a sociedade brasileira não era administrada pelo começo da igualdade e da liberdade, mas sim por uma grande violência vinculada a escravidão.

Aos pobres açoitados manda o chefe
 que, presos nas correntes dos forçados,
 vão juntos trabalhar. Então se entregam
 ao famoso tenente, que os governa
 como sábio inspetor das grandes obras.
 Aqui, prezado amigo, principiam
 os seus duros trabalhos. Eu quisera
 contar-te o que eles sofrem, nesta carta,
 mas tu, prezado amigo, tens o peito,
 dos males que já leste, magoado;
 por isso é justo que suspenda a história,
 enquanto o tempo não te cura a chaga (Gonzaga, 1995, p. 49-50).

Neste trecho, o autor descreve o deslocamento das pessoas para o trabalho forçado com a fiscalização dos comandantes. Porém, por causa da dor do amigo Doroteu, interrompe a exposição e adianta continuar a detalhar o sofrimento dos habitantes em uma próxima carta.

METODOLOGIA

Este presente trabalho de origem bibliográfica e qualitativa, busca analisar as críticas política feitas por Tomás Antônio Gonzaga na obra *Cartas Chilenas*, em específico as cartas primeira e terceira. Justifica-se a escolha das abordagens para uma compreensão interpretativa do texto, de como a escrita de Gonzaga revela o descaso do governador Luis Cunha Meneses e a insatisfação do povo, servindo como um espelho da situação de Minas Gerais da época.

A pesquisa qualitativa usada, serviu para análise dos comportamentos dos personagens listados nas cartas chilenas. Segundo Minayo *apud* Brito (2009, p. 3):

A pesquisa qualitativa se ocupa da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo do significado, dos motivos, aspirações, crenças ou valores. Por meio desta, busca-se compreender a complexidade de fenômenos particulares e específicos.

O referencial teórico utilizado, deste trabalho, foi baseado nas *Cartas Chilenas* e em autores que refletiram sobre as cartas e o período colonial de Minas Gerais, como Cândido (2000), Farinaccio e Salgado (2005) Schwarz (2000), Silva (2011), Furtado (2001), Sousa e Solsona (2025), Bittencourt (2019), Mendes (2013).

Portanto, utilizando as informações dos autores aliado as *Cartas Chilenas* de Tomás Antônio Gonzaga, observamos as ideais, os conflitos e insatisfações de Minas Gerais no século XVIII, para a criação da obra de Gonzaga.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Elias (2014), o fenômeno do esclarecimento é apresentado como um sistema de valores que deu a origem ao mundo contemporâneo, para o bem ou para o mal, estando nas grandes transformações políticas, econômicas e sociais a partir do século XVIII. As noções modernas de igualdade, democracia, e liberdade são geralmente apresentadas como invenções dos filósofos iluministas, que teriam se desdobrado em vários campos nos séculos posteriores (*apud* SOUSA; SOLSONA, 2025, p. 3). Sendo assim, buscando se desvencilhar dos ideais da fé, buscaram uma forma de criar leis e regras a favor da humanidade, se afastando da ideia de que o rei era a imagem de deus na terra, esse novo modelo de reinado criado onde a monarquia não era mais o centro sempre foi mais justo. Afinal, dirigir todo o poder de um país inteiro a uma única pessoa, dificilmente é justo.

De acordo com Cândido, apoiado por Elias (2014), Gonzaga ao escrever as cartas chilenas, faz uma crítica sobre a corrupção e o autoritarismo do governador, este, reside na denúncia do chefe Luís da Cunha Meneses (Fanfarrão Minésio), retratado como um indivíduo tirânico e ganancioso que, acumula riquezas e usa seu cargo para o benefício próprio. Após a análise das cartas chilenas de Gonzaga, é possível a percepção de que mesmo no século XXI as explorações feitas por autoridades políticas sobre a mão de obra trabalhadora seguem ainda muito forte, mesmo sobre o rigor das leis. Estes pensadores tecem uma crítica ao fato de todo o poder de um estado ser entregue a uma única pessoa.

CONCLUSÃO

Conforme se propôs no início desse estudo, apresenta análise de como as cartas chilenas de Tomás António Gonzaga atuavam no desenvolvimento da consciência política e da inconfidência Mineira. Tendo como foco as notáveis cartas, proporcionado entender de que forma essa obra epístolas satíricas pode não apenas denunciar o abuso de poder, o trabalho escravo e a violência pela população menos favorecidos, essa abordagem das cartas chilenas aparecem como um documento valioso é incalculável na história de Minas Gerais do século XVIII.

A obra está organizada como troca de correspondência entre os personagens fictícios de Critilo (Gonzaga) e Doroteu (Costa), utilizam perfeitamente a camuflagem como escudo e ao mesmo tempo um instrumento de ataque contra o poder político, com isso o autor pode enganar a censurar a maneira de se expressar as críticas diretas sobre administração do governador. O poema faz críticas severas sobre a corrupção endêmica, juntamente com a tirania, justamente com a tirania e o despreparo administrativo onde o cenário vivido de forma opressora pela população da Inconfidência Mineira no século XVIII.

Em síntese a análise das cartas chilenas vai muito além do que um simples poema, pois possui um significado fundamental da consciência, em que a literatura Iluminismo e Arcadismo revelou uma profunda interconexão desses movimentos literários, como base ideológica. A estrutura do Iluminismo agia de forma estratégica com autonomia pela burguesia onde aconteciam as revoltas que vinham em grande maioria de uma população insatisfeita pelo Fanfarrão Minésio. Dessa forma a uma observação das críticas políticas em que mostrar uma profunda conexão entre os movimentos literários, iluminismos e arcadismo brasileiro em sua vertente onde comprometimento para servir de ferramenta formal para as ideias subversivas os objetivos formas organizados e atingido inicialmente uma contextualização histórica estabelecida no panorama com a profunda insatisfação em Minas tendo um contexto de conflito com a alta cobrança de imposto arbitrária do governador Luís da Cunha Meneses.

A contribuição deste estudo destaca que as cartas chilenas não devem ser lidas apenas como anedota biográfica ou sátira pessoal, mas sim com um importante documento de críticas onde ganha um clima ideológico e social expôs as falhas do sistema fornecendo a linguagem e os símbolos para a indignação de uma classe intelectual.

Por fim, o artigo propõe ampliar futuras pesquisas na análise voltada para uma área de conscientização da educação política e observando que tais acontecimentos que aconteceram nas cartas chilenas ainda ocorrem na contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Miriam de Oliveira. **Cartas chilenas: a pena caricaturesca de um ouvidor-poeta contra um governador-fanfarrão das Minas setecentistas**. 2019. 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://share.google/09mz1iTiz1Nnembtq>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRITO, Ana Paula Gonçalves; Oliveira, Guilherme Saramago de; et al. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.
- CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- CARRATO, José Ferreira. **Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais: notas sobre a cultura da decadência mineira setecentista**. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- FARINACCIO, Pascoal; SALGADO, Marcus Rogério Tavares Sampaio. **Literatura brasileira III**. Rio de Janeiro: Fundação: CECIERJ, v. 1, 2005.
- FURTADO, João Pinto. Uma república entre dois mundos: Inconfidência Mineira, historiografia e temporalidade. **Revista Brasileira de História**, v. 21, p. 343-363, 2001.
- GONZAGA, Tomás Antônio. **Cartas Chilenas**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Editora UnB, 2014.
- MENDES, Larissa Cardoso Fagundes. **Por uma teoria da prática: um diálogo entre o Tratado de direito natural e os pareceres jurídicos de Tomás Antônio Gonzaga (1763 - 1788)**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: Fonte: UFJF <https://share.google/ehqiRg7DpxjFUxB8W>. Acesso em 15 Out, 2025.
- NEVES, Danilo Henrique Cunha; Ferreira, Mário Gomes. **INCONFIDÊNCIA MINEIRA: IDEAIS ILUMINISTAS E PRÁTICAS MAÇÔNICAS**. Diamantina: Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Diamantina, 2015. 1. Ciências Humanas, 2. Título: II Simpósio de História do Direito: Democracia, Cidadania e Direitos Humanos., p. 95-111.
- OLIVEIRA, Almir de. **Gonzaga e a inconfidência mineira**. Brasiliense, 1948.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000. Disponível em: <https://literaturafalarapiraca.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/roberto-schwarz-ao-vencedor-as-batatas-livro-completo-machado-de-assis.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Dinamarque Oliveira da. **Poetas no tempo, polén ao vento: Gregório de Matos e Guerra e Tomás Antônio Gonzaga**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/1bd04b5e-12d8-4198-bab7-454a507bf453/content>. Acesso em: 06 out. 2025.

SILVA, Olintho Pereira da. A mineração em Minas Gerais: passado, presente e futuro. In: **Geonomos**, v. 3, n.1, p.77-86, 07 jul 1995.

SOUSA, Adriano Soares de; SOLSONA, Gonçal Mayos. A Influência Iluminista na Inconfidência Mineira: Ideais Revolucionários no Brasil Colônia. **Revista Ilinus**, v. 2, n.1, p.1–15, 1 Jun 2025 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/iluminus/article/view/26750>. Acesso em: 12 out 2025.

ENTRE CULTURA E ENSINO: o potencial da poesia maranhense na educação básica

Andressa Vitória Rodrigues da Silva (UEMA) ⁴¹

Sofia Moraes Cutrim (UEMA) ⁴²

Fernanda Paula da Silva (UEMA) ⁴³

Izabela Carolina Barros Sousa (UEMA) ⁴⁴

RESUMO:

O presente artigo parte da premissa de que a utilização de poesias de autores maranhenses nas escolas pode constituir-se como um valioso método de aproximação entre a literatura e os estudantes. Assim, buscou-se analisar como o contato com poesias escritas por autores maranhenses pode despertar o interesse dos alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Darcy Ribeiro, em Santa Inês (MA), pela leitura desse gênero literário. A pesquisa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo com observações e descrições realizadas durante a aplicação do projeto. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica e, em seguida, atividades práticas com os alunos, como interpretação e produção de poesias. Os resultados obtidos indicaram uma ativa participação dos estudantes nas atividades, maior interesse pela leitura e compreensão das poesias apresentadas, além de reconhecimento de elementos familiares à sua realidade. Conclui-se que o uso de poesias de autores maranhenses favorece o desenvolvimento do interesse pela leitura, assim como o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. O estudo sugere que pesquisas futuras ampliem o trabalho para outras escolas do Maranhão, de modo a aprofundar a compreensão sobre os impactos duradouros dessa prática no ensino da literatura.

Palavras-chave: poesia. literatura. educação básica.

⁴¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: andressavitoriar032@gmail.com

⁴² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: moraessofia66@gmail.com

⁴³ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: fernandapauladasilva8@gmail.com

⁴⁴ Professora Especialista em Letras: Izabela Carolina Barros Souto. Email: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura é o meio pelo qual o homem se expressa e reflete sobre sua cultura e subjetividade dentro da época em que está inserido, estimulando, por meio dessa expressão, a imaginação e o pensamento crítico de quem produz e de quem consome. Nesse sentido, é possível traçar uma relação entre a literatura e à educação, uma vez que ambas atuam como ampliadoras da visão de mundo dos alunos e como formadoras de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

No contexto da educação brasileira, o ensino de literatura nas escolas é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), entretanto, tais definições não conferem a devida valorização a essa modalidade literária, pois, como afirma Alves (2016) a literatura é desconsiderada como disciplina, e alocada apenas como um conteúdo a ser ministrado nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, a literatura, formada por seus diversos gêneros literários, pode sim se constituir como uma valiosa ferramenta de ensino. Nesse contexto, destaca-se a poesia, pois, como afirma Botelho (2017, p. 69):

Ensinar poesia ajuda a estimular o pensamento crítico e a reflexão e que, para além disso, a Poesia permite que a exploração dos sentimentos seja feita de uma forma indireta, mas interna e a sua declamação ajuda à autoestima e confiança dos alunos.

Sob essa perspectiva, é possível observar que a poesia tem um impacto tanto intelectual quanto emocional no desenvolvimento dos estudantes, auxiliando inclusive na leitura e na melhora da autoestima, pois quanto mais um aluno pratica o ato de declamar, mais ele aperfeiçoará sua interpretação, sua dicção e a sua confiança ao falar em público. No entanto, segundo Tavares (2007), os professores costumam apresentar resistência ao trabalhar com a poesia, pois percebem que seus alunos não se sentem atraídos pela leitura por possuir uma linguagem difícil e necessitar de um maior conhecimento de mundo para sua interpretação.

Nesse contexto, o Brasil é o berço de poetas talentosos que dão vida à literatura nacional. Nesse vasto território, o Maranhão também se destaca como espaço fértil para a poesia, revelando autores como Luiza Cantanhede, Raimunda Frazão e Gonçalves Dias, que enriquecem a produção literária com suas obras marcantes e cheias de sensibilidade.

Isto posto, nosso trabalho parte da premissa que a valorização e utilização da poesia de autores maranhenses nas escolas pode se constituir como um valioso método de aproximação entre os alunos e sua própria cultura presente nas poesias regionais, gerando assim um maior interesse por esse gênero literário.

Diante do exposto a questão norteadora proposta é: em que medida a interação direta com a poesia de autores maranhenses pode despertar o interesse dos alunos do 7º ano do ensino fundamental da escola municipal Darcy Ribeiro pela leitura desse gênero literário? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa busca analisar como o contato com poesias escritas por autores maranhenses pode despertar o interesse dos estudantes pela leitura desse gênero literário. Além disso, como objetivos específicos busca-se apresentar aos alunos o conceito de poesia e os poemas que serão trabalhados; auxiliar os alunos no processo de interpretação das poesias; incentivar os alunos a escreverem suas próprias produções e avaliar de que forma a leitura das poesias propostas impactou o interesse dos alunos por esse gênero literário.

Nesse cenário, esta iniciativa surge da necessidade de se refletir sobre como as interações com poesias de autores maranhenses podem ajudar os alunos a trabalharem com mais facilidade a interpretação, a leitura e escrita desse gênero literário. Ademais, esse estudo visa fornecer dados que possam orientar educadores sobre o papel que a poesia desempenha no desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, a realização da pesquisa torna-se viável, pois se fundamenta em uma investigação prática e direta em sala de aula. Optamos por aplicar na escola pública Darcy Ribeiro, da rede municipal da cidade de Santa Inês - Maranhão. Essa escolha se justifica pela relevância de promover o acesso ao ensino de poesia em um contexto em que muitas vezes as práticas voltadas para o ensino literário são limitadas.

DESENVOLVIMENTO

A relevância da literatura e da poesia na educação

Ao longo dos anos, tornou-se perceptível a influência que a literatura tem em meio ao corpo social, tal influência não reflete apenas na forma como as pessoas podem olhar o mundo, mas também no âmbito educacional, uma vez que é nesse ambiente que os estudantes têm ou deveriam ter contato com a literatura. Dessa

forma, a literatura se torna uma ferramenta importante para ser trabalhada em sala de aula, pois ela possibilita o progresso e o estímulo do pensamento crítico nos estudantes à medida que mergulham no mundo literário. Todavia, é importante salientar a maneira como essa literatura torna-se comum em meios aos estudantes. Nesse cenário, a poesia ganha destaque devido tamanha riqueza literária, onde segundo Paz (1982, p. 15):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.

Apesar de possuir um enorme papel transformador na sociedade e no indivíduo, não se pode negar os impasses que a poesia sofre para ganhar uma maior visibilidade, e assim, ser analisada em sala de aula para que os alunos tenham uma maior familiaridade com os poemas. Nesse contexto, pode-se citar o fato de muitos alunos possuírem um contato limitado com a poesia, uma vez que conseguem ter algum vínculo com esse gênero apenas por meio das obras que são expostas em sala de aula, e muitas das vezes, apenas este contato não é o suficiente para despertar o interesse dos alunos.

Além disso, para que a poesia possa ser uma ferramenta de aprendizagem eficiente, é necessário todo um preparo por partes dos profissionais da educação para estimularem esse desejo pela leitura de poemas tanto na sala de aula quanto fora do ambiente escolar, uma vez que o contato com a literatura vem despertando um saber a mais sobre a cultura e a sociedade a qual fazem parte. Nesse sentido, Santos e Duarte (2005) afirmam essa relevância da literatura na seguinte citação:

A literatura precisa ser encarada como fenômeno artístico, considerada em sua natureza educativa por excelência, porque traz valores, crenças, ideias, pontos de vista de seus autores, que podem enriquecer a vida daqueles que a leem. Não deve estar presa a modismos pedagógicos e sim ser considerada como uma atividade prazerosa de conhecimento do ser humano e das diversas funções da linguagem, dentre elas a função poética, pois retrata e recria as questões humanas universais, numa linguagem esteticamente trabalhada, transgressora da rotina cotidiana (Santos e Duarte, 2005, p. 4).

Dessa forma, os autores reforçam que a poesia não deve ser trabalhada na escola apenas como um conteúdo restrito aos aspectos pedagógicos, mas como uma forma de arte que pode ajudar os alunos a se expressarem e a trabalharem a sua

criatividade, sendo assim uma atividade prazerosa e não exaustiva e entediante como muitos estudantes entendem.

Diante disso, este projeto visa trabalhar a poesia em sala de aula de modo que os alunos não fiquem restritos apenas aos aspectos gramaticais ou pedagógicos, mas também consigam enxergar e sentir esse gênero literário como uma atividade prazerosa e interessante.

A riqueza literária e cultural presente na poesia

A poesia, principalmente quando nos referimos a maranhense, é um campo rico em figuras de linguagens e elementos culturais que fazem parte do contexto social. Os autores maranhenses não se restringem apenas ao campo do sentimentalismo ou do amor, eles tratam também de questões sociais, históricas, políticas e até mesmo do amor a sua nação ou local de origem, como fez Gonçalves Dias na poesia intitulada “Canção do Exílio”. Mediante tamanha riqueza, torna-se necessário possibilitar que os estudantes tenham contato com essas poesias, para que assim, conheçam este mundo literário que traz um leque de conhecimento sobre sua sociedade, cultura e língua.

Nesse sentido, para exploração da poesia não é necessário algo fora da realidade que traga desânimo ou cansaço, mas algo prazeroso e significativo para os estudantes. Seguindo esse pensamento, Azevedo *et al.* (2017) realizou uma pesquisa⁴⁵ com alguns professores, no ano de 2016, sobre como deveria ser trabalhada a poesia em sala de aula para ajudar os alunos nas interpretações de poemas, nesse contexto, uma professora afirmou o seguinte:

A poesia pode ser trabalhada a toda a hora [...]. Uma simples quadra para a motivação da aprendizagem de um determinado conteúdo, uma lenga-lenga, a letra de uma canção pode perfeitamente ser momentos dedicados à poesia. Desta forma, esta aproximação com a linguagem poética tem como objetivo familiarizar o aluno com a poesia, para que este cada vez mais tenha prazer em ler e ouvir poemas e, sobretudo, para que se sinta motivado a expor as suas emoções, dar liberdade de criar, brincar com as palavras, fluir com a imaginação (Prof.^a A, fev. 2016).

Assim, com base do depoimento apresentado, torna-se evidente que na medida que os estudantes têm acesso a tal literatura, eles conseguem ter uma visão

⁴⁵ Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, possuindo como objetivo a análise de como os docentes do ensino básico recriam estratégias para trabalhar com a poesia em sala de aula. Assim, foram selecionadas algumas professoras para relatarem suas experiências ao trabalhar com a poesia.

mais clara do que está sendo relatado nos poemas e como esse conhecimento pode influenciar na sua vida fora da sala de aula.

Essas atividades que estimulam a análise de poesia, geralmente são feitas por meio de rodas de conversas, onde o professor tem o intuito de auxiliar no momento da leitura e assim, tirar as possíveis dúvidas que surgirem devido alguns usos de figuras de linguagem as quais os alunos não têm tanta familiaridade para discernir o que se trata no texto ou poema exposto a eles.

Além disso, é necessário destacar as principais ou mais frequentes figuras de linguagem presentes na poesia como a metáfora, antítese, hipérbole, aliteração e assonância. Assim, mediante o exposto, torna-se evidente a relevância da poesia presente em sala de aula para uma melhor aprendizagem, além de despertar um olhar crítico dos estudantes sobre o contexto social o qual o fazem parte.

Nesse cenário, a influência da literatura maranhense ganha destaque, pois ela vai além das características gerais da poesia, despertando também a identidade cultural dos indivíduos, uma vez que os autores fazem de seus poemas um espelho da sociedade em que estão inseridos. Isso ocorre por meio de versos que demonstram além de seus sentimentos, também os principais acontecimentos presentes na sociedade brasileira.

A escrita criativa como ferramenta de expressão pessoal

A criatividade poética permite que os alunos expressem seus sentimentos, emoções e experiências de forma íntima e reflexiva. Segundo Candido (1995, p.171) “a literatura é um direito de todos, pois possibilita o acesso a uma visão mais ampla e crítica do mundo.” Nessa perspectiva, a poesia fornece voz aos sentimentos e as experiências dos alunos, pois possibilita que eles possam, através dela, refletir e exprimir sobre suas próprias realidades. Além disso, a escrita de poesias também se concretiza como uma eficiente ferramenta pedagógica, pois não permite apenas a expressão, mas também a ampliação de habilidades linguísticas.

Nesse sentido, escrever poesias permite a expansão do vocabulário e promove o uso mais criativo da gramática. De acordo com Vygotsky (2007, p.57), “a linguagem é o principal instrumento de mediação para o desenvolvimento do pensamento”, ou seja, a linguagem é fundamental para a organização, expressão e desenvolvimento

do pensamento humano. E, através das poesias, essa organização também é praticada, pois permite que os indivíduos, ao produzi-las reflitam bastante sobre como as palavras devem ser utilizadas e estruturadas para que se possa exprimir o pensamento desejado.

A escrita de poesias também desempenha um papel importante na formação da identidade cultural e individual dos alunos, pois, ao expressarem suas vivências, os estudantes refletem sobre suas histórias e valores, o que contribui para a construção de uma consciência crítica e para a formação de uma identidade própria. Segundo Paulo Freire (1996, p.39), "a educação precisa ser um ato de criação, e não de transmissão de conteúdos," isto é, as práticas pedagógicas devem permitir que os alunos se tornem sujeitos ativos e críticos no processo de aprendizagem.

Outrossim, para se entender melhor a prática de escrever poesias, é necessário distinguir entre poesia e poema. Segundo Conceição (2024), poesia é a manifestação artística que pode se expressar de diversas formas, enquanto o poema é a forma literária que materializa essa manifestação, organizando-se em versos e estrofes. Como Paz (1982, p.13) descreve, "o poema é uma criação que revela uma nova realidade," mas a poesia pode ser encontrada além dos limites do poema, em diferentes expressões artísticas e manifestações do cotidiano. Compreender essa distinção é importante no ensino, pois amplia a percepção dos alunos sobre as diferentes formas possíveis de se expressar, ajudando-os a identificar elementos poéticos em outras formas de arte, como música e pintura.

METODOLOGIA

Esse projeto consistiu em um estudo de natureza aplicada e de cunho exploratório e descritivo que visou compreender os efeitos do uso da poesia de autores maranhenses no interesse pela leitura de alunos oriundos de escola pública. O universo escolhido abrange a educação básica e a amostra consiste nos alunos matriculados no 7º ano do ensino fundamental da escola municipal Darcy Ribeiro, localizada no município de Santa Inês-Maranhão.

Como procedimento técnico de investigação, esse estudo realizou uma pesquisa de campo de caráter experimental, com uma abordagem qualitativa.

Ademais, como instrumentos de coleta de dados utilizamos as observações e descrições realizadas durante a aplicação do projeto.

Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica aprofundada a respeito da temática. Após isso, foram selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula, poesias de três autores maranhenses: Luiza Cantanhêde, Raimunda Frazão e Gonçalves Dias. Os critérios de escolha desses autores se basearam na relevância histórica e cultural que eles possuem para a literatura maranhense e pela forma como seus escritos exploram de forma profunda e clara temas sociais e existenciais através da poesia. As poesias selecionadas estão dispostas na tabela abaixo:

Autores	Luiza Cantanhêde	Raimunda Frazão	Gonçalves Dias
Título	A cabaça	Seja Exemplar	Canção do Exílio
Poemas	Sou essa terra de chão batido Esse sertão da língua de cinza A fome alada, o Carcará Sou esse deserto de poeiras longínquas Sou água na cabaça, o arame Farpado, cercando o latifúndio De sol e estrada Sou esse fruto no avesso da Terra plantada.	Se não quer lixo em sua porta Não venha botar na minha, O lixo é o criadouro Do mosquito das listrinhas. Não seja mal-educado Seja um sujeito exemplar Coloque o lixo no ponto Para o carro coletar. O lixo jogado na rua Vai entupindo o boeiro, Alagando as avenidas E causando desespero. Dengue, Zica, Chikungunya, Deixe essas pestes para lá, Vamos cuidar da limpeza Para as doenças evitar!	Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores. Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá [...].

Finalizada essa etapa de pesquisa bibliográfica, partimos para a parte prática do projeto. No primeiro encontro, realizamos somente a observação. A aplicação ocorreu no segundo encontro. A atividade contou com a presença de 27 estudantes, do professor e de uma cuidadora. Tendo como duração aproximadamente duas horas e meia, a aplicação foi realizada em quatro etapas.

Diante disso, demos início a primeira etapa, onde, por meio de exposição de slides, ministramos aos alunos uma pequena aula sobre a definição de poesia, apresentando a eles como funciona sua composição, além disso explicamos também a diferença entre poesia e poema.

Durante a explicação, realizamos perguntas aos alunos a respeito do conteúdo e pedimos para que eles fizessem a leitura dos trechos conosco, no início, observamos que eles apresentavam certa timidez, porém à medida que o conteúdo era explicado, eles gradualmente se sentiram mais à vontade e passaram a participar de forma mais ativa. Após a explicação, pedimos para que eles apontassem algumas características da poesia presentes nos trechos dos poemas, e eles conseguiram identificar com êxito. Após isso, demos início a segunda etapa que consistiu na interpretação das poesias. A primeira a ser interpretada foi “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. A segunda foi “A cabaça” de Luiza Cantanhede e a terceira e última poesia a ser interpretada foi “Seja Exemplar”, de Raimunda Frazão. Os alunos participaram ativamente da interpretação, fazendo leitura juntamente conosco e destacando alguns elementos familiares a eles que estavam presentes nos poemas, como as palmeiras destacadas no poema “A canção do Exílio” e o clima árido evidenciado em “A cabaça”.

Após as interpretações, demos início a terceira etapa, onde apresentamos aos alunos, por meio de slides, os autores das poesias analisadas. Finalizada a terceira etapa, demos início a quarta e última, que consistiu no momento de escrita. Instruímos os alunos a construírem poesias, as temáticas ficaram a critério dos próprios alunos, para que eles pudessem expressar seus gostos e criatividade da forma que preferirem. Para a realização da produção, foi estabelecido um tempo de 30 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação do projeto foi possível perceber a participação ativa dos estudantes não apenas durante a exposição do conteúdo, mas também durante as interpretações e na etapa de produção das poesias. Ademais, percebemos que a turma possuía conhecimento prévio a respeito da estrutura de um poema, mas não sabia o que é poesia e qual a diferença entre os dois.

Nesse sentido, pôde-se perceber também que a turma não possuía conhecimento sobre as poetisas que foram apresentadas, apenas sobre Gonçalves Dias. Ademais, dos 27 alunos presentes no dia da aplicação, apenas 20 aceitaram produzir as poesias. Mediante as produções desses estudantes, foi possível perceber que muitos se inspiraram nos poemas que foram expostos durante a aula, além de temas diversos, como serão apresentados a seguir:

- Poesias inspiradas no poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias:

Cidade	As árvores bonitas
Na minha rua terra tem um rio, Aqui também tem barulho, O céu é bonito, E eu sinto felicidade, Quando olho.	No Maranhão, Tem palmeiras, Tem bananeiras. Tem muitas árvores, Todas bonitas, Elas dão frutas.

Essas produções, assim como em Canção do Exílio, abordam a valorização da natureza maranhense através da citação da flora presente na região. É possível observar a presença do sentimentalismo, relacionado a felicidade que surge ao apreciar a natureza. Além disso, em ambos os poemas pode-se perceber também a presença de versos brancos, isto é, sem rimas.

- Poesias inspiradas no poema Seja Exemplar, de Raimunda Frazão:

Meio Ambiente	Poluição
Não se joga lixo no chão, Porque não é solução. O lixo entope a bueira, Mioha a calçada inteira. Vamos limpar, E tudo vai melhorar.	A rua fica suja, Quando jogamos lixo no chão. Os animais morrem, O lixo vai para os rios, A água fica poluída.

Os poemas acima seguem a mesma temática do poema “Seja Exemplar”, eles buscam alertar sobre os impactos do lixo no meio ambiente, além de abordar sobre as consequências dessa ação, como as bueiras entupidas, a poluição da água e as mortes dos animais. Em relação às estruturas, ambos são formados por uma única estrofe. O primeiro faz uso de esquemas de rimas, enquanto que o segundo utiliza versos brancos.

- Poema inspirado na poesia “A cabaça” de Luiza Cantanhêde:

O tempo no Nordeste
Eu nasci no Nordeste, Nasci no Maranhão, Aqui é muito quente, Faz calor de montão. Quando eu saio do banho, Eu já começo a suar, E vou banhar.

Nesse poema, pode-se perceber que o aluno se inspirou principalmente no aspecto climático que a Luiza retrata em sua obra. Além disso, o aluno o estruturou em duas estrofes e utilizou rimas simples para dar ritmo à sua produção.

- Poesias com temáticas diversas:

Amizade	Sucesso
Amizade é ter alguém para confiar, ou para contar, em todos os momentos.	O bom de errar, é que você vai saber corrigir os seus erros. Foco e disciplina levam ao sucesso. Quando você errar, não desista, Tente de novo, até conseguir!

As poesias acima não foram inspiradas nos poemas apresentados em sala, pois os alunos resolveram criar textos sobre temas a seu critério. O texto “Amizade” aborda a confiança e o apoio entre pessoas, e o “Sucesso” destaca a importância de aprender com os erros e não desistir. Ambos foram escritos em prosa e evidenciam bem as principais características do texto poético, que, segundo Conceição (2024), são a expressão de sentimentos e a representação de aspectos reais, culturais e sociais da vida.

Diante da análise das produções destacadas acima, nota-se que muitos alunos produziram suas poesias utilizando a estrutura de poemas, a partir de rimas e estrofes. Além disso, alguns alunos detiveram mais facilidade para escrita, terminando mais rápido. Enquanto outros demoraram a pensar no que escrever e como escrever, passando assim mais tempo para finalizarem suas produções.

Por fim, percebe-se que os alunos demonstraram grande interesse pelo conteúdo apresentado, principalmente pelas poesias e suas interpretações. De modo que, realizaram a leitura e interpretação de alguns trechos, demonstrando que conseguiram entender o poema e compreender o conteúdo implícito nele. Além disso, se dedicaram bastante a produção das poesias, pois expuseram seus sentimentos e reflexões nessas produções.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo buscou analisar como o contato com poesias escritas por autores maranhenses pode despertar o interesse dos estudantes pela leitura desse gênero literário. Nessa perspectiva, conclui-se que o estudo alcançou o seu objetivo, pois foi possível perceber que a poesia despertou o interesse dos alunos, o que foi

refletido na participação ativa durante a exposição do conteúdo e, principalmente, nas interpretações e na etapa de produção textual.

Apesar das limitações, como pouco tempo para produzir e a recusa de sete alunos em participar dessa etapa, as produções mostraram que as poesias trabalhadas despertaram identificação nos estudantes por apresentarem representações de aspectos locais, o que favoreceu o interesse pelo gênero poético.

Ademais, as produções que utilizaram a estrutura de poemas com versos e estrofes, mostraram que os estudantes assimilaram bem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Desse modo, a contribuição desse trabalho reside na demonstração prática de que a utilização da poesia de autores maranhenses pode sim se constituir não apenas como um valioso método de incentivo ao interesse pela leitura, mas também como uma forma de aproximar os alunos de sua própria cultura.

Por fim, para pesquisas futuras, sugere-se a expansão do estudo para outras escolas do Maranhão, de forma que investigue a profundidade do interesse despertado ao longo de um período de tempo mais extenso, assim, esses estudos poderão fornecer dados mais precisos para orientar educadores sobre o papel da literatura maranhense no desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Karina Feltess. **LITERATURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO**: análise de proposta para a formação de leitores autônomos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- AZEVEDO, *et al.* **A poesia**: estratégias para experimentar e fluir em sala de aula. Revista Repositorium. Florianópolis, 2017.
- BOTELHO, Cândida Lucécia Pimentel. **O Ensino da Poesia na Educação PréEscolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade dos Acores, Portugal, 2017.
- CANTANHÊDE, Luiza. A cabaça. In: CANTANHÊDE, Luiza. **Palafitas**. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2016.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CONCEIÇÃO, Antônia *et al.* **O texto literário como instrumento otimizador da expressão escrita na criação de poemas**. 2024.

DIAS, Antônio Gonçalves. **Primeiros cantos**: poesias. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1846.

FRAZÃO, Raimunda Pinheiro de Souza. **Seja exemplar**. Disponível em: https://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/maranhao/RAIMUNDA%20PINHEIRO%20DE%20SOUZA%20FRAZaO.html. Acesso em: 24 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SANTOS, Leonor Werneck dos; DUARTE, Márcia Nunes. A literatura e o ensino de leitura. *In*: **IX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**, 9, 2005, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/6/07.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.

TAVARES, Diva Sueli. **Da leitura da poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o ensino médio. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENTRE O AMOR E A CONVENÇÃO: a dualidade de Catherine Earnshaw na sociedade vitoriana

Daniele Passos Guimarães (UEMA) ⁴⁶

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁴⁷

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a personagem Catherine Earnshaw, do romance *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë, sob a perspectiva do herói problemático discutido por Lukács (2012). Busca-se compreender de que forma a trajetória da protagonista se relaciona com a crítica social e de gênero no contexto da Inglaterra vitoriana, evidenciando a tensão constante entre submissão e rebeldia. Para tanto, adota-se uma metodologia bibliográfica e crítico-comparativa, fundamentada em autores como Lukács, Bakhtin, Dias e Beauvoir, além da leitura interpretativa da obra de Brontë, que possibilita articular aspectos literários, históricos e sociais de forma integrada e reflexiva. Os resultados indicam que Catherine Earnshaw constitui uma representação literária complexa da condição feminina em uma sociedade regida por valores patriarcais e conservadores. Sua rebeldia manifesta-se na recusa às convenções sociais e na intensidade de seu amor por Heathcliff, o qual simboliza o desejo de liberdade e autenticidade. Em contrapartida, sua submissão evidencia-se na escolha por Edgar Linton, motivada pela busca de estabilidade emocional e ascensão social, o que demonstra o conflito interno entre o desejo e a razão, bem como as pressões impostas pelo contexto social. Além disso, a trajetória da personagem questiona o chamado “instinto maternal” e o modelo do “anjo do lar”, denunciando as limitações impostas à identidade e à autonomia da mulher. Dessa forma, Catherine transcende a condição de simples personagem e torna-se um símbolo de resistência e contradição. Sua figura representa o herói problemático moderno, ao expressar as inquietações existenciais e sociais de seu tempo, consolidando-se como uma das mais significativas expressões da dualidade feminina na literatura.

Palavras-chave: Emily Brontë; Catherine Earnshaw; herói problemático; sociedade vitoriana; dualidade feminina.

⁴⁶ Graduada do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: tjdaniele123456789@gmail.com.

⁴⁷ Professora orientadora no departamento de Letras, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

A época vitoriana foi marcada por expressivos avanços tecnológicos e sociais — como a construção de ferrovias, o uso de navios a vapor e a realização de diversas reformas —, mas também por incertezas morais e religiosas, além de profundas desigualdades sociais e econômicas, segundo Burgess (2002). Nesse mesmo contexto, Burgess (2002, p. 215) afirma que

foi uma época de moralidade convencional, de grandes famílias em que o pai era uma espécie de chefe divino, e a mãe, uma criatura submissa como a Eva de Milton. A moralidade rígida, o caráter sagrado da vida em família era devidos em grande parte ao exemplo da própria rainha Vitória, e sua influência indireta sobre a literatura, assim como sobre a vida social, foi considerável.

Essa observação evidencia como o ideal de comportamento vitoriano moldava tanto as relações familiares quanto as produções culturais e literárias do período, refletindo e reforçando os valores de uma sociedade fortemente hierarquizada e patriarcal.

Assim, Emily Brontë revela em sua obra os valores da sociedade vitoriana ao criticar as restrições impostas às mulheres, expondo as contradições de uma sociedade fortemente hierarquizada e patriarcal. Em seu livro *O Morro dos Ventos Uivantes*, rompe com o padrão idealizado da figura feminina e apresenta uma personagem complexa: Catherine Earnshaw. Em sua trajetória, evidencia-se o conflito entre o desejo de liberdade e a necessidade de adequar-se às convenções impostas pela sociedade. Essa representação literária dialoga diretamente com o ideal de feminilidade difundido na época, conforme Maria Conceição Monteiro (1999, p. 61), para quem “esta base, naturalmente, era o lar, e como seu representante elegeu-se alguém com as qualidades de guardião da moral e da castidade. A exigência de um anjo do lar fez nascer a mulher vitoriana.”

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a dualidade de Catherine Earnshaw, destacando o conflito entre o amor e as convenções sociais na sociedade vitoriana. Nessa perspectiva, busca-se, de maneira específica, compreender as influências sócio-históricas que permeiam a construção da obra, assim como discutir a crítica sociológica enquanto abordagem de leitura. Além disso, pretende-se refletir sobre a representação da mulher vitoriana, evidenciando sua importância para a compreensão contemporânea das questões relacionadas ao feminino.

Tal articulação permite integrar o contexto histórico-literário à análise crítica, oferecendo uma visão mais aprofundada das tensões e contradições presentes na obra de Brontë.

Diante disso, notamos que o destino da mulher estava sempre ligado à família, à casa, aos deveres domésticos e ao dever de ser mãe, sem muitas oportunidades de desenvolver sua vida profissional e intelectual. Com a exclusão do mercado de trabalho, muitas vezes as mulheres possuíam apenas duas opções: serem donas de casa ou prostitutas, e mesmo que escolhessem o matrimônio, não estavam salvas de serem objetos sexuais de seus maridos (Fabrício; Azevedo, 2015, p.4).

Em síntese, a citação de Fabrício e Azevedo (2015) permite compreender de forma mais ampla a condição feminina no século XIX, marcada pela subordinação aos valores domésticos e pela ausência de autonomia social e intelectual. Nesse contexto, Emily Brontë, ao construir a personagem Catherine Earnshaw, evidencia as contradições vividas pelas mulheres de seu tempo, divididas entre o desejo de liberdade e as imposições morais da sociedade vitoriana. Assim, a autora não apenas retrata a realidade de sua época, mas também a questiona, conferindo à sua obra um caráter crítico e reflexivo que ultrapassa o âmbito literário e alcança uma dimensão social e simbólica da luta feminina por voz e reconhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A mulher vitoriana e os limites impostos pela sociedade patriarcal

Na sociedade vitoriana, a figura central era a própria rainha, que representava e defendia a moral e a virtude, especialmente no que se referia ao comportamento feminino.

Quando falamos de sexo, principalmente no que tange à figura feminina, seu órgão genital, seu corpo, seus desejos, tudo aquilo que está ligado à sexualidade da mulher, é tabu. No período vitoriano isso era mais velado, desde a infância o sexo era colocado como algo pecaminoso, mencionar algo que estivesse relacionado a sexo era motivo de desconforto na sociedade, isso era para ambos os sexos, porém era ainda maior para o sexo feminino (Souza; Souza, 2019, p. 327).

A citação de Souza e Souza (2019) demonstra a forma como a sociedade vitoriana lidava com a sexualidade, marcada por forte repressão e moralismo, especialmente no que se refere à mulher. O corpo feminino era visto como algo que deveria ser controlado, e qualquer manifestação de desejo era considerada imprópria ou pecaminosa. Desde a infância, as mulheres eram educadas a silenciar seus instintos e a adotar uma postura de pureza e recato, valores que refletiam a rigidez

moral da época. Assim, a repressão da sexualidade feminina servia como um mecanismo de manutenção da ordem social patriarcal, reforçando a submissão e o apagamento da mulher no espaço público e íntimo.

Nessa conjuntura, a repressão feminina tem início ainda na infância, período em que a menina não é ouvida nem considerada em suas opiniões, sendo restringida às tarefas domésticas e excluída da vida social. Ademais, “ela passa mais tempo no espaço privado, excluída do convívio social, aprendendo a ser a mulher religiosa, submissa ao homem, dedicada a casa e aos filhos, perfeita e angelical aos olhos da sociedade vitoriana” (Souza; Souza, 2019, p. 328), a citação evidencia como a sociedade vitoriana condicionava a mulher a permanecer no espaço privado, limitando sua participação social e direcionando sua educação para a submissão, a religiosidade e o cuidado doméstico.

À vista disso, a menina aprendia desde cedo que seu papel era ser submissa ao homem, dedicada à casa e aos filhos, buscando atender aos ideais de perfeição e angelicalidade impostos pela moral da época. Esse processo reforça a exclusão social feminina e a limitação de suas experiências para além do ambiente doméstico, consolidando a repressão mencionada no parágrafo anterior. “A mulher deveria reinar no lar e nele somente. A própria Vitória, triste contradição, era uma feroz defensora da submissão feminina e dos limites a serem impostos à atuação das mulheres na sociedade” (Santana, Senko, 2016, p.191).

Nesse sentido, Woolf (2004, *apud* Dias, p. 20) aponta que as mulheres que demonstravam inclinação para as artes não recebiam incentivo; ao contrário, eram tratadas com arrogância, repreendidas de forma severa e submetidas a constantes sermões. Tal contexto acabava gerando tensões psicológicas e diminuindo sua vitalidade, uma vez que precisavam resistir continuamente às imposições sociais. Essa postura repressiva, legitimada por figuras de autoridade, colaborou para a consolidação de discursos patriarcais, contribuindo para a exclusão feminina da esfera pública. Desse modo, conclui-se que essas perspectivas sustentaram desigualdades de gênero historicamente construídas e naturalizadas, cujos efeitos ainda podem ser percebidos na atualidade.

Diante disso, percebe-se que, no período vitoriano, consolidou-se uma representação da mulher restrita ao âmbito doméstico, cabendo-lhe o cuidado da família e a manutenção dos valores morais da época. A contradição se torna ainda mais evidente quando observamos que a própria rainha Vitória, apesar de ocupar uma

posição de poder, defendia ideais de submissão feminina e a limitação da atuação das mulheres na sociedade conforme a sociedade descrita por Carreira (2018, p. 2).

Catherine Earnshaw: A Construção de Sua Trajetória em *Morro dos Ventos Uivantes*

A narrativa de *Morro dos Ventos Uivantes* é conduzida por Nelly Dean, governanta de Catherine, que relata a história ao novo inquilino da região. Catherine nasce nos Morros dos Ventos Uivantes, em um ambiente agreste e selvagem, o que reflete seu espírito indomável desde a infância. Desde cedo, estabelece com Heathcliff — órfão acolhido por seu pai — uma relação intensa e inseparável, marcada pela cumplicidade, pelo afeto profundo e pela liberdade de explorar o mundo sem restrições “Miss Cathy e ele eram agora muito ligados, mas Hindley o odiava” (Bronte, 2020, p.47). Essa ligação não apenas molda sua sensibilidade, como também fortalece seu caráter apaixonado e impulsivo, configurando a base de seu conflito entre desejo e convenção ao longo de sua trajetória.

Ademais, a vida de Catherine Earnshaw é profundamente atravessada por conflitos internos que emergem do choque entre seus desejos particulares e as convenções sociais vigentes no contexto vitoriano. Entretanto, ao adentrar o espaço da Granja dos Tordos, Catherine passa a ter contato com valores aristocráticos que, gradualmente, a aproximam de padrões de etiqueta e conduta que confrontam sua natureza original e indomável “hoje, Edgar Linton me pediu em casamento, e eu lhe dei uma resposta. Agora, antes que eu lhe conte se foi sim ou não, quero que me diga o que acha que eu devia ter respondido” (Brontë, 2020, p. 93).

Esse trecho evidencia o profundo dilema existencial vivenciado por Catherine, cuja subjetividade é marcada pela oposição entre o amor visceral que nutre por Heathcliff e a segurança social simbolizada por Edgar Linton. Nesse sentido, sua fala revela não apenas a hesitação diante de uma decisão amorosa, mas também o embate entre a autenticidade dos sentimentos e as convenções impostas pela sociedade vitoriana. “não me adianta casar com Edgar Linton, como não me adianta ir para o céu. E se esse tirano que está lá em cima não tivesse rebaixado tanto Heathcliff, eu nem pensaria nessa possibilidade” (Brontë, 2020, p. 97).

Desse modo, ao oscilar entre o impulso e a racionalidade, Catherine torna-se representação simbólica do conflito entre natureza e cultura, expressando, por meio de sua própria cisão interna, as contradições de um contexto histórico que restringe a liberdade feminina e condiciona o afeto às normas sociais vigentes.

Tinha escutado até ouvir Catherine dizer que seria uma degradação casar com ele; então não quis ouvir mais nada. Minha companheira, sentada no chão, foi impedida pelo espaldar da cadeira de perceber tanto a sua presença quanto a sua partida (Brontë, 2020, p. 97).

Catherine acaba por se casar com Edgar Linton, adaptando-se, em um primeiro momento, aos ideais de feminilidade e submissão característicos do período vitoriano. Contudo, com o retorno de Heathcliff, seu verdadeiro amor, observa-se o ressurgimento de seu espírito livre e indômito, que rompe com as convenções sociais e desafia as expectativas impostas às mulheres de sua época.

Meu Deus! – exclamei, sem saber se devia considerá-lo um visitante deste mundo, e ergui as mãos com assombro. – O quê...? Então voltou? É você mesmo? – Sim, sou Heathcliff respondeu ele, desviando o olhar de mim para as janelas, que refletiam os raios do luar, mas não mostravam nenhum sinal de luz lá dentro. (Brontë, 2020, p. 111) Agora, vendo-o bem sob a luz do fogo e dos candelabros, fiquei mais assombrada do que antes ao notar a transformação de Heathcliff. Tornara-se um homem alto, atlético, bem estruturado – ao lado dele o patrão parecia um rapazinho franzino. Seu porte ereto sugeria que estivera no exército (Brontë, 2020, p.115).

A partir desse momento, Catherine passa a expressar suas opiniões de forma assertiva, posicionando-se de maneira firme diante do marido e reafirmando sua individualidade. Tal atitude, considerada transgressora no contexto vitoriano, revela a complexidade de sua personagem, que oscila entre a conformidade e a rebeldia, tornando-se símbolo da tensão entre os papéis sociais prescritos e o desejo de autonomia feminina.

A trajetória dessa personagem culmina de forma trágica com sua morte logo após o parto, deixando uma filha. Entretanto, mesmo em seu leito de morte, Catherine mantém sua postura de firmeza e intensidade emocional, revelando, em contrapartida, um lado mais sensível e vulnerável ao declarar-se perdidamente a Heathcliff momentos antes de falecer. “Enquanto Cathy não resiste à limitação e à opressão que a sociedade impunha a ela enquanto mulher - e morre ao dar à luz, pressionada pelo desespero do marido obrigando-a a escolher entre ele e Heathcliff” (Dias, 2011 p. 168). Essa dualidade entre força e fragilidade reafirma a complexidade de sua natureza, evidenciando o conflito permanente entre a paixão e as limitações impostas pela realidade social e moral de sua época.

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que se fundamenta na análise interpretativa de dados narrativos realizada pelo pesquisador. Desse modo, não se baseia em informações numéricas ou estatísticas, mas na compreensão e interpretação dos significados presentes no discurso, buscando aprofundar a análise do fenômeno estudado.

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análises de dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros (Marconi; Lakatos, 2011, p. 269).

Nesse sentido, como citado por Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa de natureza qualitativa recorre a diferentes fontes teóricas, como livros, teses, artigos científicos e outros documentos relevantes, com o propósito de fundamentar e aprofundar as informações essenciais que sustentam o desenvolvimento do artigo. Dessa forma, busca-se construir uma base teórica sólida que contribua para a compreensão crítica e contextualizada do objeto de estudo.

Além disso, o trabalho também é classificado como bibliográfico, pois utiliza exclusivamente fontes bibliográficas, necessárias para um aprofundamento em dados dispersos e históricos, buscando compará-los e pesquisá-los com o objetivo de alcançar uma melhor compreensão do tema analisado “estudar, descrever os métodos, explicar, interpretar, compreender e avaliar” (Zanella 2007, p. 26). Dessa forma, o acadêmico deve se aprofundar na pesquisa, conforme citado por Zanella (2007), para que o artigo apresente uma base confiável e científica, atendendo a todos os critérios estabelecidos para uma pesquisa qualitativa e bibliográfica devidamente fundamentada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um olhar sócio-histórico sobre Catherine Earnshaw: entre a paixão e as imposições da sociedade vitoriana

Para o húngaro György Lukács, a literatura reflete a vida em sociedade. Em uma de suas teorias apresentadas em seu livro *Teoria do Romance* (2012), o autor aborda a crítica sociológica. Dessa maneira, para esse teórico, a literatura é um produto histórico e social que reflete integralmente o período em que a obra literária está inserida “aquela que procura ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade uma cultura” (Silva, 2010, p. 141).

À vista disso, em seu livro, apresenta-se a ideia de herói problemático, que, em seu conceito, é aquele protagonista que busca constantemente por valores impossíveis de serem alcançados dentro de seu contexto histórico e social.

o herói problemático do romance é um louco ou um criminoso, em todo caso, como já dissemos, um personagem problemático, cuja busca degradada e, por isso, inautêntica de valores autênticos num mundo de conformismo e convenção [...] (Goldmann, 1976, p.9).

Nessa perspectiva, estabelece-se um conflito entre o herói problemático da narrativa e a sociedade regida por regras e normas, de modo que, ao final, o protagonista alcança um conceito mais consciente de si mesmo.

Ademais, poderá ser realizado o foco na análise de Catherine Earnshaw e em suas características dentro do conceito de herói problemático, estando a personagem inserida na perspectiva da crítica sociológica. Além disso, Brontë apresenta uma personagem que foge completamente dos padrões de “anjo do lar” e da submissão que as mulheres deveriam assumir dentro da sociedade vitoriana. Sua atitude rebelde insere-se na análise do herói problemático e em sua busca por um conceito mais consciente de si mesmo, conforme mencionado por Goldmann (1976).

Bakhtin se utiliza da ideia de personagem romanesca como novo e superior tipo de individualização da personagem, que adquire uma iniciativa ideológica e linguística, alterando a sua figura. O herói romanesco deve reunir em seu caráter tanto traços positivos quanto traços negativos e características imutáveis (Rodrigues, 2016, p. 37).

Nessa perspectiva, a concepção de personagem romanesca em Bakhtin dialoga com a noção de herói problemático, uma vez que ambos representam indivíduos em conflito com o meio social em que estão inseridos. Assim, Catherine Earnshaw pode ser compreendida como uma figura que encarna essa concepção, pois, ao reunir traços positivos e negativos, expressa as tensões entre o desejo de liberdade e as imposições da sociedade vitoriana “Deixe-me! Deixe-me em paz! – soluçou Catherine. – Se agi errado, estou morrendo por isso. Já basta! Também me

abandonou, mas não o censuro! Eu o perdoou. Perdoe-me!” (Brontë, 2020, p. 191). Nesse sentido, o trecho evidencia de maneira clara as características do herói problemático. Nele, observa-se o intenso conflito interno da personagem, que oscila entre os próprios sentimentos e as normas sociais vigentes. O sofrimento e o arrependimento revelam a consciência de que suas escolhas não se alinham plenamente às expectativas da sociedade vitoriana. Dessa forma, Catherine encarna o herói romanesco ao confrontar a impossibilidade de conciliar seu desejo de liberdade e amor com as limitações impostas pelo seu contexto histórico.

Sob essa perspectiva, após sofrer um acidente e permanecer sob os cuidados da família Linton, Catherine passa a adaptar-se aos conceitos de uma dama, inserindo-se na concepção de personagem romanesca proposta por Bakhtin, conforme citado por Rodrigues (2016), como exemplificado no trecho: “ela contemplou, preocupada, os dedos escuros que segurava entre os seus, depois olhou para o vestido; este, ela temia, não ficaria mais bonito com aquele contato” (Brontë, 2020, p. 65). Tal adaptação evidencia a dualidade presente na personagem, cujo conflito interno dialoga com a noção de protagonismo problemático, na medida em que ambos representam indivíduos em constante tensão com o meio social em que estão inseridos.

Dividida entre o amor pelo cigano Heathcliff e a aparente ilusão juvenil por uma união promissora com um jovem elegante, rico, belo e de prestígio, Cathy trai a si mesma e comete o erro de casar-se com Edgar Linton. Na famosa confissão à criada, Nelly Dean, sobre as razões que a levaram à fatídica decisão, Cathy deixa escapar que a camada de imaturidade que parece revestir sua decisão, na realidade é um mascaramento para o profundo sofrimento pelo qual vem passando desde que 28 chegou a um certo nível de maturidade e pode compreender melhor sua condição enquanto uma jovem mulher inglesa e órfã no que tangia tanto a Heathcliff quanto aos seus compatriotas (Dias, 2011, p. 240).

O trecho relatado por Dias (2011) evidencia o intenso conflito interno de Catherine, característica de um herói romanesco, ao revelar sua divisão entre a paixão autêntica por Heathcliff e a escolha socialmente conveniente de casar-se com Edgar Linton. Embora sua decisão possa parecer imatura, ela na realidade encobre o profundo sofrimento que a personagem enfrenta, demonstrando um amadurecimento gradual que lhe permite compreender melhor sua condição enquanto jovem mulher inglesa e órfã. Assim, o casamento com Edgar reflete tanto as limitações impostas

pelas convenções sociais vitorianas quanto a tensão entre desejos individuais e normas coletivas, evidenciando a complexidade psicológica da protagonista e a impossibilidade de conciliar plenamente seus valores pessoais com o contexto histórico e social em que se encontra.

Outrossim, a obra evidencia a complexidade do sofrimento de Catherine ao mostrar sua divisão entre casar-se para garantir um futuro promissor ou unir-se ao seu grande amor, revelando a profundidade de sua personagem, como expresso na declaração: “A razão da minha vida é ele” (Brontë, 2020, p. 99). Nessa conjuntura, observa-se um conflito entre o amor visceral da protagonista e sua necessidade de aceitação social, demonstrando as tensões internas que caracterizam sua complexidade psicológica.

Como se vê, não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito (Candido, 2006, p. 30).

O trecho de Candido (2006) ressalta que a obra literária não pode ser compreendida apenas em sua criação, pois sua completude depende da repercussão que exerce sobre o público. Sociologicamente, a arte funciona como um sistema simbólico de comunicação entre indivíduos, envolvendo quatro elementos essenciais: o comunicante, que é o artista; o comunicado, que corresponde à obra em si; o comunicando, ou seja, o público a quem a obra se destina; e, finalmente, o efeito, que resulta da interação entre os anteriores.

Nesse sentido, a perspectiva de Candido (2006) sobre a obra literária como um sistema de comunicação inter-humana pode ser aplicada à análise de Catherine Earnshaw, pois a personagem só adquire pleno sentido quando considerada em interação com o contexto social e com o público leitor. Catherine, ao longo da narrativa, manifesta conflitos internos e escolhas que refletem não apenas sua subjetividade, mas também as convenções sociais vitorianas em que está inserida como citado no trecho do livro “Mas nunca lhe ocorreu que se eu e Heathcliff nos casássemos, seríamos dois mendigos? Ao passo que, casando com Linton, posso ajudar Heathcliff a eleva-se e colocá-lo fora do alcance do meu irmão” (Brontë, 2020, p 99)

Cathy engravida e isso é um ato de considerável valor significativo porque, coincidentemente, acontece logo após o retorno de Heathcliff, embora a gravidez de uma criança de Edgar não seja tratada com importância por ela, mas - quando se calculam as datas - fica subentendido que ela tem início na noite do reencontro com Heathcliff (Sanger, 1979 *apud* Dias, 2011, p. 246).

Dando a continuidade a história a citação de Dias (2011) evidencia a complexidade emocional de Catherine e reforça sua caracterização como protagonista problemático. A gravidez assume um significado simbólico relevante, pois ocorre logo após o retorno de Heathcliff, indicando que seus sentimentos por ele permanecem centrais em sua vida. Por outro lado, a criança de Edgar Linton não recebe a mesma importância emocional de sua parte, o que demonstra que suas escolhas são guiadas mais por paixões e vínculos afetivos autênticos do que pelas convenções sociais. Dessa maneira, esse episódio ressalta o conflito entre o desejo pessoal e as normas impostas pela sociedade vitoriana, evidenciando a tensão constante entre sentimentos íntimos e obrigações sociais.

— E agora? — disse Catherine, recostando-se e olhando-o também, com uma fisionomia de súbito anuviada: seu gênio era uma simples ventoinha, que variava constantemente com seus caprichos. — Você e Edgar despedaçaram meu coração, Heathcliff! E ambos vieram se pranteiar comigo, como se fossem vocês que merecessem pena! Não tenho pena de você, nem de mim. Você me matou... e lucrou com isto, penso. Como é forte! Quantos anos pretende viver depois que eu tiver partido (Brontë, 2020, p. 187).

O parágrafo escrito por Brontë, (2020) evidencia o intenso conflito emocional de Catherine e a complexidade de sua personalidade, reforçando sua caracterização heroína. Sob essas circunstâncias, ao confrontar Heathcliff, ela expõe sentimentos contraditórios de raiva, frustração e vulnerabilidade, revelando como suas paixões e relações interpessoais a afetam profundamente. A fala demonstra que Catherine reconhece o impacto destrutivo das ações de Heathcliff e Edgar sobre sua vida, ao mesmo tempo em que revela consciência de sua própria condição e limites emocionais. Dessa forma, o episódio evidencia a tensão entre desejo pessoal, sofrimento íntimo e as normas sociais da época, refletindo a impossibilidade de conciliar plenamente seus sentimentos com as expectativas impostas pelo contexto vitoriano.

Em conclusão, a análise de Catherine Earnshaw demonstra que a narrativa romanesca ultrapassa a simples reprodução da realidade, estabelecendo uma relação complexa entre a autora e o contexto social retratado. Segundo Miyamoto (2020, p.19), esse tipo de representação permite ao romancista acessar as determinações sociais mais profundas da realidade, o que possibilita compreender as tensões entre

os desejos individuais e as normas coletivas. Dessa maneira, a obra revela a complexidade psicológica da protagonista, evidenciando que Catherine articula conflitos internos e externos e manifesta, ao mesmo tempo, a busca por identidade e liberdade em meio às limitações impostas pela sociedade vitoriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise desenvolvida, é possível compreender que Catherine Earnshaw, protagonista de *O Morro dos Ventos Uivantes*, constitui uma representação literária complexa e profundamente simbólica das tensões existentes entre o indivíduo e a sociedade vitoriana. Sob a ótica da crítica sociológica, especialmente a partir das concepções de György Lukács, observa-se que a personagem encarna o papel do herói problemático — aquele que busca valores autênticos em um mundo dominado por convenções sociais e morais. Essa característica é evidenciada em sua constante oscilação entre o amor genuíno por Heathcliff e a necessidade de se conformar às expectativas sociais ao contrair matrimônio com Linton.

Nesse sentido, o romance de Emily Brontë não se limita a narrar uma história de amor impossível, mas expõe de maneira crítica e sensível os conflitos de uma época, configurando-se como um espelho das relações sociais e emocionais do século XIX. Conforme destaca Miyamoto (2020), a representação romanesca não consiste em mera reprodução da realidade, mas em um diálogo profundo entre o autor e o mundo, permitindo o acesso às determinações sociais que moldam os indivíduos.

De acordo com Simone de Beauvoir (1967), a narrativa também pode ser entendida como um reflexo da própria vivência de Emily Brontë, na medida em que a autora expressa, por meio de sua escrita, uma crítica às limitações impostas às mulheres de sua época e questiona os padrões sociais de conduta feminina. Dessa forma, sua obra revela não apenas uma denúncia das restrições de seu tempo, mas também uma postura de enfrentamento e subversão diante das normas estabelecidas.

Portanto, Catherine Earnshaw surge como uma figura literária que transcende sua condição de personagem para se tornar símbolo de resistência e contradição. Sua luta entre a paixão e a convenção social traduz o drama humano de buscar autenticidade em um contexto que impõe limites à individualidade. Desse modo, a personagem e a obra de Brontë permanecem atemporais, justamente por revelarem a complexa intersecção entre o íntimo e o social, entre o amor e a repressão, entre o

ser e o dever-se — elementos que continuam a ressoar na literatura e na reflexão crítica contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BEAVOUIR, Simone. **O Segundo Sexo – fatos e mitos**; Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BRONTE, Emily. **Morro dos Ventos Uivantes**. Landmark. São Paulo, 2020
- BURGESS, Anthony. Trad. Duda Machado. **A Literatura Inglesa**. Ática, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **LITERATURA E SOCIEDADE**. [S. l.: s. n.], 2006.
- CARREIRA, Shirley de Souza Gomes Carreira. **Nos Meandros do Fantástico: A era Vitoriana segundo Arthur Machen**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro., [s. l.], p. 1-12, 2018.
- CASTALDINI, Yara Castaldine. **Alice no País das Maravilhas: A era Vitoriana entre o Romance e o Cinema**. Anais do Conic-Semesp, [s. l.], 2013.
- DIAS, DAISE LÍLIAN FONSECA. **A Subversão das Relações Coloniais em O Morro Dos Ventos Uivantes: Questões de Gênero**. 2011. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba) - Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, [S. l.], 2011.
- FABRÍCIO, Cybelle Leal; AZEVEDO, Mariana Rissi. MARGINALIZAÇÃO FEMININA NA ERA VITORIANA REPRESENTADA NO ROMANCE TESS, DE THOMAS HARDY.1. **UFAM**, [s. l.], 2015.
- GOLDMANN, Lucien. A sociologia do romance. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1976.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.
- MIYAMOTO, H. Contribuições de Lukács para uma sociologia do Romance. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 3, n. 27, p. c19017, 2020.
- RODRIGUES, DEMILSON MOREIRA. **Chorando o Leite Derramado: Um Eestudo Da Problemática Do Herói**. 2016. Tcc (PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE LETRAS) - Universidade do Estado de Mato Grosso, [S. l.], 2016.
- SANTANA, Luciana Wolff Apolloni Santana; SENKO, Elaine Cristina Senko. **Perspectivas da Era Vitoriana: sociedade, vestuário, literatura e arte entre os séculos XIX e XX**. Revista Diálogos Mediterrânicos, [s. l.], p. 189-215, 2016
- SILVA, Marisa Corrêa. Crítica sociológica. In: BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia

Osana. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** Maringá: Eduem, 2010. p. 141-152.

SOUZA, S.; SOUZA, T. A sexualidade velada da mulher vitoriana: análise da obra literária Carmilla, de Le Fanu. **periódicos** ufba, v. 1, p. 324–342, 2019.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** 2a edição. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ZANELLA, Liane. **Metodologia de Pesquisa.** 2.ed. Florianópolis: Copyright, 2013.

O ENSINO DE LITERATURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

II: estratégias para a formação de leitores críticos

Shayanne de Melo Felix (UEMA) ⁴⁸

Nalbert dos Santos Brito Lima (UEMA) ⁴⁹

Lucas Bastos Ipi (UEMA) ⁵⁰

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁵¹

RESUMO

O ensino de literaturas no Ensino Fundamental II desempenha um papel fundamental na formação de leitores capazes de compreender criticamente os textos e relacioná-los com contextos sociais, culturais e históricos. No entanto, observa-se que, em muitas práticas pedagógicas, a literatura é reduzida a um exercício de decodificação ou de análise superficial, o que limita a experiência reflexiva do aluno. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como estratégias didáticas podem contribuir para a consolidação da leitura literária como um espaço de formação crítica. A questão que orienta esta pesquisa é: como o ensino de literaturas no Ensino Fundamental II pode ser desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas que favoreçam não apenas a compreensão do texto, mas também a formação de leitores críticos? Para responder a essa problemática, este artigo tem como objetivo propor estratégias pedagógicas que incentivem a leitura literária como prática crítica e reflexiva. Essa investigação se dá através dos pesquisadores Regina Zilberman (2003), que defende a literatura como instrumento de humanização e mediação cultural, e de Antonio Candido (1999), para quem a literatura é um direito humano essencial e elemento constitutivo da formação integral do sujeito. O estudo se estrutura em uma abordagem qualiquantitativa, articulando pesquisa bibliográfica e aplicação de propostas didáticas em contexto escolar, com análise interpretativa dos resultados. Espera-se demonstrar que a inserção de estratégias pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva crítica da literatura contribui para formar leitores mais autônomos, reflexivos e sensíveis à realidade social em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de Literaturas. Leitores Críticos. Estratégias.

⁴⁸ Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: meloshayanne7@gmail.com.

⁴⁹ Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: Nalbertdossantos52@gmail.com.

⁵⁰ Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: ipilucas4@gmail.com.

⁵¹ Professora Esp. Izabela Carolina Barros Souto. Professora orientadora da disciplina de Literatura Inglesa das Origens ao período Elisabetano, na Universidade Estadual do Maranhão- Campus de Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um instrumento fundamental de ensino que nos eleva intelectualmente e amplia nosso conhecimento em diversos campos do saber, como a ciência, a arte e a literatura. O papel da escola, nesse sentido, é formar indivíduos letrados, capazes de desenvolver um senso crítico diante dos que leem, um objetivo que deve ser considerado indispensável no processo educativo. Segundo Antunes (2003, p. 45), a leitura é “uma atividade de construção ativa de significados, que exige do leitor uma postura de interação com o texto, ao invés de uma recepção passiva de informações”. Partindo dessa perspectiva, compreende-se que a leitura capacita o aluno a expandir seus conhecimentos e, com a prática, favorece o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação dos signos linguísticos, tornando esse processo cada vez mais natural e significativo.

Partindo desse princípio, é importante lembrar que o objetivo da leitura não deve se limitar à realização de uma atividade ou à obtenção de uma nota. Deve-se compreender que a leitura tem o poder de transformar a visão do leitor, conduzindo-o a novas experiências interpretativas que estimulam e aguçam seu senso crítico. Como afirma Antunes (2003, p. 67), “a verdadeira leitura exige que o leitor se transforme, que ele saia da posição inicial com uma nova visão, modificada pelo entendimento do texto”. Nesse sentido, cabe ao professor não apenas propor a leitura com fins secundários, mas também valorizar o próprio texto e sua relevância narrativa, promovendo uma experiência significativa de leitura e reflexão. Como explica Kleiman (2002, p. 34), “a leitura precisa ir além da obrigação escolar, transformando-se em uma prática que faça sentido para o aluno”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o texto literário deve integrar-se à vida do estudante não como uma tarefa obrigatória ou com fins meramente avaliativos, mas como uma experiência prazerosa e significativa, capaz de despertar o interesse e formar leitores assíduos por meio da prática e do envolvimento com as narrativas apresentadas.

Com base nesse entendimento, o presente artigo delinea sua problemática a partir do seguinte questionamento: de que modo o ensino de literatura no Ensino Fundamental II pode ser desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas que promovam não apenas a compreensão textual, mas também a formação de leitores críticos e reflexivos?

Com isso, o presente artigo tem como objetivo geral propor estratégias pedagógicas que promovam a leitura literária como uma prática crítica, reflexiva e significativa no contexto educacional. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar o uso da literatura como estratégia de ensino; (ii) Investigar elementos fundamentais para a análise de uma obra literária; e (iii) Identificar o papel da instituição da literatura no ensino fundamental. Dessa forma, espera-se que a reflexão teórica e a análise prática aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de metodologias que valorizem a literatura como instrumento formativo. Ao defender práticas de leitura que estimulem o pensamento crítico e o engajamento sensível dos estudantes, este estudo reafirma a importância da mediação docente e da construção de espaços pedagógicos que favoreçam uma relação mais profunda e significativa com o texto literário.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação do leitor crítico e o texto literário

A literatura, de modo geral, é uma excelente ferramenta pedagógica que o professor pode utilizar como estratégia de ensino, visando o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual dos alunos, nesse contexto, é válido mencionar a importância do letramento literário, que tem como um dos objetivos formar leitores capazes de interpretar criticamente diferentes tipos de textos ou gêneros literários, desde aqueles mais simples ou com uma linguagem mais complexa, com estrutura e vocabulário mais elaborado, como os clássicos da literatura.

Dessa forma, a partir da implementação da literatura é possível desenvolver o conhecimento crítico sobre diversas temáticas sociais, além de servir a fins didáticos no processo de ensino. Considerando que a linguagem é um elemento essencial na construção da comunicação e cultura, ela se torna fundamental para a compreensão de aspectos estruturais, étnicos e linguístico de um determinado povo. Além disso, é possível identificar as estruturas gramaticais e os estilos linguísticos presentes em cada sistema de linguagem. Nesse sentido, Antonio Candido (1999), em sua obra *Iniciação à literatura brasileira*, comenta sobre o processo de catequização no Brasil através de contextos literários:

Anchieta escreveu poesias e atos teatrais de cunho religioso, sempre com o intuito de tornar a fé católica acessível ao povo, em geral, e aos índios catequizados, em particular. Usar a língua espanhola era comum entre os escritores portugueses do tempo. Mas é singular a produção poética no idioma dos Tupi, grupo lingüístico que ocupava quase todo o litoral brasileiro no século XVI. Os Jesuítas submeteram esse idioma à disciplina gramatical e ele se tornou, com a designação expressiva da “língua geral” (Candido, 1999, p. 18).

Durante o período do Brasil colônia, o contato entre colonizadores e povos nativos resultou em diferentes estratégias de comunicação por partes dos portugueses com os indígenas. Entre essas estratégias, destacava-se o uso da literatura como instrumento de ensino, funcionando de forma semelhante a uma metodologia pedagógica utilizada por professores para alcançar seus objetivos educacionais. Entretanto, o único intuito dos jesuítas era a catequização dos povos indígenas. Foram utilizados recursos religiosos, como poesias e peças teatrais, em que José de Anchieta buscava apresentar aos indígenas uma visão ampliada de mundo, cultura e civilização, introduzindo assim, a literatura religiosa. Assim, observa-se que a literatura foi empregada como uma ferramenta didática, utilizada pelos jesuítas para ensinar a língua portuguesa aos indígenas, servindo como ponte de acesso para esse propósito. Com isso, a figura do professor vai se tornar fundamental nessa intermediação do aprendizado. A autora Luciane Fontão (2010) argumenta que:

A figura do professor constitui-se em fator preponderante para o bom aproveitamento do tempo, da organização das tarefas e do uso adequado dos recursos disponíveis, bem como do desenvolvimento das estratégias por meio da mediação e da interação de todos os envolvidos com as atividades desencadeadas no processo de aprendizagem. Os alunos não só mostram que aprendem, bem como demonstram interesse em compartilhar todo esse conhecimento com os pais, amigos e demais professores (Fontão, 2010, p.196).

A autora destaca a figura do professor como um pilar essencial nesse processo de aprendizagem, no qual resulta na utilização de abordagens e metodologias adequados que possibilitam uma melhor organização do ambiente educacional. Essa organização é fundamental para a mediação do conteúdo transmitido, uma vez que o professor deve buscar constantemente o apoio em diferentes recursos pedagógicos, garantindo assim que o ensino ocorra de forma benéfica e eficiente ao aluno.

Em muitos contextos a literatura vai exigir do leitor um conjunto de saberes prévios, para uma melhor compreensão da obra. Com isso, a presença do professor torna-se indispensável, pois é ele quem realiza a mediação entre o conhecimento demandado pela obra literária e o conhecimento já existente do aluno.

2.2 A Estrutura da Obra Literária e seus Elementos Formadores

A literatura apresenta vários aspectos em sua estrutura ou no contexto em que está inserida, seja ela em literatura de entretenimento ou clássicos, que sempre tem algo a nos dizer ou em forma de lição de moral em uma fábula para o leitor. Com isso, podemos observar que a estrutura da obra literária é importante para entendemos sua mensagem e a visão que o autor quer passar. Essa profundidade e outros elementos textuais são levadas em contas por várias pessoas que gostam do campo da literatura e como esses elementos podem afetar nossas percepções como leitor.

Os diversos recursos narrativos presentes na literatura ou até mesmo na literatura infantil vão seguir algumas regras que passam a constituir o enredo que possibilitam proporcionar uma experiência boa ao leitor. Esse conjunto de normas é essencial ao ritmo narrativo da obra, já que precisam de componentes cronológicos além de personagens centrais, em que cada um vai possuir sua motivação, conflitos e transformações ao longo da narrativa, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000):

A invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. As operações que intervêm na invenção literária, desde as ideias sem germinação até a elaboração da matéria (narrativa, poética ou dramática), são os recursos estruturais ou estilísticos, os processos de composição, etc. É, pois, da arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária (Coelho, 2000, p. 66).

Coelho vai defender a *priori* que essa matéria literária é o fruto de uma inversão, transformando em palavra que, de uma obra literária nasce a transformação. Segundo Coelho, o autor de uma obra literária vai dar corpo verbal em sua criação que vai conter esses elementos narrativos. Além disso, a literatura vai apresentar um sistema composto por outros sistemas e é como isso afeta a compreensão do discurso literário, que Cosson vai discutir (2014, p. 34):

Literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

A literatura não é um conjunto fechado, mas sim uma enorme gama de gêneros, como a literatura clássica, infantil, a literatura indígena, cordel, entre outros. Além disso, a escola deve propor essa diversidade literária aos alunos, através de várias opções literárias, assim o leitor vai conseguir usufruir da riqueza cultural dessas obras, bem como dos vários elementos presentes. Retornando a Coelho (2000), a qual vai

trazer outros elementos fundamentais para a análise de uma obra literária, em que o leitor deve se atentar com a leitura, mas também observar a estrutura textual da obra:

Matéria narrativa ou corpus narrativo resulta, pois, de uma voz que narra uma história a partir de um certo ângulo de visão (ou o foco narrativo) e vai encadeando as sequências (efabulação), cuja ação é vivida por personagens; está situada em determinado espaço, dura determinado tempo e se comunica através de determinada linguagem ou discurso, pretendendo ser lida ou ouvida por determinado leitor/ouvinte (Coelho, 2000, p.92).

Com isso, pode-se notar que Coelho coloca um importante elemento em uma obra literária, que se trata da matéria narrativa ou corpo literário, que segundo a autora, é um dos principais elementos dentro de uma obra literária em que o narrador inicia um dos aspectos da iniciação da construção da história e esse narrador pode assumir vários tipos de papéis, como o narrador em primeira pessoa, observador ou onisciente.

2.3 A Literatura Infantil como Ferramenta Formativa na Educação Escolar

A literatura infantil vem se tornando cada vez mais presente no ambiente educacional e em nossa sociedade, por isso o seu papel na educação não seria diferente, já que, a escola de modo geral, contribui para formação do cidadão para conviver em sociedade, e a literatura faz parte desse processo sendo um dos pilares dessa formação intelectual, social e cultural. O papel da instituição na educação se torna cada vez mais claro na atuação do desenvolvimento da criança, segundo Regina Zilberman (2003, p.21):

As instituições encarregadas do atendimento aos jovens projetam e propagam esta imagem da infância. A escola tem, neste processo, uma atuação preponderante, que cabe especificar. Como assume um duplo papel – o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior -, ela se identifica com as contradições antes expostas, refletindo-as de modo visível.

Zilberman vai reforçar o papel da escola na formação adulta mesmo os protegendo das influências do mundo exterior além de transmitir valores e princípios, e a literatura infantil é utilizada como ferramenta por essas instituições em que são integradas as metodologias de ensino. A autora afirma no trecho acima que a escola prepara a criança para a vida adulta, ou seja, a escola adota um processo importante nessa construção social. A literatura infantil também vai ganhar destaque nesse processo ao abordar várias questões presentes na nossa sociedade, através de um

olhar e linguagem infantil. Ademais, a Zilberman (2003, p. 25) vai salientar essa relação do papel da escola com a literatura:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sócias que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos.

Dessa forma, a literatura infantil se torna um instrumento de desenvolvimento formativo, tanto à escola vai exercer seu papel educacional na formação para esse indivíduo na sociedade, tanto a literatura como formação do pensamento crítico. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai expor a importância da literatura no ambiente educacional, e com isso, a importância do professor nesse processo de desenvolvimento com vários tipos textuais aos quais permite à criança ampliar esse repertório intelectual, assim evidenciando a importância da literatura:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do e as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. (BNCC, 2018, p. 42).

O professor pode usar várias estratégias de ensino que possa promover reflexões utilizando fábulas, por exemplo. A fábula da “Lebre é a tartaruga”, no qual vai extrair interpretações, além da famosa lição de moral, ou seja, o educador exerce o papel de intermediador no qual o centro dessa aprendizagem está o aluno. Em relação a literatura nos anos finais da educação básica, sendo mais específico o 9º ano, temos a seguinte orientação da BNCC sobre a literatura:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BNCC, 2018, P.159).

Portanto, a literatura vai possuir um protagonismo na educação em geral, estando presente tanto na educação infantil e nos anos finais do ensino, mas também o professor deve ter a maestria de saber conduzir esse ambiente educacional para facilitar a construção de um indivíduo pensante e crítico.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualiquantitativa, uma vez que busca tanto compreender, de forma interpretativa, os significados e percepções construídos no processo de ensino da literatura, quanto analisar, em termos quantitativos, os impactos das estratégias pedagógicas propostas sobre a formação dos alunos. O estudo organiza-se em duas etapas principais: pesquisa bibliográfica e aplicação de propostas didáticas em contexto escolar.

Na primeira etapa, realiza-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar teoricamente as discussões acerca do ensino de literatura e da formação de leitores críticos. As obras de Regina Zilberman e Antônio Candido constituem o eixo teórico central, uma vez que suas concepções acerca da literatura como prática de humanização e como direito fundamental orientam as reflexões deste trabalho. Além desses autores, são mobilizados outros teóricos contemporâneos que discutem metodologias de ensino e o papel da literatura na formação cidadã.

Na segunda etapa, procede-se à aplicação de estratégias pedagógicas em turmas do Ensino Fundamental II, a fim de observar como diferentes abordagens didáticas influenciam o envolvimento e a interpretação dos estudantes diante de textos literários, especificamente crônicas selecionadas do autor Machado de Assis. As atividades propostas incluem rodas de leitura, produção de textos reflexivos e debates mediados, priorizando o diálogo entre a obra literária e o contexto sociocultural dos alunos.

Os dados coletados são analisados a partir de um questionário que analisa a perspectiva interpretativa, buscando identificar indícios de desenvolvimento da leitura crítica e da autonomia intelectual dos estudantes. De forma complementar, são utilizados instrumentos quantitativos simples, como questionários diagnósticos e registros de frequência de participação, para mensurar o engajamento e a evolução dos alunos ao longo da intervenção.

A metodologia, portanto, visa integrar reflexão teórica e prática pedagógica, de modo a demonstrar que a adoção de estratégias fundamentadas em uma visão crítica da literatura pode contribuir significativamente para a formação de leitores autônomos, sensíveis e socialmente conscientes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto voltado para o incentivo à leitura e interpretação literária foi aplicado na escola Centro de Ensino Darcy Ribeiro, com os alunos do 9º ano, em que se teve um quantitativo de 22 discentes. A atividade foi realizada em dois dias consecutivos: no dia 25 de setembro de 2025, com uma visita para observação, e dia 26 de setembro de 2025, com a execução prática do projeto.

Inicialmente, selecionamos duas crônicas, intituladas “19 de maio” e “19 de junho”, inseridas no livro *Bons Dias* do escritor brasileiro Machado de Assis e publicado originalmente na *Gazeta de Notícias* entre os anos de 1888 a 1889. Com o objetivo de introduzir os alunos à leitura crítica de obras curtas, mas densas em conteúdos com grande valor cultural e social, pois a obra machadiana é carregada de reflexões sobre a sociedade brasileira, a moral e o comportamento humano, e nas palavras de John Gledson (2003, p. 34) “Machado criava obras cujas tramas [eram] determinadas por verdades históricas, das quais ele estava plenamente consciente”.

No primeiro momento de desenvolvimento do projeto, realizamos uma contextualização introdutória por meio de um passo a passo metodológico transmitido através de slides, com o intuito de destacar elementos essenciais para a interpretação de uma obra literária, como narrador, personagem, enredo, tempo e espaço. Em seguida, iniciamos o estudo da primeira crônica - “19 de junho” - promovendo uma leitura coletiva, na qual cada aluno participava lendo um trecho do texto em voz alta. Essa estratégia permitiu a familiarização dos discentes com a linguagem machadiana, assim como uma maior integração da turma ao processo de leitura e interpretação, visto que durante a leitura realizamos pausas para discutir o contexto histórico implícito na obra, os recursos de linguagem utilizados pelo autor, sempre enfatizando o tom de ironia, que se configura como uma das principais característica de Machado, e a crítica social presente na narrativa. A mesma abordagem foi utilizada com a crônica “19 de maio”.

Importante destacar que todos os alunos receberam as duas crônicas imprimidas para um melhor acompanhamento da leitura. Os slides permaneceram como recurso de apoio visual durante todo o processo, reforçando os conceitos apresentados e servindo como guia para a identificação dos elementos literários discutidos.

Ao final da aula, realizamos a aplicação de um questionário com quatro perguntas, duas direcionada à crônica “19 de junho” e duas relacionada ao segundo texto, “19 de maio”. As perguntas aplicadas foram: 1) Segundo o narrador, que horas começam as sessões parlamentares brasileiras? Por que ele critica esse horário? 2) Em comparação com o parlamento inglês, o que o narrador busca expor? 3) Por qual motivo Pancrácio foi libertado antes da assinatura da Lei Áurea? 4) Qual é a crítica social que Machado de Assis faz por meio da narrativa?

Os alunos demonstraram muito interesse pelos textos, especialmente devido à metodologia interativa adotada, que favoreceu o protagonismo, a valorização da escuta e estímulo ao pensamento crítico. O que mais chamou a atenção foi o entendimento deles ao perceberem que, apesar da linguagem mais formal e do tempo em que os textos estão inseridos, os temas abordados dialogam não só com o leitor do século XIX como também com as questões sociais contemporâneas.

Dentre os 22 alunos que participaram da aplicação do projeto, observou-se um elevado grau de envolvimento e satisfação por parte de alguns, no entanto, houve os discentes que demonstraram pouco interesse. Com isso, selecionamos as respostas de dois alunos para tornar esses relatos ainda mais claros e ilustrar as percepções individuais de cada um. Apresenta-se, a seguir, dois quadros com as respectivas perguntas do questionário e as respostas dos alunos selecionados.

Quadro 1. Respostas da aluna I ao questionário sobre as crônicas “19 de junho” e “19 de maio”

Aluno I - Feminino	
Perguntas	Respostas
1) Segundo o narrador, que horas começam as sessões parlamentares brasileiras? Por que ele critica esse horário?	Ao meio-dia, porque é um horário muito quente e os parlamentares ficam com menos vontade de trabalhar por conta disso.
2) Em comparação com o parlamento inglês, o que o narrador busca expor?	Ele busca expor como o parlamento inglês é esforçado.
3) Por qual motivo Pancrácio foi libertado antes da assinatura da Lei Áurea?	Para que seu "dono" pudesse se vangloriar por seu ato, como se fosse algo muito importante.
4) Qual é a crítica social que Machado de Assis faz por meio da narrativa?	Crítica a falsa liberdade em que Pancrácio vivia após ser libertado.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas apresentadas pela a aluna I demonstram uma compreensão positiva, e indica também que ela obteve entendimento em relação aos aspectos críticos, realistas e irônicos característicos da escrita machadiana.

A resposta I indica que ela compreendeu corretamente o conteúdo literal e ao mesmo tempo irônico apresentado pelo autor. Ao mencionar o calor e a “falta de vontade de trabalhar”, ela evidencia a crítica em torno da preguiça e à ineficiência da política brasileira. Já a resposta para a pergunta II pode ser considerada superficial, pois ela não desenvolveu a dimensão irônica da crítica, de qualquer forma, mostra que a aluna percebeu a comparação entre o parlamento brasileiro e o inglês. Contudo, faltou ressaltar que Machado não elogia o parlamento inglês de forma absoluta, mas usa dessa comparação para evidenciar a mediocridade e o descaso do parlamento brasileiro.

No que concerne a resposta atribuída a pergunta III, a participante conseguiu identificar o tom de hipocrisia do senhor que liberta o escravo apenas para se promover moralmente, como enfatiza Moura (2007, p. 73):

Porém, em 19 de maio de 1888, temos uma pseudo-proposta de nova atitude, pois, na verdade, tudo continua igual. O narrador em seu discurso revela que continuará a desferir petelecos, puxões de orelha, pontapés em Pancrácio, acrescidos dos insultos de besta e filho do diabo.

Na última resposta a aluna identifica a crítica social atribuída pelo autor na liberdade ilusória concedida ao personagem Pancrácio. Mesmo após ser libertado do regime escravista, o ex escravo permanece preso a uma estrutura social de subserviência, evidenciando que a abolição, naquele contexto, não representava a verdadeira emancipação do indivíduo negro, como ilustrado no trecho a seguir:

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:
— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...
— Oh! meu senhô! fico.
— ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos... (Assis, 1994, p. 6).

Dessa forma, a discente demonstrou um bom nível de interpretação literária, reconhecendo os recursos de ironia e crítica social característicos de Machado de Assis. Recomenda-se apenas incentivar respostas mais estruturadas e analíticas, indo além do conteúdo literal para explorar o estilo, o contexto histórico e a intenção crítica do autor.

Quadro 2. Respostas do aluno II ao questionário sobre as crônicas “19 de junho” e “19 de maio”

Aluno II – Masculino	
Perguntas	Respostas
1) Segundo o narrador, que horas começam as sessões parlamentares brasileiras? Por que ele critica esse horário?	Ao meio-dia, por ser um horário difícil pra trabalhar.
2) Em comparação com o parlamento inglês, o que o narrador busca expor?	Que verdadeiramente os deputados ingleses trabalham, diferente dos brasileiros.
3) Por qual motivo Pancrácio foi libertado antes da assinatura da Lei Áurea?	O dono dele queria se promover, ganhar elogios.
4) Qual é a crítica social que Machado de Assis faz por meio da narrativa?	Ao mostrar ser boa suas atividades, porém não era de fato.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na primeira pergunta, o aluno identificou corretamente o horário mencionado pelo narrador, mostrando que compreendeu a informação explícita no texto. No entanto, a sua resposta precisa de mais aprofundamento, visto que havia no texto informações e críticas mais claras para essa indagação. Dessa forma, a resposta demonstra uma compreensão literal, mas não a interpretação crítica que deveria ter sido localizada.

Na pergunta seguinte, acontece a mesma análise já que o discente mostrou entendimento sobre a oposição central estabelecida pelo narrador, que é a comparação entre o parlamento inglês e o brasileiro.

Já na pergunta III, houve uma excelente compreensão, em que o aluno reconhece que a atitude do senhor de Pancrácio foi movida por vaidade e interesse pessoal, desconstruindo totalmente o discurso altruísta que ele quis exercer ao oferecer a carta de alforria antes de realmente ser decretada. Essa análise se alinha, inclusive, com a leitura de Moura (2007, p. 72) que observa que “embora alforriado, Pancrácio permanece dependente economicamente de seu senhor até porque poderá

andar livre, embora sua liberdade esteja atrelada aos limites da sua algibeira e de seu ordenado de seis mil reis.”

Já a última resposta apresenta certa dificuldade de clareza e elaboração textual, o que infere na compreensão exata do aluno e mostra que houve dificuldade de entendimento em relação a crítica social expressa pelo autor. De qualquer modo, é possível observar que ele reconhece a hipocrisia presente nas atitudes do personagem, o problema se encontra na falta de precisão e de desenvolvimento argumentativo, pois a crítica social machadiana, neste texto em específico, vai além de mostrar o falso altruísmo individual:

O tom galhofeiro e leve que Machado utilizou ao longo do texto nos dá a sensação de que o próprio comportamento de desprezo pelo escravo e, ao mesmo tempo, reforço da ideologia paternalista dos senhores resultam na relação dependente senhor/alforriado (ex-escravo). Isto é, embora em tese Pancrácio seja um homem livre, ele ainda tem na sua retaguarda um senhor que poderia monitorar seus passos, suas atitudes e, mais ainda, julgá-lo na antiga perspectiva de senhor de escravo (Moura, 2007, p. 73).

A citação de Moura (2007) esclarece de forma aguçada que a crítica social não se limita ao personagem, pois ele utiliza a narrativa como uma chave interpretativa de entendimento sobre a transição do regime escravocrata para o regime de trabalho livre, mostrando que essa transição não significou a ruptura das relações de poder, pois o senhor continuou exercendo domínio sobre o ex-escravo, só que agora sob o disfarce da caridade e da dependência econômica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber a relevância que a literatura assume quando é tratada para além da decodificação e da análise técnica. A adoção de metodologias que fornecem a interação dos alunos nesse processo de aprendizagem e interpretação crítica se faz necessário, já que pode tornar a experiência literária mais significativa e prazerosa. A partir das reflexões teóricas e da prática pedagógica desenvolvida, foi possível constatar que a leitura literária, quando trabalhada de forma crítica e interativa, constitui-se como um instrumento essencial para a formação de leitores reflexivos e autônomos. O projeto realizado com os alunos do 9º ano do Centro de Ensino Darcy Ribeiro evidenciou que estratégias de leitura

mediadas pelo diálogo, pela contextualização histórica e pela análise dos elementos narrativos potencializam o interesse e o engajamento dos estudantes.

A escolha das crônicas “19 de maio” e “19 de junho”, de Machado de Assis, mostrou-se pertinente por possibilitar o contato dos discentes com uma linguagem literária sofisticada e, ao mesmo tempo, próxima das realidades sociais e morais ainda discutidas na contemporaneidade. A metodologia adotada, baseada na leitura compartilhada, na problematização de temas e na análise textual guiada, favoreceu não apenas a compreensão dos textos, mas também o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade argumentativa dos alunos.

Os resultados obtidos indicam que, embora haja diferenças no nível de envolvimento entre os estudantes, a maioria demonstrou avanço significativo na interpretação textual e na percepção da literatura como forma de reflexão social. Assim, confirma-se que o ensino de literatura deve ir além da decodificação de palavras ou da busca por respostas prontas, transformando-se em uma experiência de leitura significativa, capaz de ampliar a visão de mundo e fortalecer o pensamento crítico.

Portanto, reafirma-se a importância de o professor atuar como mediador da leitura, promovendo práticas que estimulem a curiosidade, o diálogo e a autonomia do aluno. Investir em estratégias pedagógicas que aproximem o estudante do texto literário, valorizando sua dimensão estética, histórica e simbólica, é um caminho eficaz para a formação de leitores sensíveis, críticos e conscientes do papel transformador da literatura na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de Textos: Fundamentos e Práticas**. 2020.

ARAÚJO, Francerly Moreira Barreiro de. **Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento literário para o 9º ano**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

ASSIS, Machado. Bons Dias. **Obras Completas de Machado de Assis**. Nova Aguilar. Rio de Janeiro: 1994.

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

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. Ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTÃO, Luciene. A Literatura no Ensino Fundamental: Leitura e Recepção. *Anuário de Literatura*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 184–198, 2010. DOI: 10.5007/2175-7917.2010v15n2p184. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2010v15n2p184>. Acesso em: 11 out. 2025.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª ed. São Paulo: Pontes, 2002.

MOURA, Eloísa da Silva. Novos olhares, novas leituras das crônicas de Machado de Assis e de Carlos Drummond de Andrade. 2007. Tese. (Doutorado em Teoria da Literatura) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 10 de Janeiro 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2072>. Acesso em: 26 out de 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.

O INDIANISMO EM *I-JUCA PIRAMA* - TRADIÇÃO ORAL, IDENTIDADE NACIONAL E O “BOM SELVAGEM” NO ROMANTISMO BRASILEIRO

Gilderlane de Sena Pereira (UEMA) ⁵²

Kevin Pereira Lira (UEMA) ⁵³

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁵⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o poema *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, como recurso literário que contribui para a idealização do indígena no Romantismo brasileiro e para a construção da identidade nacional do século XIX. A obra evidencia elementos da tradição oral indígena, do mito do “bom selvagem” de Rousseau e da formação de uma narrativa que valoriza as raízes brasileiras. A pesquisa destaca como o poema retrata costumes, rituais, valores e a linguagem dos povos indígenas, especialmente da cultura tupi, promovendo uma valorização significativa das origens históricas e culturais do Brasil. Gonçalves Dias busca, através da sua obra, consolidar uma literatura nacionalista, afastando-se das influências europeias e destacando o indígena como precursor da identidade brasileira, um símbolo de resistência e autenticidade cultural. Dessa forma, o artigo seguirá uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos críticos de Antônio Cândido, Alfredo Bosi e Massaud Moisés, que sustentam a importância da literatura para a formação da identidade nacional. Além disso, o poema trafega pela oralidade, evidenciando a musicalidade, ritmo e elementos culturais tupi, reforçando a bravura, honra e códigos de conduta dos povos originários. A valorização do indígena idealizado, com traços heroicos, reforça os valores do patriotismo e da identidade brasileira, contribuindo para a afirmação de uma cultura autêntica, diversa e plural. Assim, *I-Juca Pirama* é um marco do indianismo no Brasil, que promove uma narrativa de resistência e orgulho, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando suas raízes indígenas e sua história ancestral, essenciais para a compreensão da formação do imaginário nacional.

Palavras-chaves: Indianismo; Romantismo; Identidade Nacional; Gonçalves Dias.

⁵² Acadêmica do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Santa Inês. Email: gilderlanesena2019@gmail.com

⁵³ Acadêmico do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Santa Inês. Email: kevinlira09@gmail.com

⁵⁴ Professora Orientadora do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, campus Santa Inês. Email: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Romantismo contribuiu de maneira significativa na formação da literatura brasileira, especialmente no contexto pós-independência, momento fundamental para a construção de uma identidade nacional sólida. Dessa forma, o movimento romântico não foi apenas um estilo literário, mas também um espaço de debate e reflexão sobre como representar o Brasil, seus valores, suas raízes e sua cultura. Nesse contexto, vários autores sentiram a necessidade de construir uma memória histórica sólida e uma tradição cultural que pudessem expressar de forma mais autêntica e simbólica a essência do Brasil.

Nesse contexto, essa busca por uma identidade própria levou os escritores a valorizarem elementos que fossem considerados distintivos do país, como a figura indígena, a natureza exuberante, os aspectos culturais e as manifestações tradicionais do povo brasileiro. Assim, esse trabalho terá como foco a primeira geração romântica, que desempenhou um papel crucial na formação da identidade nacional do Brasil por meio da literatura, trazendo aspectos que se tornaram símbolos e referências importantes para o sentimento de pertencimento e de orgulho nacional.

Com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro, ocorreu um grande avanço no campo cultural e artístico do que até então era uma colônia. Mesmo assim, as classes dominantes brasileiras permaneciam insatisfeitas com o controle e a influência de Portugal sobre o país, o que fomentou movimentos fortemente voltados para a independência. Em 1822, Dom Pedro I declarou oficialmente a independência do Brasil, dando início a uma nova fase na história do país. Esse momento foi caracterizado por um forte sentimento de patriotismo e de afirmação de autonomia, que rapidamente se refletiu também na literatura. Os escritores passaram a buscar uma linguagem mais brasileira e temas que refletissem uma identidade própria do Brasil, criando obras que mostrassem a cultura, os valores e as particularidades do povo brasileiro, contribuindo assim para consolidar uma identidade nacional diferenciada.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta a obra *I-Juca Pirama*, do poeta Gonçalves Dias, como objeto de análise fundamental para a compreensão de como o personagem retratado na obra representa o passado indígena e a herança nacional do Brasil. O estudo tem como objetivo principal: Analisar a obra *I-Juca Pirama*, como recurso literário que contribui para a idealização do indígena. E, como objetivos

específicos: Apresentar o contexto histórico e cultural do Romantismo no Brasil; investigar como a tradição oral indígena estrutura I-Juca Pirama e contribui para a construção da identidade nacional brasileira.

Assim, buscaremos abordar em que medida I-Juca Pirama pode ser compreendido como uma síntese entre a tradição oral indígena e o projeto literário romântico, e quais são os impactos dessa fusão na formação de uma identidade nacional idealizada, incorporando elementos fundamentais da cultura indígena, como mitos, valores, formas de narrativa e linguagem dentro da estrutura e dos valores estéticos do Romantismo

DESENVOLVIMENTO

Romantismo no Brasil: Contexto histórico e cultural

A literatura é crucial no âmbito educacional, pois permite o desenvolvimento do pensamento crítico e interpretativo do indivíduo. Assim, a literatura atua como mediadora da cultura e história, preservando a memória coletiva e transformando a sociedade. Segundo D'onofrio (2006, p. 19):

A literatura é chamada de ficção, isto é, imaginação de algo que não existe particularizado na realidade, mas no espírito de seu criador. O objetivo da criação poética não pode, portanto, ser submetido à verificação extratextual. A literatura cria seu próprio universo, semanticamente autônomo em relação ao mundo que vive o autor, com seus seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua própria verdade [...].

Nesse sentido, a literatura opera dentro de um sistema próprio, no qual cria novas possibilidades de sentidos da compreensão humana. Dessa forma, oferece ao leitor a capacidade de reinventar e ampliar sua percepção da realidade, sendo assim um instrumento de transformação do pensamento.

A partir disso, percebe-se que o Romantismo propocionou diversas contribuições para a construção de uma literatura com identidade própria, não sendo apenas um movimento artístico, mas também uma maneira de afirmar a autonomia cultural do país. Nesse sentido, conforme aponta Cândido (2002, p. 07):

No começo do século XIX o Brasil estava numa situação que hoje podemos ver o quanto era contraditória, não apenas em sentido político, mas também cultural. Colônia de um país atrasado como Portugal, o estatuto de dependência já atrapalhava os movimentos de suas classes superiores, que desejavam cada vez mais ser também dirigentes. Os homens cultos, os clérigos, os proprietários sentiam mal-estar no mundo fechado que a Metrópole criara, [...] impedindo o intercâmbio comercial (.) tomando a parte do leão nos produtos da riqueza e estabelecendo condições humilhantes para os naturais do país. Isso explica certas tentativas de mudança, certos projetos de libertação, como a Inconfidência Mineira de 1789. De outro lado, o povo subalterno começava a manifestar sinais de inconformismo contra as classes superiores, o que resultava em ameaça ao Estado português, como foi o caso da chamada Revolta dos Alfaiates na Bahia, em 1798.

Posto isso, com a introdução do Romantismo no Brasil, influenciada pelas correntes europeias do século XIX, teve um papel fundamental ao valorizar elementos característicos do Brasil, que estava conectado ao processo de independência contra o domínio português, onde desencadeou diversas modificações na cultura e economia do país. Nesse viés, afirma Candido (1999, pág. 12): “A literatura brasileira, como as de outros países do Novo mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tornando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade”.

Durante esse período, houve um crescimento significativo na poesia e na prosa no Brasil. Desse modo, foi rompido com os modelos clássicos e proporcionou maior liberdade artística, deixando de lado as normas rígidas e as estruturas formais da literatura. Assim, os poetas passaram a escrever de maneira mais simples, criativa e subjetiva, expressando emoções e idealizações típicas do espírito romântico.

Nessa perspectiva, por ser um movimento abrangente, o romantismo foi dividido em três fases. A primeira fase denominada indianista e/ou nacionalista, que segundo Magalhães *apud* Paz (2019, p. 15) é: “um estilo literário que buscava uma identidade nacional vai-se aprofundar no índio como tema, que então é recriado é um índio que passa a ser bem visto pois, é um índio idealizado e dotado de qualidades como coragem, honra etc.”

Assim, fase essa marcada valorização do do indígena, a natureza exuberante e o sentimento de patriotismo, sendo explorado por diversos autores do período. Desse modo, são destacados os principais autores desse período: Gonçalves de

Magalhães, Araújo Porto Alegre, José de Alencar e Gonçalves Dias (destacado como um dos maiores autores da época).

A segunda fase ficou conhecida como “Mal do século” ou “Ultrarromântica”, marcada pelo negativismo, egocentrismo, pessimismo, exaltação da morte e fuga da realidade, com seus principais representantes: Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu. Por conseguinte, a terceira chamada “Geração Condoreira”, Paz (2019, p. 17) argumenta: “Nessa terceira geração, a escravização era uma das maiores preocupações dos poetas da época, a situação dos povos escravizados foi retratada, em obras como *Os escravos* (1986) de Castro Alves (1847-1871)”. Ou seja, a maior característica dessa fase foi as causas sociais da época, entre elas, a liberdade.

Tradução oral indígena e o mito do “bom selvagem”

Entre os autores indianistas da primeira geração romântica as obras de Gonçalves Dias são marcadas por transmitir conhecimentos históricos, locais e também por idealizar a imagem do índio autêntico e não apenas um personagem ou figura marginalizada e no livro *I-Juca Pirama* buscava-se a valorização da natureza e elementos das tradições indígenas. Sendo assim, Barbosa (2008, p. 98), afirma:

Utópicos, os primeiros românticos brasileiros buscam no nativismo da literatura anterior a independência, no elogio da terra e do homem primitivo brasileiro, os pilares sobre os quais se haveria de criar a identidade de uma nova nação. Inspirados em Montaigne e Rousseau, idealizavam os índios brasileiros como bons selvagens, cujos valores heroicos tomam como paradigmas da formação do povo brasileiro.

Sendo assim, o mito do “bom selvagem” de Rousseau é fundamental para a compreensão e formação da identidade brasileira, pois os autores do romantismo seguem essa linha de pensamento, Grassi (2013, p. 16), “afirma que o homem, em estado de natureza, não é bom nem mau, sendo a sociedade seu elemento corruptor”. Com isso, trazendo essa figura romântica nacional de um ser primitivo e virtuoso, sendo essa uma das características do século XIX.

A partir disso, “o bom selvagem” busca evidenciar uma originalidade para o brasileiro e um herói ligado fielmente aos seus costumes. De acordo com Antonio Cândido (1999, p. 41):

[...] "I-Juca Pirama", obra de grande qualidade, narra a história de um prisioneiro que vai ser sacrificado ritualmente por uma tribo inimiga. O relato se desdobra como demonstração de virtuosismo, usando os mais variados metros e sugerindo com rara maestria tanto os movimentos quanto as emoções.

A vista disso, a história de I-Juca Pirama destaca a trajetória de um índio tupi totalmente ligado aos costumes e tradições, reproduzindo a imagem do guerreiro tradicional que ao longo da sua jornada é preso pelos índios dos timbiras e depois é solto. Entretanto, ao longo da narrativa, ele suplica por sua vida, movido pela preocupação com seu pai, algo que não é característica entre os índios. E no conto IV o tupi se lamenta por todos os pesares da vida e como ela foi trágica ao lado do seu pai, assim mostrado no seguinte trecho:

Meu pai a meu lado
Já cego e quebrado,
De penas ralado,
Firmava-se em mim:
Nós ambos, mesquinhos,
Por ínvios caminhos,
Cobertos d'espinhos
Chegamos aqui!

O velho no entanto
Sofrendo já tanto
De fome e quebranto,
Só qu'ria morrer!
Não mais me contendo,
Nas matas me embrenho,
Das flechas que tenho
Me quero valer (Dias, 1969, p.5).

Gonçalves Dias desde do começo da obra usa de ritos antropofágicos e, com isso, o herói tupi ao ser capturado por outra tribo, o natural entre os indígenas era a morte evidente como forma de honra, contudo o apelo feito pelo herói ao querer ajudar seu pai, é visto como um ato de desonra.

A tradução oral apresentada na obra destaca o uso das linguagens e expressões usadas pelos povos, sendo elas cantos suas narrativas, miticismo e os elementos sociais e culturais. Portanto na obra I-Juca Pirama traz elementos de identidade, resistência e poder, fazendo com que o leitor se aproxime dos valores que são passados de geração após geração na cultura tupi. De acordo com Bosi (1992, p.163), a literatura indianista “busca legitimar a voz do indígena no imaginário

nacional”, e essa legitimação ocorre, em grande medida, pela adaptação da oralidade à linguagem escrita.

Sendo assim, essa oralidade é mostrada na construção do poema em forma de musicalidade, ritmo e traços que efatizam a ambientação e ritus indígenas, e também com um dos pontos chave a vida do guerreiro e sua indentidade apesar da suplica por sua vida. Como afirma Oliveira (2011, p. 19):

[...] resgatar o indígena americano significa mudar os rumos do futuro da nacionalidade. Esse sem dúvida foi o ponto de partida para que em torno do indígena se construísse uma perspectiva historiográfica, cultural, artística e filosófica de ver a nacionalidade.

Ademais, o poema vai trazer marcas do simbólico, princípios e crenças do tupi, destacando sua beleza, bravura, códigos de honra. Portanto, essas propriedades destacam o personagem central da obra. Ao trazer aspectos da tradição oral, Gonçalves Dias participa diretamente da construção e preservação da identidade brasileira, legitimando na história a presença de povos originários.

METODOLOGIA

O presente artigo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, por meio da análise da obra "I-Juca-Pirama" de Gonçalves Dias. Essa abordagem foi escolhida devido à sua abrangência na busca por uma compreensão mais aprofundada dos estudos analisados, como teses, artigos científicos e livros.

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análises de dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros. (Marconi; Lakatos, 2011, p.269).

Com isso, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo a análise do poema "I-Juca-Pirama" de Gonçalves Dias, destacando elementos como a tradição oral indígena, o mito do “bom selvagem” e a construção da identidade nacional brasileira durante o Romantismo. Dessa maneira, Zanella (2007) afirma que a pesquisa bibliográfica utiliza exclusivamente fontes bibliográficas, permitindo ao pesquisador

alcançar uma maior abrangência do que seria possível com pesquisas diretas. Portanto, essa abordagem possibilita um estudo minucioso, superando, assim, as limitações de uma pesquisa apenas de campo ou experimental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos materiais selecionados, foi permitido a identificação de um conjunto de informações que são abordados durante a pesquisa. Os resultados foram alcançados a partir de duas seções. A primeira que apresenta um panorama geral sobre o Romantismo no Brasil. A segunda que investiga a tradição oral indígena e o mito do “Bom Selvagem”.

Assim, obtendo êxito na análise nos artigos, documentos e teses que aqui são explorados. O estudo mostrou que os povos nativos representam pilares socioculturais fundamentais na formação da identidade brasileira. Dessa forma, foi possível identificar como Gonçalves Dias utiliza em sua obra recursos formais que se aproximam das canções indígenas. Sua representação poética dos povos indígenas e de sua cultura estabelece um vínculo consistente com a tradição literária do período colonial. Além disso, sua poesia revela uma preocupação em narrar, de forma cronológica, o processo de colonização, evidenciando suas contradições e denunciando seus impactos. Conforme destaca Cândido (2007, p. 73):

Embora os sucessores hajam destacado a "poesia nacional", o Indianismo, nele encontraram muito mais: o modo de ver a natureza em profundidade, criando-a como significado, ao mesmo tempo em que a registravam como realidade; o sentido heroico da vida, superação permanente da frustração; a tristeza digna, refinada pela arte; no terreno formal, a adequação dos metros à psicologia, a multiplicidade dos ritmos, a invenção da harmonia, segundo as necessidades expressivas, o afinamento do verso branco. Mesmo quando se abandonaram à incontinência afetiva e à melopéia; mesmo quando buscaram modelos em poetas estrangeiros - sempre restava neles algo de Gonçalves Dias, cuja obra, rica e variada, continha inclusive o germe de certos desequilíbrios que as gerações seguintes cultivarão.

Com isso, Antônio Candido afirma que Gonçalves Dias foi o poeta decisivo para o desenvolvimento do Romantismo no Brasil, sendo a partir de sua obra que os autores posteriores conseguiram consolidar o movimento. Embora muitos dos escritores que o sucederam tenham se concentrado principalmente na valorização da “poesia nacional” e do indianismo, a influência de Dias foi muito mais ampla.

Nesse sentido, I-Juca-Pirama é visto por muitos estudiosos da literatura brasileira como o ápice do gênero épico-indianista. Na obra, Gonçalves Dias retrata de forma marcante os costumes dos povos nativos, destacando valores como a honra, representados, por exemplo, no ritual antropofágico:

Tu choraste em presença da morte?
Na presença de estranhos choraste?
Não descende o cobarde do forte;
Pois choraste, meu filho não és!
Possas tu, descendente maldito
De uma tribo de nobres guerreiros,
Implorando cruéis forasteiros,
Seres presa de vis Aimorés (Dias, 1969, p. 12).

Ademais, diante da necessidade de consolidar uma literatura nacionalista, a figura indígena surge como precursor da identidade brasileira, representando as raízes históricas e culturais do país. Pois como ressalva Grassi (2013, p. 16):

Fica evidente, portanto, que o eixo condutor do movimento literário romântico brasileiro foi o nacionalismo. Buscava-se a criação de uma literatura independente não apenas de Portugal, mas de qualquer outro país, almejava-se uma literatura autenticamente nacional e, por isso, a valorização de nossa terra e de nossa gente começa a aparecer nos romances.

Desse modo, houve a valorização de diversos elementos considerados nacionais, inspirando uma literatura verdadeira e que se afastasse das influências europeias, dessa forma, afirmando sua autenticidade de produção.

Entretanto, apesar de muitos autores legitimarem a figura do índio nacional, devido ao processo a modernização e colonização, Marés (1983, p. 50) observa que a identidade do indígena está intrinsecamente ligada à sua própria nação, pois as políticas públicas brasileiras historicamente desconsideraram a singularidade das culturas indígenas, ignorando seus símbolos, valores e formas de organização social próprios e distintos. Nessa conjuntura, Marés destaca novamente:

Ser o índio um cidadão brasileiro, portanto, é uma ficção. Os índios não constituíram a Nação brasileira. Para adquirir essa cidadania são obrigados a perder a sua identidade, deixar de ser índio; visto por esse lado, o índio é cidadão brasileiro por naturalização. Enquanto o índio mantiver sua identidade cultural, pertencerá a uma nação diferente da nação brasileira, será Guarani, Nambikuára, Yanomami, Pataxó etc.

A partir da leitura crítica dos textos analisados, conclui-se que Gonçalves Dias, rompeu com parte desses limites ao conferir ao indígena voz poética, historicidade e protagonismo. Contudo, a distância entre essa representação idealizada e a realidade vivida pelos povos indígenas continua a ser um desafio contemporâneo, exigindo reflexões mais amplas sobre o lugar das culturas originárias na formação da identidade brasileira e na construção de um país verdadeiramente plural.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma a obra I-Juca-Pirama de Gonçalves Dias, marcou o indianismo brasileiro no século XIX, considerando a relação entre a tradição oral, o mito do "bom selvagem" de Rousseau e a construção de uma identidade nacional. A obra evidencia os costumes, rituais, valores, narrativas dos povos indígenas, bem como as linguagens presentes na cultura tupi, promovendo assim, uma valorização das raízes brasileiras.

A conexão desses elementos destaca o papel da literatura e dos autores na busca por uma identificação nacional para o Brasil, promovendo um afastamento em relação à cultura europeizada. Gonçalves Dias, ao utilizar a bravura, a honra e os valores indígenas, reforça a ideia de um verdadeiro indígena brasileiro, deixando de lado a figura marginalizada para dar lugar a uma figura heroica, símbolo de resistência e de autenticidade cultural.

Com este posicionamento foi possível que o a literatura se distanciasse das influências culturais europeias, trazendo autenticidade e identidade nacional. Gonçalves Dias ao atribuir esses elementos trouxe a força e a resistência cultural do povo indígena, contribuindo para um sentimento de pertencimento e orgulho nacional.

Sendo assim, a obra I-Juca-Pirama funciona não apenas como um marco para a literatura brasileira, mas como um símbolo de resistência cultural e um componente fundamental na construção de uma narrativa nacional que valoriza suas raízes indígenas, algo que está sendo perdido devido as políticas públicas, entretanto, a obra promove uma identidade Brasil que honra sua diversidade e história ancestral.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Frederico. **Literatura e Cultura Brasileira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 97–106.
- BOSI, Alfredo. **Dialetica da colonizacao**. 3ª ed 1 – reimpressão, 1992
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1999.
- CANDIDO, Antonio. **O Romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- DIAS, Gonçalves. **I-Juca-Pirama**. Organizado por Iba Mendes. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014
- GRASSI, BRUNA Stephani Sanches. **Os avessos do país: desconstrução dos semióforos nacionais em Antonio Callado**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARE'S, Carlos Frederico. **A cidadania e os índios**. In: **O índio e a cidadania**. São Paulo: Comissão Pró-Índio/SP; Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de. **Letras de memória: o indígena como cronótopo da narrativa do passado no período imperial, dos estudos históricos ao romance indianista de José de Alencar (1820-1870)**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2011.
- PAZ, Regilda Aprígio. **De I-Juca-Pirama a Gupeva: um estudo do indianismo brasileiro a partir dos maranhenses Gonçalves Dias e Maria Firmina dos Reis**. 2019. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, MA, 2019.
- ZANELLA, Liane. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: Copyright, 2013.

O INDIVIDUALISMO NO ROMANCE DO SÉCULO XVIII: Robinson Crusoé e o “eu” como centro da experiência narrativa

Shayanne de Melo Felix (UEMA) ⁵⁵

Laiane Moraes Miguins (UEMA) ⁵⁶

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁵⁷

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise do romance “A vida e as aventuras de Robison Crusoé” (1719), do escritor inglês Daniel Defoe, tendo como objetivo analisar o individualismo e os ideais iluministas, juntamente com o contexto sócio-histórico da Inglaterra do século XVIII. A referida pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com uma base teórica nos postulados argumentativos apresentado por Defoe (2019), Anthony Burgess (1996), Ian Watt (1990) e J.A Downie (2016) com o intuito de examinar como o individualismo do protagonista se manifesta como reflexo dos valores da época, inseridos principalmente nos princípios do Iluminismo que está diretamente ligado a racionalidade, ao progresso e ao caráter empreendedor. Nesse sentido, a obra de Defoe revela a estruturação da sociedade inglesa em um momento marcado por transições no âmbito econômico e social, como a consolidação do capitalismo, a expansão do colonialismo, elementos esses que moldam a narrativa e fazem a construção simbólica do personagem. Dessa forma, o “eu” ocupa o espaço central na narrativa, representando o surgimento do sujeito moderno e as experiências refletidas na nova ordem social que estava emergindo e se consolidando. Apesar de seu caráter aventureiro, o livro aborda diferentes discursos relacionado ao período abordado que servem como instrumentos de conhecimento das transformações culturais, filosóficas e econômicas. Assim, a pesquisa busca compreender como Defoe transforma o romance de aventura, “A vida e as aventuras de Robison Crusoé”, em instrumento de crítica sócio-histórico, revelando a relação do individualismo econômico e do capitalismo emergente que moldaram os pensamentos do século XVIII.

Palavras-chave: Individualismo; Robison Crusoé; Literatura Inglesa; Ascensão do Romance.

⁵⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: meloshayanne7@gmail.com.

⁵⁶ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: moraeslaiane1@gmail.com.

⁵⁷ Professora Esp. Izabela Carolina Barros Souto. Professora orientadora da disciplina de Literatura Inglesa das Origens ao período Elisabetano, na Universidade Estadual do Maranhão- Campus de Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O romance “Robison Crusoé” (1719), de Daniel Defoe, é amplamente reconhecido como um dos primeiros romances modernos, tanto por sua inovação de gênero como também por incorporar características da modernidade, como o individualismo e a ascensão do capitalismo. Inserida no contexto do Iluminismo e da consolidação da burguesia, a obra apresenta uma narrativa centrada no indivíduo, sempre exaltando traços da racionalidade e da autonomia, o que consequentemente reflete na sociedade da época.

Neste artigo, propõe-se uma análise crítica da forma como o individualismo é representado por Robison Crusoé, e de como os elementos narrativos estão interligados aos acontecimentos históricos desse período. Assim, o problema de pesquisa que norteia esse trabalho busca responder: considerando o cenário do século XVIII, período marcado pelo Iluminismo, pela valorização da razão, da autonomia individual e pelo nascimento do romance moderno, de que maneira o romance Robison Crusoé reflete o individualismo emergente e estrutura o “eu narrador” como centro da experiência narrativa?

O objetivo geral deste estudo é analisar como Robison Crusoé relaciona o individualismo moderno em consonância com os ideais iluministas e o contexto sócio-histórico da Inglaterra do século XVIII, refletindo transformações filosóficas, culturais e sociais da época. A partir disso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: i) entender o que favoreceu o surgimento do individualismo no contexto histórico do século XVIII; ii) examinar o individualismo do personagem como uma construção colonial, considerando como a apropriação da ilha reflete os princípios coloniais de posse territorial; iii) relacionar o romance ao surgimento do capitalismo, entendendo como a racionalidade e o empreendedorismo de Crusoé refletem a ascensão do individualismo burguês.

Juntamente com a análise da obra literária, esta pesquisa se apoia em referenciais teóricos bem estruturados e sólidos que permitem contextualizar e interpretar o romance como uma forma também de entender os valores morais e sociais que refletiram em mudanças significativas para a modernidade ocidental. Portanto, este trabalho está fundamentado na interseção entre literatura, filosofia e história com o intuito de interpretar a obra em análise não somente como um texto que traz elementos do romance moderno, mas também como um reflexo das

transformações sociais e ideológicas que contribuíram para um novo funcionamento da sociedade inglesa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O INDIVIDUALISMO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA INGLATERRA DO SÉCULO XVIII

A Inglaterra do século XVIII foi marcada por profundas transformações no âmbito social, econômico, político e filosófico. Segundo Cambi (1999), esse período foi marcado por “três revoluções, a da independência americana, a burguesa e jacobina na França, a econômico-industrial na Inglaterra” (Cambi, 1999, p. 324). Esses eventos contribuíram para a consolidação do individualismo como valor central da modernidade, assim como redefiniram as estruturas tradicionais da sociedade europeia. Nesse sentido, Odalia (2006, p. 159) argumenta sobre os processos históricos:

[...] cujas origens remontam ao final da Idade Média e início da Idade Moderna (séculos XV e XVI), atingem sua culminância – como a Reforma e a Contra-Reforma religiosa ou a destruição do Estado monarquista absoluto. Ao lado desses outros originam e, talvez, o mais importante seja o que dá início ao processo de construção do homem comum como sujeito de direitos civis.

Esses acontecimentos desencadearam o surgimento de um novo conceito de sujeito, assim como uma sociedade “burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.) cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade” (Cambi, 1999, p. 324). Com isso, o sujeito passou a ser visto como autônomo, dotado de razão e capaz de agir segundo seus próprios interesses, algo que caracteriza uma ruptura significativa com as concepções medievais, nas quais a identidade individual estava subordinada à igreja e às hierarquias feudais:

Para os que se integram à nova ordem econômica a entidade efetiva em que passaram a basear os arranjos sociais já não era a família, a igreja, a guilda, o município ou qualquer outra unidade coletiva, mas o próprio indivíduo: ele era responsável pela determinação de seus papéis econômico, social, político e religiosos (Watt, 1990, p. 64).

O surgimento do romance na Inglaterra está interligado com o contexto histórico da Revolução Gloriosa e posteriormente a restauração da monarquia constitucional, que criaram um clima social, político e econômico que permitiu que um novo gênero

literário surgisse e se popularizasse nesse período marcado pelos valores de autonomia e liberdade de escolha. Nesse sentido, Ian Watt (1990, p. 57) observa que Defoe “expressou os diversos elementos do individualismo de modo mais completo que qualquer outro escritor antes dele, e sua obra apresenta uma demonstração única da relação entre o individualismo em suas formas e o surgimento do romance”.

Dessa forma, o surgimento do romance inglês deve ser compreendido como consequência direta das transformações sociais e culturais da modernidade. A valorização do indivíduo racional, autônomo e responsável por suas escolhas ofereceu o terreno propício para que a literatura se voltasse à experiência particular do sujeito.

2.2 O Individualismo como Construção Colonial: A Ilha como Espaço de Domínio

Ao ler “Robinson Crusoé”, de Daniel Defoe, percebemos que a experiência do personagem no romance é moldada diretamente pela lógica colonial do século XVIII, período marcado pela expansão marítima europeia, pelas conquistas coloniais e pela ascensão do comércio atlântico, que tornou a Europa um centro econômico, político e cultural. Nesse cenário, o colonialismo não foi apenas uma conquista econômica e territorial, mas também implicou na imposição de uma visão de mundo e na hierarquização de povos e culturas. Sobre a relação entre colonizador e colonizado, Aimé Césaire (2023, p. 41) pontua que “nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão, que transformam o homem colonizador em peão, capataz, carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção”. Essa lógica de imposição se reflete claramente na obra, em que o protagonista se coloca em posição de dominar e civilizar o outro.

A ilha onde o enredo central se desenvolve não é mostrada apenas como um mero lugar de sobrevivência, mas sim como um espaço simbólico de dominação, já que o personagem manifesta práticas e conceitos coloniais antes mesmo do contato com nativos, por meio da domesticação do lugar e ideais de possíveis integrações de indivíduos ao seu império. Diante da ideia de um micro colônia, na qual seria a autoridade máxima, Crusoé argumenta:

Um estoico haveria de sorrir se me visse sentado para jantar com a minha pequena família. Lá reinava a minha majestade. Eu era o príncipe soberano e senhor de toda a ilha e tinha a vida de todos os meus súditos sob o meu comando absoluto. Eu poderia enforcar, arrastar, dar e tirar a liberdade e não ter rebeldes entre meus súditos (Defoe, 2019, p. 160).

Com isso, revela-se assim uma postura de controle ligada à lógica colonial e à vontade de exercer poder sobre os subordinados. A formação do “Eu” no livro não acontece por si só, mas a partir do papel de civilizador, comandando o espaço natural e impondo seu poder sobre os nativos. Assim a narrativa de Defoe releva a essência do individualismo moderno aliado ao colonialismo, onde a liberdade do europeu se firma no domínio sobre o outro. A história apresenta essa atitude de dominação desde cedo: antes do encontro com Sexta-feira, o percurso de Crusoé já está marcado por conexões com o tráfico de escravizados e com as formações coloniais contemporâneas.

Portanto, o romance mostra como o individualismo do protagonista é integralmente construído a partir da lógica colonial. A ilha funciona como um microcosmo do mundo europeu, que está sob o domínio e controle e no qual ele dita a normalidade, as normas, a organização da vida. Assim, o livro não narra apenas a experiência de sobrevivência, mas também perpetua ideias de dominação, controle e superioridade cultural que alicerça o colonialismo do século XVIII, sugerindo assim que a construção do “Eu” moderno está ligada intimamente aos mecanismos do poder colonial.

2.3 Capitalismo e Individualismo Burguês na Narrativa de Crusoé: Uma Análise do Protagonista

A narrativa escrita por Daniel Defoe, 1719, retrata o contexto do sistema capitalista da época, descrito nas características de Robinson Crusoé, haja vista que os valores mercantilistas e individualistas simbolizam o ideal burguês do protagonista na obra. Além disso, o trabalho e a razão de Crusoé é a principal vertente para desmitificar a busca de um capitalismo moderno, uma vez que consolida a transformação do indivíduo moderno, por meio das mudanças econômicas, sociais e religiosos que o personagem demonstra ao decorrer do livro. Diante disso, Ian Watt (1990, p. 66) afirma que:

Muitos economistas adequadamente usaram Robinson Crusoé para ilustrar seu *homo economicus*. Assim como "o corpo político" simbolizava o pensamento comum típico das sociedades anteriores, assim também o "homem econômico" simbolizava a nova posição do individualismo em seu aspecto econômico. Atribui-se sua invenção a Adam Smith; na verdade o conceito é muito mais antigo, porém só se destacou como uma expressão do individualismo do sistema econômico como um todo quando tal individualismo atingiu um estágio avançado de desenvolvimento.

Com isso, o autor contribui para ressignificar como a construção do protagonista é pautada no individualismo econômico, enquadrando a personificação de um ser *homo economicus*, descrevendo um sujeito que preza pelos meios de produção, propriedade, progresso e acúmulo de riquezas. Para com isso, pode-se perceber no seguinte trecho da obra:

A minha ilha agora estava povoada e eu me achava muito rico em súditos. Uma reflexão feliz, que eu fazia frequentemente, era que eu parecia um rei. Primeiro de tudo, todo o país era minha propriedade, então eu tinha o direito inquestionável de domínio da região. Em segundo lugar, o meu povo estava perfeitamente submisso eu era senhor e legislador absoluto, todos deviam suas vidas a mim e estavam prontos para dar a vida por mim, se houvesse ocasião para isso. Notável, também, é que eu tinha apenas três súditos e eles eram de três religiões diferentes o meu servo Sexta-feira era protestante, o pai dele era pagão e canibal e o espanhol era papista, ou católico -, contudo, eu permitia liberdade de consciência em todos os meus domínios, mas isso, de propósito (Defoe, 2019, p.254).

Nesse viés, Defoe, descreve Robinson Crusoé como um colonialista, haja vista que seu comportamento configura “um processo de dominação que extrapola em muito a dimensão econômica da ordem social” (Faustino, 2022, p. 102), corroborando - assim - para desenvolver um ser imperialista e capitalista diante de seus “súditos” na narrativa. Ainda mais, as dominações territoriais e o controle pessoal para com os outros personagens, Crusoé, demonstra ser um sujeito moderno, individualista e proprietário.

Ainda mais, no que concernem as aventuras de Crusoé, ele procura uma independência social e financeira ao decorrer da narrativa, pressupondo, que no século XVII e XVIII, a exploração e a comercialização estavam ligadas por uma autonomia econômica e capitalista, o escritor explora uma característica do protagonista em que ele buscava suprir suas necessidades explorando o ambiente que habitava. Nessa conjuntura, o autor apresenta o aventureiro como explorador e colonialista, questões apresentas no contexto dos viajantes da ilha. Para dialogar com esse argumento, Watt (1990, p. 70-71) corrobora:

Como demonstraram estudos modernos, a trajetória de Robinson Crusoé baseia-se mais especificamente em alguns dos incontáveis volumes sobre as explorações daqueles viajantes que, no século XVI, contribuíram muito para o desenvolvimento do capitalismo proporcionando o ouro, os escravos e os produtos tropicais de que dependia a expansão do comércio e continuaram o processo no século XVII desenvolvendo as colônias e os mercados internacionais dos quais dependia o futuro progresso do capitalismo.

Desse modo, a reflexão acima se relaciona com o que Daniel Defoe apresentar em sua obra: o capitalismo em ascensão. Nesse sentido, Crusoé, é o próprio individualista econômico – pois sustenta a ideal de soberania sobre o trabalho submetido aos viajantes na obra, construindo os valores do capitalismo moderno.

Nessa conjuntura, Defoe (2019, p.31) escreve “mas a minha esperança era continuar ao longo dessa costa até chegar àquela parte onde os ingleses costumam negociar, e assim encontraria algum navio deles, em operação habitual de comércio, que nos socorreria e nos recolheria a bordo”. Diante do exposto, a narrativa busca [...] “o caráter de Robinson Crusoé é em grande parte fruto das orientações sociopsicológicas do individualismo econômico parece que o atrativo de suas aventuras se deve sobretudo aos efeitos de outro fator importante do capitalismo moderno a: especialização econômica”. (Watt, 1990, p.74). Conforme, as citações o protagonista apresenta sua formação perante as ideias de um burguês autônomo e explorador, sendo assim centrado na racionalidade capitalista.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho essencialmente bibliográfico, sobretudo no que concerne a análise do individualismo no contexto histórico da Inglaterra do século XVIII. De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica realiza-se com base no:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Dessa forma, entende-se a relevância que essa pesquisa assume em qualquer trabalho científico, pois se configura como o principal objeto de estudo e o ponto inicial de todo estudo, assim como evita a repetição de informações já mencionadas por outro pesquisador. A abordagem utilizada será qualitativa, uma vez que busca

compreender os fenômenos da análise por meio da interpretação dos textos teóricos. Adotaremos os referenciais teóricos de autores clássicos e contemporâneos, cuja obras abordam de forma explícita e crítica os processos que nortearam as transformações sociais no período já abordado, apresentados por Defoe (2019), Anthony Burgess (1996), Ian Watt (1990) e J. A Downie (2016), dentre outros.

No que concerne a coleta de dados será efetuada a partir da análise bibliográfica, em que temos como principal objeto de estudo a obra “A vida e as aventuras de Robison Crusoé” (2019 [1719]), do escritor inglês Defoe. Também será realizado a leitura de artigos, textos literários e outros trabalhos já publicados que dialogam com a referida obra em análise, com o objetivo de entender como ela expressa e reforça os valores emergentes do individualismo na sociedade inglesa do século XVIII.

Por meio deste levantamento, busca-se identificar como a narrativa de Defoe reflete os valores do sujeito moderno, relacionando-os com os aspectos históricos, filosóficos e culturais que contribuíram para a consolidação do individualismo como pilar central da modernidade ocidental.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Burgess (1996, p. 184), Defoe tem:

a memória é basicamente reverenciada por seus romances, escritos já no fim de sua vida: Robinson Crusoé, Moll Flanders, Roxana e outros. Era intenção dessas obras que o leitor as visse como verdade, não como ficções, e, desse modo, Defoe evita deliberadamente a arte, o beletrismo, para que o leitor possa concentrar-se apenas em uma série de eventos plausíveis, pensando: "Isto não é um livro de histórias, isto é autobiografia".

Dessa maneira, o autor reconhece a importância de trabalhar os romances de Daniel Defoe, e é com isso que a pesquisa se fundamenta, pois o autor da obra “não se via basicamente como um artista literário: ele tinha coisas para dizer ao público e as dizia da maneira mais clara que podia, sem se preocupar em elaborá-las e revisá-las” (Burgess, 1996, p.182). Nesse sentido, “A vida e as aventuras de Robison Crusoé” (2019 [1719]) mostrou que o protagonista apresenta um realismo descrito em formato de narrativa, que constrói uma contextualização dos momentos históricos vigentes na época de publicação.

Consoante com o objetivo principal do artigo, - analisar como Robison Crusoé relaciona o individualismo moderno em consonância com os ideais iluministas e o contexto sócio-histórico da Inglaterra do século XVIII, refletindo transformações filosóficas, culturais e sociais da época – o livro demonstra as características que consolidam o romance na época, visto que “ao encontrar um equilíbrio entre o material que facilmente se prestava à alegoria e ao maravilhoso e um mundo de experiência real, Defoe deu ao romance uma identidade peculiar que ele mantém desde então”⁵⁸ (Novak *apud* Downie, 2016, p.64, tradução nossa). Assim, os ideais sócio-históricos da Inglaterra (XVIII) perpassam a obra, mostrando como o iluminismo econômico moldou os pensamentos de Crusoé, construindo um homem materialmente real, conforme é descrito por Downie.

Outro ponto de destaque, é o simbolismo burguês que o personagem carrega em que “o herói de Defoe não é realmente um primitivo ou um proletário, mas um capitalista” (Watt, 1990, p.92). Diante disso, o autor corrobora para legitimar os objetivos específicos da pesquisa. Nesse viés, Defoe amplia a compreensão do mundo capitalista dentro da narrativa, apresentado um sujeito que utiliza o “Eu” para o adquirir poder colonial.

Para com isso, Defoe (2019, p. 269) abordar Crusoé como individualista que explora a consciência ambiental, moldando um protagonista com pensamentos iluministas e com pautas capitalistas, como se pode observar no trecho do livro:

- Bem - eu disse, as minhas condições são apenas duas: primeiro, que, enquanto ficarem nessa ilha comigo, não pretenderão exercer nenhuma autoridade aqui e se eu colocar armas em suas mãos, vocês irão, em todas as ocasiões, entregá-las a mim e não causarão prejuízo nem à minha pessoa e nem à minha ilha, mas serão governados pelas minhas ordens e, em segundo lugar, se o navio for ou puder ser recuperado, vocês levarão a mim e o meu servo para a Inglaterra sem o pagamento de passagem.

Dessa maneira, para analisar trecho, Watt (1990, p. 98) argumenta que:

Robinson Crusoé apresenta, portanto, uma advertência sobre as últimas consequências do individualismo absoluto. Entretanto, como todas as tendências extremas, essa também suscitou reação. Assim que a solidão do homem se impôs à atenção da humanidade, a complexa natureza da dependência do indivíduo em relação à sociedade tida como ponto pacífico até ser desafiada pelo individualismo passou a ser analisada muito mais minuciosamente.

⁵⁸ *In striking a balance between material that easily lent itself to allegory and the marvelous and a world of real experience, Defoe gave the novel a peculiar identity that it has retained ever since.* (Novak *apud* Downie, 2016, p. 64).

Portanto, compreendemos que a pesquisa é relevante porque aborda e relaciona conteúdos que articulam com a literatura e sociedade, ampliando, assim, o entendimento das transformações socioeconômicas presentes na sociedade hodierna. Com isso, Robinson Crusoé [...] “a aproximar o leitor do ser moral, interior, do protagonista e consegue isso utilizando como base formal a memória autobiográfica, que foi a expressão literária mais imediata e difundida da tendência introspectiva do puritanismo em geral” (Watt, 1990, p.80).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo nos permitem concluir que a obra de Defoe se classifica como um importante via de entendimento sobre as diversas transformações, especificando as do âmbito social, econômica e filosófica que a Inglaterra viveu no século XVIII, assim como desmitifica a ideia de ser considerado apenas como um romance de aventura ou sobrevivência já que provoca profundas reflexões em torno de assuntos como a constituição do sujeito moderno, o colonialismo, e a lógica capitalista. Diante disso pode-se classificar “A vida e as aventuras de Robison Crusoé” (2019 [1719]) como:

[...] especial de “viagem e aventura” na verdade não é válido. A ênfase na viagem tende a colocar o livro numa posição um tanto periférica em relação ao desenvolvimento do gênero romance, pois remove o herói de seu ambiente habitual, condizente com relacionamentos sociais estáveis e coesos. Porém Crusoé não é um simples aventureiro, e suas viagens, como sua independência em relação aos laços sociais, não passam de casos um tanto extremos de tendências normais na sociedade moderna como um todo, pois, ao transformar a procura do lucro num motivo básico, o individualismo econômico aumentou em muito a mobilidade individual (Watt, 1990, p.80).

Desse modo, o autor mostra a essência do livro, ao apresentar o protagonista como um símbolo do individualismo econômico, superando a ideia que o título transmite, maldando, assim, as características de Crusoé diante as modernidades e as transformações filosóficas, culturais e sociais da época.

Portanto, esta pesquisa reforça a estruturação da sociedade inglesa em um momento marcado por transições no âmbito econômico e social, como a consolidação do capitalismo, marcando a importância do romance no contexto socioeconômico do século XVIII.

Dessa maneira, a narrativa apresenta a subjetividade e o capitalismo moderno em que “os termos do problema do romance e do pensamento moderno foram definidos quando a velha ordem das relações sociais e morais naufragou, como Robinson Crusoé, na maré alta do individualismo” (Watt, 1990, p.99). Logo, concretizando o objetivo geral da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp. 1999.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Organização, adaptação, tradução e revisão: Editorial Adandé. 1. ed. Feira de Santana: Editorial Adandé – Casa da Resistência, 2023. 2. impr. 2024.
- DEFOE, Daniel. **A vida e as aventuras de Robinson Crusoé**. Tradução de Silvio Antunha. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.
- DOWNIE, J. A. (ed.). **The Oxford Handbook of the Eighteenth-Century Novel**. Oxford: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-0-19-956674-7.
- ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAUSTINO, D. A “interdição do reconhecimento” em Frantz Fanon: a negação colonial, a dialética hegeliana e a apropriação calibanizada dos cânones ocidentais. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/28065>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Márcio Renato Pinheiro da. O colonialismo funcional em Robinson Crusoé, de Daniel Defoe. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 2, n. 1, p. 10-23, 2010.
- WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

O SURGIMENTO DO ROMANCE GÓTICO DO SÉCULO XVIII:

análise de O Castelo de Otranto

Guilherme Augusto Beserra Araujo (UEMA) ⁵⁹

Maria Valéria Viana Sousa (UEMA) ⁶⁰

Lucas Bastos Ipi (UEMA) ⁶¹

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁶²

RESUMO:

Publicado em 1764 por Horace Walpole, O Castelo de Otranto é considerado o primeiro romance gótico da literatura ocidental e marca o início de uma nova estética literária que mistura o real e o sobrenatural. A narrativa apresenta o tirano Manfred, senhor de um castelo amaldiçoado, que tenta garantir a continuidade de sua linhagem a qualquer custo. O surgimento de aparições, profecias e eventos inexplicáveis conduz o protagonista à loucura e à ruína, simbolizando a luta entre a razão e o irracional. O ambiente sombrio, o suspense e os conflitos morais refletem as tensões do século XVIII entre o racionalismo iluminista e o renascimento do sentimento e do mistério. O problema que orienta esta pesquisa é de que forma O Castelo de Otranto inaugura o gênero gótico e expressa as contradições sociais e morais de sua época? O objetivo geral é analisar como a obra contribui para a formação e consolidação do romance gótico. Como objetivos específicos, busca-se identificar os elementos estéticos e temáticos que caracterizam o gótico na narrativa e discutir a relevância simbólica do castelo como espaço de opressão e decadência moral. De acordo com Almeida(2008), Freitas(2017) e Barros (2020), o surgimento do romance gótico representa uma resposta às angústias humanas diante da razão iluminista, permitindo que o medo e o inconsciente coletivo se expressem na literatura. Espera-se, como resultado, demonstrar que O Castelo de Otranto não apenas inaugura o gênero gótico, mas também traduz os conflitos entre racionalidade e superstição, tornando-se um marco na construção da literatura moderna.

Palavras-chave: Gótico. Horace Wapole, literatura.

⁵⁹ Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês.

⁶⁰ Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês. E-mail: ipilucas4@gmail.com

⁶¹ Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão Campus Santa Inês.

⁶² Prof. Esp. Dep. De Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O surgimento do romance gótico no século XVIII está intimamente ligado ao contexto intelectual do Iluminismo, período marcado pela consolidação dos ideais de racionalidade, progresso e ordem que fundamentaram a modernidade ocidental. Paradoxalmente, foi nesse mesmo ambiente racionalista que emergiu o Gótico, instaurando uma tensão dialética entre a razão e a irracionalidade, entre o esclarecimento e o mistério. Enquanto os valores neoclássicos privilegiavam a clareza e a harmonia estética, o Gótico se erguia como uma resposta crítica e simbólica, resgatando dimensões do medo, do sublime e do sobrenatural. Como afirma Botting (2012), o Iluminismo, ao definir os parâmetros da cultura moderna, também deu origem ao Gótico, concebendo-o como uma reinvenção das tradições culturais que haviam sido rejeitadas ou marginalizadas pelo pensamento racionalista.

Nesse contexto, o termo “gótico” passou a representar tudo aquilo que se opunha aos ideais de civilização, maturidade e progresso. A rejeição dos valores feudais, da superstição e da barbárie tornou-se essencial para a construção da modernidade, ao mesmo tempo em que o Gótico se consolidava como o espaço simbólico de retorno e questionamento desse passado reprimido. É nesse cenário que surge *O Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, obra considerada o marco inaugural do gênero gótico. O romance de Walpole introduziu elementos narrativos e estéticos inovadores, como a ambientação em castelos medievais, a presença de forças sobrenaturais e a fusão entre o real e o imaginário, que se tornariam características centrais do gênero.

Ao explorar o conflito entre razão e emoção, realidade e fantasia, o romance de Walpole antecipa preocupações que mais tarde seriam retomadas pelo Romantismo. Como observa Compagnon (2006), a literatura, ao se opor aos discursos utilitários, constitui um campo de experiência e sensibilidade, no qual o leitor é confrontado com as incertezas e paradoxos da condição humana. O Gótico, nesse sentido, opera como uma estética da ambiguidade e da resistência — uma forma de humanização através do negativo, revelando os aspectos sombrios da existência que a modernidade buscava ocultar.

Dessa maneira, o presente artigo tem por objetivo analisar o surgimento do romance gótico no século XVIII, destacando as inovações introduzidas por Horace Walpole em *O Castelo de Otranto* e sua contribuição para a consolidação do gênero.

Busca-se, ainda, investigar os elementos históricos, sociais e literários que favoreceram o aparecimento desse novo modelo narrativo na Inglaterra e avaliar sua influência na formação de uma tradição literária que, ao desafiar a lógica da razão iluminista, abriu caminho para novas formas de expressão do medo, do mistério e do sublime.

2.1 Os elementos históricos, sociais e literários que favoreceram o aparecimento desse novo modelo narrativo

O Gótico surgiu com a consolidação do Iluminismo. Após estabelecer seus ideais de racionalidade e progresso que fundamentaram a modernidade. Com o texto gótico tornou-se notável uma tensão dialética entre razão e irracionalidade. Enquanto os valores neoclássicos do século XVIII privilegiavam a ordem, a clareza e a harmonia estética, o Gótico emergia como uma resposta crítica, recuperando dimensões do mistério, do medo e do sobrenatural. Como afirma Botting (2012, p. 13, tradução nossa):

O Iluminismo, que produziu as máximas e modelos da cultura moderna, também inventou o Gótico. Além disso, o próprio Iluminismo pode ser considerado uma reinvenção, no sentido de que os valores neoclássicos que dominavam a sociedade britânica no século XVIII constituíram uma recuperação e redistribuição conscientes de ideias colhidas de escritores gregos e romanos. Após o Renascimento, a tradição clássica foi associada à cultura cívica civilizada, humana e polida, sendo seus valores morais e estéticos privilegiados como base de comportamento virtuoso, relações sociais harmoniosas e práticas artísticas maduras. Os escritores do século XVIII gostavam de se referir ao seu presente como “moderno” e, portanto, distinto tanto de uma antiguidade clássica apreciada em sua continuidade histórica quanto de um passado feudal considerado um estágio bárbaro e primitivo, cujo domínio havia sido descontinuado. Tal remodelação abrangente dos valores culturais exigiu uma extensa reescrita da história ⁶³.

Nesse contexto, observa-se um movimento de distanciamento em relação ao sistema feudal e a todos os elementos que o constituíam, abrangendo tanto suas

⁶³ *The Enlightenment, which produced the maxims and models of modern culture, also invented the Gothic. Moreover, the Enlightenment can itself be considered a reinvention, in the sense that the neoclassical values dominating British society in the eighteenth century constituted a conscious recovery and redeployment of ideas gleaned from Greek and Roman writers. After the Renaissance, the classical tradition was associated with civilized, humane, and polite civic culture, its moral and aesthetic values privileged as the basis of virtuous behavior, harmonious social relations, and mature artistic practices. Eighteenth-century writers liked to refer to their present as “modern” and thus distinct from both a classical antiquity appreciated in its historical continuity and a feudal past regarded as a barbaric and primitive stage, the dominance of which had been discontinued. Such an overarching remodeling of cultural values required an extensive rewriting of history.*

estruturas sociopolíticas quanto suas expressões simbólicas e arquitetônicas. Dessa forma, o termo “gótico” passou a designar tudo aquilo que era concebido como arcaico, retrógrado e incompatível com os ideais de progresso e racionalidade da modernidade. Conforme Botting (2012, p. 14, tradução nossa):

A rejeição da barbárie feudal, da superstição e da tirania era necessária para uma cultura que se definia em termos diametralmente opostos: seu progresso, civilização e maturidade dependiam da distância que estabelecia entre os valores do presente e do passado. A condensação, sob o termo único "gótico", de tudo o que foi desvalorizado no período augustano proporcionou, assim, um ponto descontínuo de consolidação e diferenciação cultural. Com a publicação de *O Castelo de Otranto* (1764), "gótico" também emerge como um termo crítico (Longueil, 1923, 453-456). E a ficção, como uma história fabricada, surge como uma condição crucial para esse surgimento. O romance de Horace Walpole, a primeira "história gótica", introduz muitas das características que vieram a definir um novo gênero de ficção, como o cenário histórico e arquitetônico feudal, o herdeiro nobre deposto e as maquinações fantasmagóricas e sobrenaturais ⁶⁴.

A valorização seletiva e estética de elementos do passado, mesmo quando artificialmente reconstruídos ou reinterpretados, configura-se como um traço central do gótico, ainda que sujeito a críticas. Esse movimento não se limita a uma mera estética literária ou arquitetônica, mas constitui uma reinterpretação do passado, na qual a artificialidade e a reconstrução atuam como instrumentos de valorização simbólica, frequentemente articulados à presença do sobrenatural.

A artificialidade que cerca as origens históricas e culturais das produções góticas permaneceram alvo de crítica e emulação ao longo do século XVIII. Antigos romances, baladas e poesias, recuperados por estudiosos como Percy, e ruínas medievais decadentes foram percebidos sob uma luz nova e

⁶⁴ *The rejection of feudal barbarity, superstition, and tyranny was necessary to a culture defining itself in diametrically opposed terms: its progress, civilization, and maturity depended on the distance it established between the values of the present and the past. The condensation, under the single term "Gothic," of all that was devalued in the Augustan period thus provided a dis-continuous point of cultural consolidation and differentiation.1 With the publication of *The Castle of Otranto* (1764), "Gothic" also emerges as a critical term (Longueil, 1923, 453-6). And fiction, as a fabricated history, appears as a crucial condition of this emergence. Horace Walpole's novel, the first "Gothic story," introduces many of the features that came to define a new genre of fiction, like the feudal historical and architectural setting, the deposed noble heir and the ghostly, supernatural machinations.*

mais favorável, como acréscimos sombrios, mas pitorescos e sublimes, à paisagem cultural e natural ⁶⁵ (Botting, 2012, p.15).

Assim evidencia-se a importância arquitetônica descrita na narrativa que essencialmente constroem o gótico partindo dos aspectos sóbrios das construções, o que remete ao leitor a noção do sobrenatural.

2.2 A influência na formação de uma tradição literária

O castelo de Otranto é amplamente considerado como a obra que marcou o início do gênero gótico na literatura. Sua importância vai além da narrativa sobrenatural, ressaltando os recursos narrativos estéticos inovadores que trouxe, desafiando as convenções da literatura do século XVIII e a nova maneira de expressar o medo, o mistério e o sublime. Como destaca Ariovaldo José Vidal (2010, p. 10):

Essa fórmula inicial de romance sobrenatural fez grande sucesso no tempo de Horace Walpole por meio de um público pequeno-burguês, que buscava por meio dessa e de outras formas literárias populares como o romance sentimental, fuga do dia-a-dia cinzento da vida social do racionalismo que começava a ditar a vida preferindo sonhar com falsos castelos do que com casas de comércio como diz o crítico Otto Maria Carpeaux (Vidal 2010, p. 10).

Nessa obra podemos observar uma série de recursos narrativos inovadores, entre suas principais inovações, destacamos a fusão entre o real e o sobrenatural, criando uma atmosfera de duas faces que desperta o medo e ao mesmo tempo a curiosidade do leitor. Vamos analisar um trecho do livro que mostra isso:

Manfredo indeciso entre a fuga de isabela que agora já alcançava os degraus da escada, e sua incapacidade de desviar os olhos do retrato, que começava a se mover, tinha no entanto, dado alguns passos em direção a jovem, ainda com os olhos voltados para o retrato, quando o viu sair da moldura e descer até o chão com ar grave e melancólico (Walpole, 2022, p.26).

A obra é descrita como a versão traduzida de um antigo documento medieval, um manuscrito que teria sido encontrado por Walpole. Esse artifício produz uma sensação de veracidade histórica, uma estratégia literária que conecta o leitor à lenda

⁶⁵ *The artificiality that surrounds the historical and cultural origins of Gothic Productions remained a site of both criticism and emulation in the course of the eighteenth century. Old romances, ballads, and poetry, recovered by scholars like Percy, and decaying, medieval ruins were perceived in a new and more favorable light as somber but picturesque and sublime additions to cultural and natural landscape. The new taste for productions of the Gothic ages also found an outlet in numerous fabricated artifacts from the past: James Macpherson's Ossian (1760) was the most famous work of fake Scottish antiquity, but eighteenth-century poetic appeals to the spirit of the Celtic bards were common in the works of Thomas Gray, William Collins, and Joseph Warton.*

e confere credibilidade ao elemento fantástico. Como podemos observar no seguinte trecho: “A presente obra foi descoberta na biblioteca de uma antiga família católica no norte da Inglaterra. Foi impressa em Nápoles, em letras góticas, no ano de 1529. Não conta quanto tempo antes teria sido escrita (Walpole, 2022, p.13)”.

Para Antonie Compagnon a literatura é um campo autônomo, que se opõe ao poder, aos discursos utilitários, servindo como espaço para o pensamento e a experiência. Diante disso, podemos apontar outro recurso narrativo estético que é o conflito entre a razão e a emoção. Segundo Compagnon (2006, p. 51):

A literatura nos ensina a melhor sentir e como nossos sentidos não tem limites, ela jamais conclui, mas fica aberta como um ensaio de Montaigne, depois de nos ter feito ver, respirar e tocar incertezas as indecisões, as complicações, e os paradoxos que se escondem atrás das ações.

O Castelo de Otranto surge antes do Romantismo ao destacar o não racional, os sonhos, e o sentimento. As atitudes dos personagens são impulsionadas por emoções intensas, temor e crenças supersticiosas, desafiando o racionalismo prevalecente na época. Observamos isso claramente no seguinte trecho:

Teodoro jogou-se aos seus pés, tomando sua mão delicada, que, com esforço, ela impediu que beijasse, jurou sangrar-se cavaleiro na primeira oportunidade e pediu ardentemente a sua permissão para tornar-se seu eterno defensor. Antes que a princesa pudesse responder, um estrondo de trovão, que sacudiu as fundações do castelo, fez-se ouvir. Teodoro, indiferente à tempestade, teria forçando-lhe a resposta, mas a princesa, apreensiva, recuou apressadamente para dentro do castelo, ordenando ao jovem que partisse, com um ar que não permitia nenhuma desobediência. Ele suspirou e se retirou, mas com os olhos fixos no portão, até que Matilda, fechando-o pusesse fim aquela entrevista, na qual os corações dos dois jovens haviam sorvido tão profundamente uma paixão que ambos provavam, naquele momento pela primeira vez (Walpole, 2022, p.51).

Quando Walpole lançou o Castelo de Otranto, ele introduziu algo inédito. Antes de sua obra, o gênero romance gótico não existia, apenas histórias realistas ou sentimentalistas. Segundo Fred Botting (1996, p. 31):

Muitos dos principais ingredientes do gênero que viria a ser conhecido como romance gótico, podem ser encontrados em O Castelo de Otranto de Horace Walpole. Foi o texto de Walpole que condensou características da poesia, do drama, e do romance antigo e forneceu o modelo para desenvolvimentos futuros.

A humanização através do negativo: reflete a noção de que a literatura ao abordar a dualidade entre o bem e o mal, torna o leitor mais humano. O gótico, ao investigar questões relacionadas à morte, insanidade e declínio, revela o aspecto

sombrio da vivência humana que a modernidade normalmente buscava ocultar sob a aparência do avanço. De acordo com Fred Botting (1996, p. 31):

A mistura de romance medieval e romance realista tenta superar as limitações percebidas de ambos: a insistência do último na representação realista da natureza e da vida restringe a imaginação, enquanto o primeiro é muito artificial e improvável. Desejando deixar a fantasia vagar livremente nos reinos ilimitados da invenção e criar situações interessantes. Walpole também declara sua intenção de preservar regras da probabilidade e fazer com quem seus personagens pensem, falem e ajam como se poderia supor, meros homens e mulheres.

Conforme o trecho a seguir:

Contou-lhe então que, quando prisioneiro dos infiéis, ele tivera um sonho de que sua filha, da qual não tiveram mais notícias desde que entrara em cativeiro, estava presa em um castelo, onde corria o perigo de sofrer as mais terríveis desgraças, e que, se ele conseguisse obter uma liberdade e fosse par um bosque, nas proximidades de Joppa, obteria mais notícias. Alarmado com tal sonho, e incapaz de seguir as instruções que lhe foram dadas, suas cadeias tornaram-se-lhe ainda mais pesadas (Walpole, 2022, p.55).

Em resumo, a estética gótica serve como um exemplo histórico e literário das correntes de resistência a modernidade. Representa uma forma artística que, em vez de se alinhar ao progresso linear e racional, o desafia com o mistério, com a melancolia e o retorno do passado sombrio.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e tem como principal procedimento metodológico a revisão bibliográfica, fundamentada em livros e artigos que abordam o surgimento e o desenvolvimento do romance gótico. O estudo propõe-se a analisar o aparecimento desse gênero literário no século XVIII, tendo como ponto de partida a obra *O Castelo de Otranto*, de Horace Walpole, considerada o marco inaugural do romance gótico. Busca-se compreender o contexto histórico, social e literário que favoreceu o florescimento desse novo modelo narrativo na Inglaterra, bem como os elementos inovadores introduzidos por Walpole, como a fusão entre o realismo e o sobrenatural, a ambientação em cenários sombrios e a exploração de temas como a decadência, o mistério e o medo.

Com base em autores como Almeida (2008), Freitas (2017) e Barros (2020), pretende-se traçar as percepções significativas que marcaram o gênero, destacando sua recepção crítica, sua influência sobre produções posteriores e sua contribuição

para a consolidação de uma tradição literária que impactou profundamente a literatura moderna e contemporânea. Assim, esta pesquisa tem como objetivos principais: investigar os elementos históricos, sociais e literários que propiciaram o surgimento do romance gótico na Inglaterra do século XVIII; identificar os recursos narrativos e estéticos inovadores empregados por Walpole em *O Castelo de Otranto*; e avaliar a influência dessas inovações na consolidação do gênero e no desenvolvimento de obras subsequentes.

4 ANÁLISE DE DADOS

O Castelo de Otranto como livro fundador da literatura gótica, influenciaria toda uma gama de escritores que se debruçariam nas inovações contra iluministas de Walpole, em nome de uma transgressão do ser que se constituía à literatura da época, segundo Botting (2005) é característico da literatura gótica a estética do sombrio e do tenebroso, buscando sempre esse movimento de retorno ao passado medieval, segundo Hogle (1994) esse tipo de literatura produz manipulações cênicas, deslocando os signos de suas substancias originarias, é o que se constata durante a narrativa de *O Castelo de Otranto*, onde os castelos são tomados por personagens fantásticos, como gigantes, fantasmas, aparições divina. Partimos da examinação de alguns trechos do texto que dão base para tais observações dos aspectos literários de Walpole (2010, p. 77) em *O Castelo de Otranto*:

Hipólita! – respondeu uma voz cavernosa. – Então você veio a este castelo para procurar a senhora Hipólita? E então, o vulto, virando-se lentamente, exibiu para Frederico as mandíbulas descarnadas e as órbitas vazias de um esqueleto, embrulhado no manto de um ermitão. – Anjos da graça, protejam-me! – gritou Frederico, recuando. – Faça por merecer sua proteção – completou o espectro. Frederico, caindo de joelhos, implorou ao fantasma que tivesse piedade dele. – Você não se lembra de mim? – disse a aparição. – Lembre-se do bosque de Joppa! – Você é aquele santo ermitão? – exclamou Frederico a tremer. – Posso fazer algo pela sua paz eterna? – Então você foi libertado do cativoiro – disse o espectro, – para se entregar aos deleites carnis? Já se esqueceu da espada enterrada e da profecia divina nela gravada?

O trecho acima destaca uma conversa entre um personagem e o que parece ser um “fantasma” o episódio envolve um múltiplo de elementos que dialogam diretamente com a ruptura proposta pelo gótico, citações como “E então, o vulto, virando-se lentamente, exibiu para Frederico as mandíbulas descarnadas e as órbitas vazias de um esqueleto, embrulhado no manto de um ermitão” (2010, p.71) marcam

a vampirização da história antiga pelo gótico e as linhas de fuga que esse propõe, por exemplo com o medo, através do horror que aprofunda essa emoção tão recorrente nos seres humanos e tão desconhecida também, para Lovecraft (2007, p. 13)

A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos e sua reconhecida verdade deve estabelecer, pra todos os tempos, a autenticidade e dignidade da ficção fantástica de horror como forma literária.

A passagem do final do livro traz elementos que se ligam a fé e superstição, como a figura de seres gigantes e a aparição do próprio São Nicolau, santo que aparece como figura divina na narrativa, quase ao modo de um *deus ex machina* que traz consigo a redenção para aquelas pobres almas, percebe que a solução, não está em um dado racional como é dito no iluminismo e que a narrativa não se desenvolve em um comércio de um burguês, o texto é uma nostalgia turva do passado com reis, com o sagrado e o elemento construído, o fantástico, assim é gerado o que Carrol (1999) chamou de “horror estético” que se desenvolvem a medida que o público expressa reações diante das ações dos personagens monstruosos e dos acontecimentos que essas ações causam dentro da obra. Seguindo com os trechos enfatizamos a relação entre o mundo que é imitado pela arte e o que é criado por ela.

é um gigante, acho; está todo de armadura, pois vi o seu pé e parte da perna e eles são tão grandes quanto o elmo lá no pátio”. Quando ele proferiu essas palavras, meu senhor, ouvimos um violento chacoalhar da armadura, como se o gigante estivesse se levantando (Walpole, 2010, p.30).

As falas retratam o encontro de um soldado com um suposto gigante que viveria sobre as profundezas do castelo, percebe como o fantástico é incluído de forma natural, como se o gigante fosse uma possibilidade real dentro de um castelo, aí a união de Walpole do mundo real com o mundo fantástico, junção que permite um diálogo entre esses dois polos, criando uma nova possibilidade que não anula totalmente uma posição, é o romance antigo e o moderno, nas palavras do próprio Walpole (2010, p. 17):

Foi uma tentativa de mesclar duas formas de romances, a antiga e a moderna. Na primeira tudo era imaginação e improbabilidades; na última, sempre se pretende, e muitas vezes se consegue, copiar a natureza com fidelidade. Não que não haja invenção, mas os grandes recursos da fantasia parecem ter secado em virtude de uma adesão estrita demais à vida comum.

O romance gótico explora essa poderosa emoção desconhecida e faz ela brotar no meio de algo que se diz conhecido, a idade medieval, fazendo o horror brotar dos castelos como se sempre estivessem ali, mas imperceptíveis, eis a grande proeza gótica tirar do silêncio os monstros que habitavam na história e é Walpole que se lançará como líder da vanguarda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, é possível compreender que o surgimento do romance gótico no século XVIII representou não apenas uma inovação estética e narrativa, mas também uma profunda reação cultural aos ideais racionalistas do Iluminismo. O Gótico, ao emergir no interior de uma sociedade que exaltava a razão, o progresso e a clareza formal, instaurou uma tensão dialética entre o racional e o irracional, o claro e o obscuro, o moderno e o arcaico. Nesse movimento de resistência simbólica, o gênero recuperou elementos do passado medieval — suas ruínas, suas crenças e seus temores — para questionar os limites da modernidade e reintroduzir o mistério, o medo e o sublime na experiência literária.

O *Castelo de Otranto* (1764), de Horace Walpole, constitui-se como o marco inaugural desse processo. A obra rompe com as convenções da literatura neoclássica ao combinar o realismo com o sobrenatural, criando uma atmosfera ambígua em que o fantástico se apresenta como parte integrante do cotidiano. Walpole introduz recursos narrativos inovadores, como o uso do manuscrito fictício, a ambientação em castelos decadentes e a presença de forças sobrenaturais, que inauguram uma nova sensibilidade estética e abrem caminho para o desenvolvimento posterior do romance gótico. Conforme demonstram os estudos de Botting (1996; 2012), essa fusão entre o romance antigo e o moderno possibilitou o surgimento de uma tradição literária que, ao mesmo tempo em que critica o racionalismo, amplia os horizontes da imaginação.

A análise da narrativa evidencia que o gótico não se limita à representação do terror, mas funciona como uma metáfora da condição humana, explorando os aspectos sombrios da existência, o medo, a culpa, a decadência e o desejo, que a modernidade procurava reprimir sob a aparência da ordem e da razão. Nesse sentido, o Gótico promove uma “humanização pelo negativo”, ao revelar que o confronto com o obscuro e o desconhecido é parte essencial da experiência humana.

Portanto, pode-se afirmar que O Castelo de Otranto não apenas fundou o gênero gótico, mas também estabeleceu as bases de uma estética que atravessaria séculos, influenciando o Romantismo, o Simbolismo e a literatura moderna e contemporânea. Ao unir o antigo e o novo, o real e o imaginário, o natural e o sobrenatural, Walpole criou um modelo narrativo que questiona o próprio projeto iluminista e seus limites, oferecendo uma alternativa poética e filosófica à rigidez racionalista de seu tempo. Assim, o Gótico permanece como um espaço literário de resistência e reflexão, um espelho sombrio da modernidade que, ao enfrentar o medo e o mistério, revela as profundezas mais complexas da alma humana.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernando Monteiro de. **O Gótico e a vampirização da história**. Organon, v. 35, n. 69, p. 1-14, 2020.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Editora UFMG. 2011

COSTA, Marcelo et al. **Proposta de Projeto Gráfico Editorial para o Livro: O Castelo de Otranto**. Anais 4 Jornada Científica E Cultural Da FAAL-2019, p. 22.

FREITAS, Sérgio Luiz Ferreira de. Apontamentos sobre o uso do elemento histórico no romance O castelo de Otranto. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 5, n. 9, 2017

HOGLE, Jerrold E. The ghost of the counterfeit in the genesis of Gothic. SMITH, Allan Lloyd and SAGE, Victor (editors). **Gothick Origins and Innovations**. Amsterdam: Rodopi, 1994.

RAMOS, Vanessa Nascimento; SILVA, Suellen Cordovil da. Análise do personagem Manfredo de O Castelo de Otranto, de Horace Walpole. **Leituras e Releituras**.

VIDAL, Ariovaldo José. Apresentação. In: WALPOLE, Horace. **O Castelo de Otranto**. Tradução de Alberto Alexandre Martins. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. p. 10

WALPOLE, Horace. **O Castelo de Otranto**. Editora NS, São Paulo, 2022.

O URAGUAI COMO EPOPEIA ANTIESUÍTICA: literatura, política e colonização no Arcadismo brasileiro

Jhonathan Silva Sodré (UEMA) ⁶⁶

Joanne Tavares de Oliveira (UEMA) ⁶⁷

Naide da Silva Maciel (UEMA) ⁶⁸

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁶⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar e analisar a obra *O Uruguai* (1769), de José Basílio da Gama, considerada uma epopeia antiesuítica que evidencia aspectos literários, políticos e históricos do Arcadismo brasileiro. Escrita no século XVIII, esta obra rompe com o modelo épico clássico lusitano, tradicionalmente seguido na época, ao inserir o espaço americano e os conflitos coloniais como tema central, refletindo o contexto das reformas pombalinas. Busca-se compreender como o autor associa a crítica aos jesuítas à legitimação do discurso da Coroa portuguesa, sendo este um dos pontos de discussão no meio acadêmico, alinhando a produção literária à política colonial. A investigação fundamenta-se em pesquisa qualitativa e bibliográfica e baseia-se na leitura e análise de autores como Antônio Candido e Alfredo Bosi, além de Afrânio Coutinho, Massaud Moisés e outros. Quanto à fundamentação teórica, utilizaram-se as contribuições de Lakatos e Marconi. Os resultados apontam que *O Uruguai* valoriza o indígena como símbolo de liberdade e justiça, ao passo que apresenta os jesuítas como agentes de exploração e dominação, reforçando o ideal iluminista de razão e virtude. Observa-se que o poema contribui para a consolidação de um discurso político que legitima o poder régio e promove uma visão crítica das relações entre religião e Estado. Conclui-se que a obra de Basílio da Gama cumpre duplo papel: funciona como expressão literária alinhada à política pombalina e inaugura uma literatura voltada à realidade histórica e cultural do Brasil, tornando-se um marco na formação da identidade nacional e na consolidação da literatura brasileira.

Palavras-chave: Antiesuítica; Arcadismo; Epopeia; Indígena; Jesuítas.

⁶⁶ Acadêmico do 4º período de Letras Português Inglês e suas Literaturas. E-mail: jhonathansodre0@gmail.com

⁶⁷ Acadêmico do 4º período de Letras Português Inglês e suas Literaturas. E-mail: annetavares8888@gmail.com

⁶⁸ Acadêmico do 4º período de Letras Português Inglês e suas Literaturas. E-mail: naidemaci6@gmail.com

⁶⁹ Professora Especialista do Dep. De Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Sobre o autor, José Basílio da Gama, nasceu no sítio de Caxeú em Tiradentes, no estado de Minas Gerais, no ano de 1741. Sua vida estudantil iniciou-se no Colégio dos Jesuítas. Não conseguindo finalizar os estudos devido aos conflitos e expulsão dos jesuítas, Basílio foi desligado dessa escola. No ano de 1768, ele foi preso em Lisboa, sendo acusado de ser próximo aos jesuítas e de estar associado a eles.

Nesse contexto, o autor foi para Angola sobre a assinatura de um acordo de permanência que duraria seis meses. Foi aí que ele escreveu um belíssimo poema direcionado a filha do Marquês de Pombal. O Marquês se mostrou atraído pela obra e pelo seu autor. Com o apoio obtido desse homem influente, Basílio da Gama compôs o poema *O Uruguai*, que enfatiza a expulsão e a derrota dos jesuítas frente a legitimação da Coroa portuguesa.

Com a publicação em 1969, *O Uruguai* acaba interessando inúmeros leitores e variando em diferentes interpretações. Para alguns seria de cunho artístico e literário, para outros uma forma de exaltação do poder político da época.

Portanto, a obra *O Uruguai* (1769), ocupa lugar de relevância na literatura do século XVIII, pois, articula de maneira singular, elementos literários, políticos e históricos que refletem o projeto pombalino de fortalecimento da Coroa portuguesa. Esta obra foi escrita em pleno contexto do Arcadismo, período que privilegiava a clareza formal e a valorização da natureza, a epopeia se apresenta como uma peça de propaganda antijesuítica ao mesmo tempo em que se insere no processo de construção de uma consciência literária brasileira. Com a leitura do poema, é possível compreender como o discurso literário se interligou com o discurso político, legitimando a ação estatal e denunciando a atuação dos jesuítas nas Missões, sem deixar de lançar bases para uma literatura de caráter nacional.

Diante desse contexto, surge a seguinte problemática: de que maneira José Basílio da Gama, em *O Uruguai* (1769), conciliou sua aproximação com o projeto político pombalino e, ao mesmo tempo, construiu uma narrativa crítica à atuação dos jesuítas nas colônias? O presente artigo tem como objetivo analisar como *O Uruguai* expressa as críticas aos jesuítas e o enaltecimento da Coroa Portuguesa, investigando de que modo a obra contribuiu para o surgimento de uma identidade literária e cultural brasileira.

Além disso, busca compreender como esse novo estilo literário rompeu com a tradição clássica lusitana, inserindo-se no contexto do Arcadismo e das reformas pombalinas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto Arcádico e Mecenato Pombalino

No Brasil, o Arcadismo inicia-se por volta do século XVIII e foi o principal movimento literário neste período, oriundo de transformações culturais e políticas do iluminismo europeu. Este movimento, marcou uma transição do Barroco que tinha uma linguagem mais rebuscada e ambígua, para um estilo literário mais formal, tendo como uma das características principais a simplicidade, a racionalidade e o equilíbrio clássico. Para uma melhor compreensão, Alfredo Bosi (2015, p. 48) destaca o seguinte:

A passagem do Barroco ao “barocchetto” e ao rococó foi um processo estilístico interno na história da arte do século XVIII e consistiu em uma atenuação dos aspectos pesados e maciços dos Seiscentos. Nessa viragem prefiguram-se as tendências estéticas do Arcadismo como a busca do natural e do simples e a adoção de esquemas rítmicos mais graciosos, entendendo-se por *gracia* uma forma específica e menor de beleza.

Ainda, Bosi (1994, p. 53), diz que “o Arcadismo brasileiro nasce do encontro entre o gosto neoclássico europeu e as condições coloniais da sociedade luso-brasileira”. Ou seja, os poetas árcades buscavam para este novo modelo literário equilíbrio, clareza e harmonia.

Mais do que uma valorização do campo, o ideal árcade representa uma postura racional e ética diante da arte e da vida, servindo como contraponto ao exagero e à complexidade do estilo barroco (Massaud, 2001, p. 100).

Os seus principais autores nacionais, consideravam-se árcades e eram influenciados pela poesia bucólica, a qual era muito usada na Europa Ocidental culta. Lilia M. Schwarcz (2015, p. 180), colabora dizendo:

A convenção clássica desse tipo de literatura – o arcadismo – exigia o ideal galante, a paisagem natural amena habitada por pastores, e refletia situações episódicas vividas no jogo pastoril que o artista fixava em versos.

Schwarcz (2015, p. 180) aponta para uma importante particularidade destes autores “foram suficientemente cosmopolitas para incorporar aos seus versos os elementos característicos da realidade local – sua natureza, aspirações e costumes”.

Por outro lado, Candido (1975, p. 45), ressalta que o Arcadismo representou “uma tentativa de racionalizar a sensibilidade literária, alinhando-a às novas exigências de um mundo que se modernizava sob a influência da razão iluminista”. De modo geral, pode-se dizer que o Arcadismo foi também um instrumento de adequação estética ao projeto civilizatório português, já que refletia o desejo de ordem e progresso intelectual da elite colonial.

Com isso, o Arcadismo ganha grande destaque entre os principais movimentos literários nacionais. Mesmo com uma estética europeia, o movimento árcade brasileiro apresenta características próprias e torna-se de grande importância para a identidade cultural do Brasil, neste contexto de iniciação da literatura nacional. Além disso, o movimento foi o precursor do que viria depois, ou seja, o Romantismo. Claro que cada um com seus objetivos e estilística própria. Coutinho (1969, p. 17), enfatiza a importância do Arcadismo brasileiro quando escreve “é bem verdade que o Arcadismo constitui a primeira grande manifestação literária coletiva de valor no Brasil, quando se desenvolve realmente a poesia e se fixa profundo sentimento nacionalista.”

O movimento arcádico, pode ser considerado a primeira manifestação romântica, mas mantém um contraste com o Romantismo. Coutinho (1969, p. 19) faz uma distinção apropriada:

A despeito de vir também o germe da exaltação da natureza, nas suas tendências rústicas e alusões à flora e fauna locais, a qual se desenvolveria numa das mais fortes características do Romantismo, o Arcadismo manteve-se fiel, mormente na forma, aos modelos clássicos e lusos, deixando para o Romantismo a conquista de um nativismo também de emoção e motivos.

Neste contexto, o Arcadismo brasileiro sofre grandes influências de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Ele ganha grande destaque pelos seus feitos a favor da coroa portuguesa e isso o torna uma pessoa de grande prestígio. Mendonça (1960, p. 1), ao se referir ao Marquês, comenta que:

As duras lutas travadas com os Jesuítas, com a velha nobreza de Portugal, com a Espanha peninsular, com os ingleses, na recuperação de direitos e interesses perdidos pelo Tratado de Methuen de 1703, e com os franceses pelo Pacto da Família, tinham-no consagrado varão de mérito excepcional.

Ressaltando ainda mais, Mendonça (1960, p. 1), continua dizendo “já também se tinha tornado o grande campeão da restauração de Lisboa, destruída pelo terremoto de 1º de novembro de 1755”. Esse e outros feitos de Pombal contribuem para o surgimento do Mecenato Pombalino.

Em se tratando da constituição do Mecenato Pombalino, Teixeira (2005, p. 10) colabora ao dizer:

Empenhado em formar um grupo de letrados que desse legitimidade artística a seu projeto ilustrado de governo, Sebastião José de Carvalho e Melo arregimentou pintores, gravadores, professores, retores, teólogos, advogados, poetas e publicistas a cujo conjunto talvez se pudesse aplicar o nome algo pomposo de *mecenato pombalino*.

Concluí Teixeira (2005, p. 10) ao dizer “como todo mecenato, esse seria antes voltado para a propagação do ideário do mecenas do que propriamente para conquistas individuais das artes ou dos artistas.”

A expressão “mecenato” aponta para um apoio concedido pelo poder público a escritores e artistas, que por outro lado, tinham em suas obras algum ideal político e moral relacionando-se ao governo da época.

Conforme afirma Candido (1981, p. 72), “a literatura pombalina não é apenas um reflexo das reformas ilustradas, mas um instrumento ativo de sua difusão”. Ou seja, os autores que foram amparados por este movimento, tornaram-se em grande parte, anunciadores dos ideais oficiais do governo. Isso contribuiu como uma propaganda do império como moderno e civilizado. Moisés (2001, p. 102), entra em acordo dizendo “o mecenato pombalino serviu como base de legitimação para a nova estética árcade, oferecendo aos escritores uma função cívica, a de educar pela razão e pela virtude”.

Em território brasileiro, o mecenato pombalino permeou os escritos de dois autores árcades. O primeiro foi José Basílio da Gama, o segundo, Frei José de Santa Rita Durão. Tanto a obra *O Uruguai* (1769), como *Caramuru* (1781), eleva a importância da coroa portuguesa e o império como agente civilizador.

Antônio Candido (2000, p. 128), sendo um crítico literário, argumenta ao se referir a obra de Basílio da Gama:

É somenos, mas não desprezível para compreender o poema, indagar se representa convicção sincera ou é ato de bajulação pura e simples a Pombal, negando a condição anterior de noviço e protegido dos jesuítas.

Assim se constituem algumas possíveis leituras do poema *O Uruguai*. Candido (2000, p. 121) diz mais “a oposição entre misticidade e civilização, que anima o Arcadismo, não poderia deixar de favorecer no Brasil o advento do índio como tema literário”. Alfredo Bosio (2015, p. 55) também diz “o seu *Uruguai* (1769), poemeto épico, tenta conciliar a louvação de Pombal e o heroísmo do indígena; e o jeito foi fazer recair sobre o jesuíta a pecha de vilão, inimigo de um, enganador do outro”.

2.2 O Uruguai Como Epopeia Antijesuítica

Os modelos literários vindos da Europa apresentavam um estilo europeu, mas, ao chegarem ao Brasil, passaram a adquirir características próprias, adaptando-se à realidade e à cultura locais. Candido (1999, p. 12) diz que:

A literatura não ‘nasceu’ aqui: veio pronta de fora para transformar-se à medida que se formava uma sociedade nova. [...] Assim, a literatura brasileira, como as de outros países do Novo Mundo, resulta desse processo de imposição, ao longo do qual a expressão literária foi se tornando cada vez mais ajustada a uma realidade social e cultural que aos poucos definia a sua particularidade.

Um exemplo claro dessa adaptação é *O Uruguai*, de Basílio da Gama. O poema mantém a estrutura de uma epopeia clássica; porém, em vez de exaltar heróis mitológicos, valoriza personagens ligados à história colonial e à presença indígena. Além disso, a obra ressalta as belezas naturais brasileiras. Cândido (1999, p. 17) afirma:

Os homens que vieram para o Brasil de maneira regular e com mente fundadora, a partir de 1530, tiveram inicialmente necessidade de descrever e compreender a terra e os seus habitantes [...]. Ao mesmo tempo, precisaram criar os veículos de comunicação e impor o seu equipamento ideológico, tendo como base a religião católica.

O Uruguai insere-se no contexto do Arcadismo brasileiro, movimento literário que buscava o equilíbrio entre razão e natureza, inspirando-se nos ideais neoclássicos europeus. No entanto, em Basílio da Gama, essa estética ganha um tom político e nacional, pois o poeta valoriza o espaço americano e as figuras indígenas, aproximando-se de uma identidade literária brasileira em formação.

A obra estabelece uma ruptura com a tradição épica clássica ao não exaltar heróis mitológicos ou feitos lusitanos ultramarinos, como era comum, mas ao inserir o espaço americano e as guerras guaraníticas como núcleo central de sua narrativa. Essa escolha temática não é aleatória: ao narrar o conflito entre indígenas liderados

pelos jesuítas e as forças luso-espanholas, o poema se alinha à política pombalina de expulsão da Companhia de Jesus (1759), funcionando como instrumento ideológico e literário.

A crítica à Companhia de Jesus e aos seus agentes é perceptível em diversos trechos, como escreve Gama (2013, p. 16), “essa riqueza que cobre os templos dos benditos padres, fruto da sua indústria e do comércio da folha e peles, é riqueza sua”. Os jesuítas são descritos como gananciosos e exploradores, acumulando riquezas às custas do trabalho indígena. Eles são apresentados como manipuladores da fé e das riquezas locais, representando um poder que se opunha à soberania régia.

Essa crítica é reforçada em outro momento da obra, quando o narrador, pela voz do general português, denuncia o domínio injusto dos padres sobre os indígenas:

Esse absoluto império ilimitado, que exercitam
em vós os padres – como vós, vassalos –
é império tirânico, que usurpam.
Nem são senhores, nem vós sois escravos (Gama, 2013, p. 17).

Nessa passagem, o discurso condena o poder dos jesuítas sobre os índios, apresentando-os como usurpadores da autoridade legítima do rei e responsáveis por manter os indígenas em uma falsa submissão espiritual.

Mais adiante, a denúncia moral torna-se ainda mais evidente:

Parte, deixando atada a triste velha
dentro de uma choupana, e vingativo
quis que por ela começasse o incêndio.
[...]
Tinham ardido as míseras choupanas dos pobres índios,
e no chão caídos fumegavam os nobres edifícios,
deliciosa habitação dos padres (Gama 2013, p. 46–47).

Nessa passagem, os padres aparecem como responsáveis diretos pela destruição das missões e pela morte dos indígenas, símbolo da corrupção moral e da hipocrisia religiosa que Basílio da Gama critica com veemência.

Como observa Versiani (2016, p. 2), o poema “se ajustava plenamente à política pombalina antijesuítica [...], mas existem outras possibilidades de leitura, entre elas a que toma como foco principal de análise a narrativa que o poeta faz dos indígenas”. Ainda que várias interpretações sejam possíveis, é inegável a centralidade da denúncia jesuítica em *O Uruguai*.

Nesse sentido, Alfredo Bosi (2015, p. 55) sintetiza com precisão a tensão política e simbólica da obra ao afirmar, “o seu Uruguai (1769), poemeto épico, tenta conciliar a louvação de Pombal e o heroísmo do indígena; e o jeito foi fazer recair sobre o jesuíta a pecha de vilão, inimigo de um, enganador do outro”. A leitura de Bosi reforça como Basílio da Gama articula, em seu poema, a valorização do indígena e a exaltação da política pombalina, ao mesmo tempo em que denuncia os abusos dos jesuítas, representando-os como opositores da liberdade indígena e do poder régio.

Dessa forma, O Uruguai representa um marco na literatura colonial, pois alia forma clássica e conteúdo nacional, refletindo as tensões políticas do período e contribuindo para o surgimento de uma literatura autenticamente brasileira.

3 METODOLOGIA

O evidenciado trabalho tem por pesquisa de cunho qualitativa bibliográfica baseada na análise de artigos, pesquisas bibliográficas e estudo de obras que fundamentaram de maneira concreta o tema da pesquisa estabelecida. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Através da pesquisa, buscou-se analisar a obra O Uruguai de Basílio da Gama como uma epopeia antijesuítica no contexto do Arcadismo brasileiro, destacando os aspectos literários, históricos e políticos. Por meio do presente estudo podemos atribuir o caráter reflexivo no que tange a crítica aos jesuítas e o discurso de elevação da Coroa portuguesa.

A legitimação do tema baseou-se somente na pesquisa bibliográfica qualitativa, buscando a análise e o estudo objetivo de artigos, obras e autores que reunissem dados relevantes e comprobatórios como forma de concretizar o evidenciado trabalho em sua natureza de pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Através da pesquisa podemos concluir um resultado satisfatório em disposição ao caráter crítico e reflexivo frente à análise dos dados coletados. O presente trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica como meio de analisar e respaldar tanto a fundamentação teórica, como também, os objetivos gerais e específicos.

A análise de artigos em consonância com a obra permite a compreensão no que tange o contexto do Arcadismo e o Mecenato Pombalino. Podemos identificar em seu contexto Arcádico, que apesar da influência estética europeia, o referido movimento foi de grande importância para a construção de uma literatura nacional, em contrapartida também podemos evidenciar a exaltação da Coroa portuguesa na figura do Marquês de Pombal sendo destacado por seus feitos como um grande generalizações, nestes aspectos não houve contradições na linha de estudo.

Outro aspecto que podemos destacar com relação a obra O Uruguai de Basílio da Gama e a linha de pesquisa é o caráter de epopeia antijesuítica e o uso da figura histórica nativa, o indígena. Os padres jesuítas eram caracterizados como os verdadeiros vilões em toda a historicidade do poema, opositores da autoridade do general português, manipuladores do elemento nativo e a figura do índio naquela época como sendo a parte submissa aos jesuítas.

A presente análise tanto da obra como dos artigos citados ao longo do trabalho permite o entendimento e a reflexão no que diz respeito a historicidade brasileira. O uso da figura nativa e o histórico colonial, permite compreender o contexto ocorrido no Brasil e a sua influência em seus aspectos literários, históricos e políticos.

5 CONCLUSÃO

A análise de O Uruguai como epopeia antijesuítica favorece a compreensão de como literatura e política se articularam no contexto do Arcadismo brasileiro. Ao denunciar a atuação dos jesuítas e, simultaneamente, legitimar as ações da Coroa portuguesa, a obra de Basílio da Gama insere-se plenamente no projeto pombalino de fortalecimento do Estado e de consolidação do poder régio.

Com base nessa leitura, foi possível alcançar os objetivos propostos, ao evidenciar como o poema reflete a crítica aos jesuítas, expressa o alinhamento do autor ao discurso da Coroa e contribui para a formação de uma identidade literária e cultural brasileira.

Além disso, O Uruguai não se limita a uma expressão estética, mas cumpre também uma função ideológica, refletindo os valores do Iluminismo e as reformas políticas do período. Ao mesmo tempo em que exerce esse papel político, a obra inova ao inserir o espaço americano e o indígena como protagonistas, rompendo com o modelo clássico europeu.

Por fim, O Uruguai representa um movimento com duas vertentes complementares: de um lado, atua como instrumento de propaganda régia; de outro, inaugura uma literatura que começa a reconhecer sua própria realidade histórica e cultural. Dessa forma, a obra de Basílio da Gama torna-se um marco na consolidação da literatura brasileira, ao conciliar forma épica, crítica política e afirmação de uma identidade nacional nascente.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1975. v. 1.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750 – 1880)**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 1981.

CANDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sul Americana S.A., 1969. v. 2.

GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Prefácio de Rodrigo Carvalho da Silveira. Brasília: Fundação Darcy Ribeiro; Fundação Biblioteca Nacional; Editora Universidade de

Brasília, [s.d.]. Projeto patrocinado por Correios e Petrobras. (Biblioteca Básica Brasileira).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **O Marquês de Pombal e o Brasil**. Brasil: Ed. Nacional, 1960.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TEIXEIRA, Ivan. **O Uruguay e a poética cultural do mecenato pombalino**. Floema – Caderno de Teoria e História Literária, Itabuna, ano I, n. 2, p. 35-58, dez. 2005.

VERSIANI, Carlos. **A representação arcádica do índio brasileiro: O Uruguai**, de José Basílio da Gama. *Amerika*, n. 14, 2016. Disponível em:
<https://journals.openedition.org/amerika/7266>. Acesso em: 24 set. 2025. DOI:
<https://doi.org/10.4000/amerika.7266>.

A SÁTIRA, O LIRISMO E A RELIGIOSIDADE EM GREGÓRIO DE MATOS: múltiplas faces do "Boca do Inferno"

Joanna Carla de Sousa Costa ⁷⁰

Kawane Hestefany Damasceno Sales ⁷¹

Lysia Raquel Almeida Pontes ⁷²

Izabela Carolina Barros Souto ⁷³

RESUMO:

Gregório de Matos Guerra, mais conhecido como "Boca do Inferno", é um dos principais expoentes do Barroco brasileiro, notável pela variedade e riqueza de sua obra poética. Suas composições refletem diversas características típicas do período, destacando-se principalmente a sátira, o lirismo e a religiosidade, elementos que espelham tanto o contexto social e cultural do Brasil colonial quanto as angústias existenciais do homem barroco. Este estudo tem como objetivo analisar essas três facetas da obra do autor, tomando como base poemas selecionados que evidenciam a crítica social por meio da sátira, o lirismo amoroso e a religiosidade, demonstrando preocupação com a salvação e a moral cristã. A pesquisa realizada envolveu uma revisão aprofundada da literatura sobre o Barroco, especialmente os estudos de Alfredo Bosi (2015) e Massaud Moisés (2012), que destacam o estilo barroco como marcado pela dualidade entre fé e pecado, vida e morte, e entre o terreno e o espiritual. Além disso, foi realizada uma análise literária detalhada dos poemas escolhidos, levando em consideração tanto a forma quanto o conteúdo, de modo a conectar os recursos estilísticos à visão de mundo apresentada nos textos. Gregório de Matos consegue, assim, integrar crítica social contundente, sensibilidade poética e devoção religiosa, criando um retrato complexo da sociedade colonial brasileira. Sua poesia, marcada pelo contraste e pela dualidade, reflete a essência do Barroco e consolida seu papel como precursor da literatura brasileira, demonstrando como a literatura do período busca equilibrar as tensões entre o efêmero e o eterno, o profano e o sagrado, revelando a profundidade de um autor que permanece referência obrigatória para o estudo da cultura e da poesia do século XVII no Brasil.

Palavras-chave: Sátira. Lirismo. Religiosidade. Gregório de Matos.

⁷⁰ Graduanda do quarto período do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: joannaacarla@gmail.com

⁷¹ Graduanda do quarto período do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: kawane.acad@gmail.com

⁷² Graduanda do quarto período do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: lysiaraquel01@gmail.com

⁷³ Professora Especialista do Departamento de Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A literatura barroca, marcada pelo conflito entre o espiritual e o terreno, o efêmero e o eterno tem dentro de suas manifestações mais complexas e intensas o poeta Gregório de Matos. O poeta baiano do século XVII, conhecido como “Boca do Inferno”, apresentou em sua obra as diversas facetas de um homem dividido entre fé e pecado, devoção e crítica, amor idealizado e desejo carnal. Assim, sua poesia retrata de forma vívida as tensões e contradições que permeiam o Barroco brasileiro, movimento que espelhava não só uma estética de contrastes, mas também uma perspectiva de mundo profundamente fragmentada.

Nesse contexto, Gregório de Matos se sobressai ao transitar com habilidade três vertentes essenciais: a sátira, o lirismo e a religiosidade. Na poesia satírica, ele expõe os abusos da elite colonial, a corrupção do clero e as hipocrisias da sociedade baiana do século XVII, demonstrando um olhar crítico e perspicaz da sociedade daquele período. A lírica amorosa, por sua vez, surge um eu poético sensível e contraditório, dividido entre o amor espiritual e a paixão carnal. Já na poesia religiosa, é mostrado o arrependimento e a procura pela redenção, por meio de uma confissão intensa e profundamente humana.

Desse modo, o propósito deste presente artigo é analisar as múltiplas faces da obra de Gregório de Matos à luz do Barroco brasileiro, compreendendo como essas três vertentes se interconectam e refletem as tensões intrínsecas do homem barroco. Para isso, será analisado a contextualização histórica e literária do Barroco, a análise de poemas representativos de cada vertente e, a comparação entre esses aspectos, evidenciando como a mescla de crítica social, emoção e fé cria a riqueza e a profundidade da obra poética de Gregório de Matos. Assim, busca-se responder ao seguinte problema: de que maneira a poesia de Gregório de Matos expressa as tensões e dualidades características do Barroco brasileiro, revelando ao mesmo tempo uma crítica social ao período colonial e os dilemas existenciais do homem do século XVII?

Com isso, enfatiza-se que a obra gregoriana, ao mesclar sátira, lirismo e religiosidade, transcende os limites de seu tempo e expõe a essência do espírito barroco: a incessante luta entre pecado e virtude, humano e divino, aparência e essência, temas que continuam a ecoar na condição humana atual.

2 AS FACES DE GREGÓRIO DE MATOS

2.1 Contextualização histórica e literária

O Barroco emerge no século XVII, no Brasil Colônia, como um reflexo direto da crise de valores da Europa pós-Reforma. De acordo com Alfredo Bosi (2015, p.29), o Barroco, surgido em meio às tensões da Contrarreforma se estabeleceu nas sociedades ibéricas, especialmente entre a nobreza e o clero, que o utilizaram como forma de expressão de um mundo em defensiva diante da modernidade racionalista e burguesa. No contexto brasileiro, esse movimento repercutiu nos séculos XVII e XVIII, com autores como Gregório de Matos, Botelho de Oliveira e Frei Itaparica, que retomaram temas e formas do barroquismo europeu. Entre esses nomes, destaca-se Gregório de Matos, cuja obra se evidencia tanto pelo retrato crítico da sociedade colonial quanto pela qualidade estética e complexidade artística de seus versos.

Segundo Coutinho (1994, p.177), a poesia de Gregório de Matos reflete plenamente a essência do espírito barroco, marcada por uma profunda tensão entre o sagrado e o profano. Em sua obra, o autor identifica a presença de um dualismo característico, no qual convivem religiosidade e sensualidade, devoção e erotismo, o desejo terreno e a busca espiritual. Assim, Gregório encarna o homem barroco em conflito, cuja criação poética expressa as contradições e dilemas de uma alma dividida entre a fé e os prazeres do mundo.

Essa obsessão pela contradição explica o uso intensivo de antíteses e paradoxos na forma, aliados ao Cultismo (jogo de palavras) e ao Conceptismo (jogo de ideias), elementos que conferem a complexidade e o rebuscamento típicos do Seiscentismo.

A consolidação do Barroco no cenário literário brasileiro deu-se em um contexto social adverso. A sociedade colonial da época carecia de uma estrutura cultural robusta, conforme indicado por Lima (2020, p.34)

Desta forma, durante os 150 anos em que o Barroco marcou nossa literatura, a sociedade brasileira era ainda bastante semelhante àquela sociedade atrasada do século XVI, que não favorecia a arte literária[...], entretanto, independente dos empecilhos para a formação cultural brasileira, foi nesse período – no Barroco – que surgiu nosso primeiro grande poeta: Gregório de Matos e Guerra, cujo talento venceu os bloqueios ambientais, escrevendo poemas de alto valor literário.

Gregório de Matos, portanto, ascende como o primeiro grande poeta da literatura brasileira. Sua genialidade reside não apenas na adesão à estética europeia, mas na sua capacidade de utilizá-la para expressar a realidade e as tensões da colônia, superando os "bloqueios ambientais" da formação cultural brasileira. A obra do autor é a manifestação mais completa e diversificada do espírito barroco na Colônia.

Lima (2020, p.40) observa que a obra de Gregório de Matos expressa o dualismo característico do período barroco por meio de três vertentes principais: a poesia satírica, a amorosa e a religiosa. A primeira, de cunho crítico e moralizante, utiliza o Conceptismo e a ironia para denunciar os vícios, a corrupção e a hipocrisia social da Bahia colonial, transformando a palavra em instrumento de contestação. Já a poesia amorosa evidencia o conflito barroco entre o ideal espiritual e o desejo carnal, unindo sensualismo, *carpe diem* e sentimentalismo à consciência constante da culpa e da efemeridade da vida. Por fim, a poesia religiosa traduz o drama interior do homem seiscentista, dividido entre culpa e perdão, e emprega o Conceptismo como recurso retórico na busca pela salvação e pela reconciliação com o divino

Em síntese, a obra de Gregório de Matos é um espelho do Barroco, um movimento de conflito e dilema. Suas múltiplas faces representam a complexa interação entre o homem colonial e a estética de sua época, traduzindo as contradições do dualismo (céu *versus* terra; pecado *versus* perdão) por meio de um estilo formalmente rigoroso e tematicamente explosivo.

2.2 A poesia satírica

A produção satírica de Gregório de Matos destaca-se na literatura barroca brasileira e consolidou sua fama como o temido "Boca do Inferno". Como observa Silva (2007, p.166), a força de sua sátira foi tamanha que lhe custou privilégios sociais, por atacar até os mais poderosos. Em poemas como "Destes que campam no mundo / sem ter engenho profundo", o autor denuncia vícios, corrupções e falsos moralismos da sociedade baiana do século XVII. De acordo com Moises (2012, p.129), os poemas satíricos oferecem um retrato crítico e irônico dessa realidade, ainda pertinente à contemporaneidade.

O poema é composto por nove estrofes, de modo que cada passagem evidencia um tipo de pessoa ou comportamento que o poeta buscava criticar em sua época. Os refrões alternam-se entre “Anjo Bento” e “Deus me guarde”, usados de forma irônica, reforçando o tom de deboche característico de seus poemas satíricos. A repetição dessas expressões, que deveriam ser piedosas, cria um contraste entre a linguagem devocional e o conteúdo de denúncia, ampliando o efeito de dualidade típico no barroco. Para Hansen (2004, p.68-70), o uso de refrões, ao reforçar a repetição e a memorização, aproxima os poemas da oralidade e da performance pública, permitindo que os versos circulassem com facilidade em praças e ruas, numa época em que a publicação impressa era limitada e a censura, constante. “Destes que campam no mundo, sem ter engenho profundo, e, entre gabos dos amigos, os vemos em papa-figos sem tempestade, nem vento: Anjo Bento (Matos, 2011, p. 55)”.

Na primeira estrofe, Gregório refere-se as pessoas que vivem em sociedade e são desprovidas de valores. O poeta satiriza as pessoas superficiais que ascendem socialmente, cujo prestígio se baseia em bajulações em vez de qualidades genuínas. Essa crítica abrange tanto a vaidade pessoal quanto o sistema colonial, em que títulos observa Bedin (2014, p. 88), “O Barroco é, por excelência, o mundo das representações, a sociedade do símbolo. Nesta nova sociedade, cada indivíduo tem uma representação própria e deve viver de acordo com esta representação”. Desse modo, Gregório critica pessoas sem mérito que se projetam socialmente, frisando o contraste entre “aparência” e “essência”, traço característico do Barroco. “Destes que com letras secretas tudo o que alcança é por tretas, baculejando sem pejo, por matar o seu desejo, desde a manhã té a tarde: Deus me guarde (Matos, 2011, p.55)”.

Na segunda estrofe, o poeta denuncia as fraudes e trapaças praticadas para o ganho de bens materiais ou favores políticos. Ao retratar esses personagens que agem “desde a manhã té a tarde” em busca de vantagens, o poeta evidencia a rotina de uma sociedade onde a esperteza e a dissimulação valem mais que a virtude. “Destes beatos fingidos,/ cabisbaixos, encolhidos, por dentro fatais maganos, sendo nas/ caras uns Janos, que fazem do vicio alarde:Deus me guarde (Matos, 2011, p.55)”.

Um dos pontos mais importantes do poema se destaca na quarta estrofe, a crítica à hipocrisia religiosa. Nos versos, Gregório mostra a incoerência de devotos que utilizam uma aparência santa, mas escondem práticas condenáveis. Se, por um lado, como afirma Bedin (2014, p. 89):

O espaço da Igreja, além de ser um espaço social, era, portanto, o espaço do Divino, ou da representação do Divino, por excelência: neste espaço, anjos e santos confluem de todas as direções ao ritmo de uma melodia barroca contínua com o genuíno intuito de abençoar o fiel.

Por outro lado, Gregório revela a distância entre esse ideal sagrado e a prática religiosa cotidiana, marcada pela dissimulação e pela hipocrisia.

A sátira não é um ataque direto a fé, mas à distorção de seus valores por pessoas que usam a religião como máscara de poder ou prestígio. Nesse sentido, a ironia religiosa de Gregório pode ser compreendida como uma manifestação da harmonia dos opostos — aparência e realidade, virtude e hipocrisia — refletindo tanto o espírito da arte barroca quanto as contradições da própria existência humana (Klodja, 2020, p.166).

A linguagem usada é outro elemento decisivo para o efeito satírico. Como observa Campos (1989, p.67) Gregório de Matos é considerado o primeiro poeta “popular” do Brasil, com audiência não apenas entre intelectuais, mas em todas as camadas sociais. Ele aproveitava conscientemente temas e ritmos da poesia e das músicas populares, combinando-os com recursos técnicos eruditos. Essa mistura de elementos cultos e populares aproxima sua sátira do público em geral, ampliando o alcance da crítica social e política.

Que atropelando a justiça só com virtude postiça,
se premeie o delinquente, castigando o inocente
por um leve pensamento:
Anjo Bento (Matos, 2011, p.56)

Além de abordar questões religiosas, o poema, em sua nona estrofe também fala sobre desigualdade social e corrupção na política. Gregório faz uma crítica direta à manipulação das leis e à impunidade das pessoas que ocupam o topo da pirâmide social. A justiça, nesse contexto, está corrompida por interesses pessoais, favorecendo quem tem influência e punindo os mais fracos. Isso revela um sistema colonial marcado pela arbitrariedade. Carvalho Filho (2004, p.186) observa que a impunidade no Brasil colonial e imperial se manifestava no tratamento desigual entre os diferentes grupos sociais, já que era raro ver homens ricos e influentes sendo julgados por seus crimes.

Dessa forma, o poema "Destes que campam no mundo" personifica a força satírica de Gregório de Matos. Através de um ritmo dinâmico, repetições irônicas e uma escrita que mescla o religioso e o mundano, o poeta expõe devotos hipócritas,

políticos desonestos e pessoas exibicionistas, apresentando um olhar severo sobre a comunidade baiana do período seiscentista.

2.2.2 Lirismo

A poesia de Gregório de Matos, marcada pela pluralidade temática, constitui-se como um espelho das contradições e tensões próprias do Barroco brasileiro. Entre as diversas faces de sua produção: a religiosa, a satírica e a lírica. Analisaremos agora sua face lírica.

Para que a análise seja consistente, faz-se necessário situar a lírica de Gregório no Barroco, onde suas tensões e ambiguidades se esclarecem. Segundo Moisés (2012, p.125), a obra de Gregório de Matos evidencia plenamente seu caráter barroco. Assim, compreender sua lírica implica inseri-la no contexto cultural da época, observando como o poeta assimilou e reinterpreto os valores estéticos de seu tempo.

Dito isso, usaremos o poema “A mesma Dona Angélica” de Gregório como recurso para analisarmos como o poeta expõem, em sua lírica amorosa recursos linguísticos e imagéticos para expressar as contradições barrocas entre o efêmero e o eterno, o desejo terreno e a pureza espiritual. Conforme observam Sousa e Possas (2016, p. 6)

Destacam-se na obra lírica do Boca do Inferno o idealismo da poesia renascentista e as tensões do espírito barroco, e, a essas características, junta-se o senso vivo do pecado e uma respectiva ânsia comovedora de pureza, atribuindo, em consequência, um vigoroso refinamento à sua obra lírica.

Em Angélica, sua musa, o poeta materializam essa dualidade entre o terreno e o espiritual. Desde o próprio nome, que evoca a ideia de pureza “Anjo no nome”, o poeta associa a figura feminina à dimensão espiritual, elevando-a à esfera celestial e divina. “Anjo no nome, Angélica na cara! / Isso é ser flor, e Anjo juntamente” (Matos, 2011, p.178). A exaltação continua na descrição da beleza da amada, comparada a elementos naturais que, embora belos e delicados, são transitórios e vulneráveis ao tempo. A metáfora da flor, reforça sua perfeição estética e espiritual, enquanto a vincula ao aspecto terreno, marcada pela efemeridade e pelo desejo humano.

Ser Angélica flor, e Anjo florente,
Em quem, senão em vós, se uniformara:
Quem vira uma tal flor, que a não cortara,
De verde pé, da rama florescente.

Como observa Motta (2011), Matos utiliza do paradoxo, para mostrar que embora Angélica possua uma beleza angelical -símbolo de pureza espiritual- também possui o encanto terreno da flor que partilha de seu nome, tornando-a ao mesmo tempo um ideal e uma tentação para o eu lírico.

Além disso, a representação da amada reflete o procedimento imagético característico da estética barroca, na qual a imaginação combina elementos sensoriais em analogias sutis e contrastantes. Nesse sentido,

A paisagem e os objetos afetam-no pela multiplicidade dos seus aspectos mais aparentes, logo cambiantes, com os quais a imaginação estética vai compondo a obra em função de analogias sensoriais. O orvalho e a pele clara podem valer pelo cristal; o sangue pelo cravo ou pelo rubi; o espelho pela água pura e pelo metal polido (Bosi, 2015, p. 27).

Contribuindo para a construção da figura de Angélica como síntese entre o divino e o terreno. Contudo, o poema não se limita ao louvor da mulher idealizada. No final do poema:

Livrara eu de diabólicos azares.
Mas vejo, que por bela, e por galharda,
Posto que os Anjos nunca dão pesares,
Sois Anjo, que me tenta, e não me guarda.

Aqui o eu lírico reconhece a ambiguidade da figura amada, Angélica, que surge como anjo protetor e, simultaneamente, como fonte de tentação: “Sois Anjo, que me tenta, e não me guarda”. O paradoxo sintetiza o conflito entre ideal espiritual e desejo carnal, refletindo o sentimento de culpa e a dualidade da alma barroca. A amada, assim, simboliza o duplo destino humano na aflição barroca, a salvação e a queda.

No aspecto formal, o soneto revela o rigor e o engenho da estética barroca. A métrica regular e o esquema fixo de rimas conferem musicalidade e intensidade emotiva ao texto. Inversões sintáticas, aliterações e metáforas refinadas evidenciam o domínio técnico do poeta e seu apreço pelo artifício. O emprego de antíteses, paradoxos e hipérboles estrutura o discurso, traduzindo poeticamente as contradições entre corpo e alma, pecado e redenção.

No plano enunciativo, o eu lírico dirige-se à amada em uma típica poesia de conquista amorosa, “com as limitações que o processo involucra, porquanto o impulso lírico se desenvolve coibido pelo afã de alcançar a anuência da interlocutora” (Massaud, 2012, p. 129). A voz lírica oscila entre exaltação e ironia, adoração e crítica, refletindo a natureza contraditória do amor idealizado no barroco, em que o prazer

sensorial coexiste com o anseio de pureza espiritual, simbolizando o drama humano característico do século XVII.

Em *A Mesma Dona Angélica*, Gregório de Matos transcende o mero exercício estético: seu lirismo amoroso revela a consciência da transitoriedade e da imperfeição humana, tornando o soneto uma síntese do espírito barroco ao unir sensualidade e devoção, engenho e emoção. O poema expressa o Barroco de contrastes, em que a consciência da efemeridade não anula o desejo de redenção, nem a sensualidade exclui a dimensão espiritual. Ao lado das vertentes satírica e religiosa, essa lírica confirma a amplitude da obra de Gregório, marcada pela fusão entre crítica, ternura e espiritualidade. Assim, o poeta oferece à literatura brasileira uma das expressões mais autênticas da alma barroca, dilacerada entre o céu e a terra, entre o efêmero e o absoluto, entre o prazer e o temor de Deus.

2.2.3 Religiosidade

A produção religiosa de Gregório de Matos é essencial para compreender as tensões espirituais que marcaram o Barroco. Enquanto que o poema “Anjo no nome, Angélica na cara” materializa o conflito entre o desejo carnal e a idealização da mulher, é no poema “A Jesus Cristo Nosso Senhor” que o eu lírico se aprofunda de forma mais direta no drama interior do homem que se encontra dividido entre a consciência do pecado e a angústia pela salvação. Este poema é, portanto, uma peça essencial para analisar como a religiosidade se manifesta como um campo de forças antagônicas: culpa e perdão, desespero e esperança, indignidade humana e misericórdia divina.

Pequei, Senhor; mas não porque hei pecado,
Da vossa alta clemência me despido,
Porque, quanto mais tenho delinquido,
Vos tenho a perdoar mais empenhado.

Na primeira estrofe, Gregório estabelece aqui imediatamente um tom paradoxal que permeia por toda composição. Nesse cenário, o poeta admite seu pecado, porém, em um gesto retórico ousado, recusa-se a renunciar à misericórdia divina. Assim, esse trecho serve tanto como uma confissão de culpa quanto como uma tática argumentativa que se torna mais persuasiva devido à seriedade do erro. Alfredo Bosi (2015) nos mostra que o Barroco é, antes de tudo, uma visão de mundo contraditória, que nasce do conflito entre a fé e o prazer, entre Deus e o mundo. Nesse cenário, a

contradição apontada por Bosi é o motor do poema, pois a fé não só anula o pecado, como também se alimenta dele para destacar o poder redentor da graça. Dessa forma, o eu lírico não foge de sua condição de pecador; pelo contrário, ele a usa como base para seu apelo.

Nos versos seguintes, Gregório amplia esse conceito ao afirmar: “Porque, quanto mais tenho delinquido, / Vos tenho a perdoar mais empenhado”. Nesse cenário, a lógica humana de dívida e pagamento é substituída por uma lógica teológica baseada no perdão ilimitado de Deus. O poeta não só clama por misericórdia, como também propõe, de maneira quase audaciosa, que sua profunda culpa impeça ainda mais Deus de exercer seu atributo fundamental: o perdão. Essa conexão quase contratual, em que o pecado aumenta a demanda por perdão, ressalta ainda mais o impacto profundo de uma espiritualidade que reflete obsessivamente sobre a relação entre a miséria humana e a redenção. Essa perspectiva encontra-se nos estudos de Sheila Alves Ripoli (2020), ao observar que a poesia religiosa de Gregório de Matos revela uma tensão constante entre culpa e graça, onde a experiência do pecado torna-se um espaço de encontro com o divino, e a consciência da culpa acaba conduzindo o sujeito à liberdade interior que nasce do perdão.

Em outro momento, o poeta clama: “Se uma ovelha perdida e já cobrada / Glória tal e prazer tão repentino / Vos deu, como afirmais na Sacra História”. Esse trecho remete à parábola bíblica da ovelha perdida (Lucas 15:3-7). Nesse cenário, a confissão se transforma em um argumento convincente, no qual a ovelha representa o pecador arrependido que é encontrado e recebido por Deus. Assim, o simples fato de Gregório estar “perdido” se transforma em um motivo de esperança, uma vez que o mesmo Deus que se alegra ao reencontrar a ovelha certamente irá resgatá-lo. Dessa forma, o eu lírico retoma um modelo de espiritualidade contrarreformista fortemente influenciado por Santo Agostinho, que enxerga na fragilidade humana o caminho para a salvação (Confissões, 2018), e por São Francisco de Sales (2025), cuja Filoteia ensina que a humildade perante as quedas é o primeiro passo para uma vida devota. Nessa perspectiva, a consciência do pecado resulta na confiança, transformando o arrependimento no caminho para a redenção.

Nesse contexto, o poema de Gregório reflete esse homem dividido, apresentando não como um devoto sereno, mas como um lutador ferido na batalha entre carne e espírito, que implora por ajuda externa. É o que se nota quando ele declara: “Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada: / Cobrai-a, e não queirais, Pastor

divino, / Perder na vossa ovelha a vossa glória.”. A súplica expressa uma humildade profunda, porém também uma confiança na figura divina. Nessa mesma linha, José Pereira da Silva (2000), mostra que o eu-lírico aparece sempre dividido entre o pecado e a certeza de que só por meio da graça divina poderá ser salvo, ele se apresenta como um sujeito que depende da intervenção divina. Dessa maneira, reforça-se que Gregório está revelando uma visão teológica profunda do homem que não pode por si só superar o pecado, e que por isso deposita em Deus toda esperança e é essa confiança absoluta no divino que mostra exatamente o cerne da espiritualidade barroca.

Portanto, “A Jesus Cristo Nosso Senhor” é muito mais do que uma simples oração poética, é uma dramatização do conflito espiritual que definiu uma época, onde, através de um uso magistral do paradoxo e da antítese, Gregório de Matos constrói um eu lírico que é, simultaneamente, acusador e advogado de si mesmo. É evidente que o poema encapsula a essência da religiosidade barroca: uma fé intensa, porém angustiada, que não ignora a realidade do pecado, mas a coloca em diálogo direto e ousado com a promessa de misericórdia. Assim, a obra permanece como um testemunho eloquente da luta interior do homem barroco, eternamente suspenso entre o pó da terra e o anseio pelo céu.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, pois se desenvolveu a partir da leitura, seleção e análise crítica de livros e artigos já publicados. A escolha desse método permite compreender o tema a partir das contribuições já consolidadas no campo dos estudos literários. Conforme destaca Gil (2017), a pesquisa bibliográfica se caracteriza por ser conduzida a partir de materiais disponíveis, possibilitando ao pesquisador estabelecer diálogo com diferentes perspectivas teóricas e construir uma análise fundamentada.

O estudo foi conduzido a partir de uma seleção de autores que contribuíram para o material literário do Barroco brasileiro, como Alfredo Bosi, João Adolfo Hansen e Massaud Moisés. Adotamos critérios de relevância acadêmica e de consistência teórica na seleção das fontes. Isso permitiu que o conjunto de textos escolhido fosse, de fato, representativo para se compreender as diversas dimensões da obra de Gregório de Matos, com foco especial na sátira, no lirismo e na religiosidade

Os procedimentos adotados incluíram uma leitura sistemática das obras selecionadas, seguida de uma análise analítica e organização temática para destacar as principais categorias críticas empregadas pelos autores. Essa etapa permitiu não apenas identificar convergências e divergências entre os estudiosos, mas também situar a obra poética de Gregório de Matos no contexto mais amplo da literatura barroca e da sociedade colonial brasileira.

Por fim, a análise foi conduzida em caráter qualitativo, considerando que o objetivo do trabalho é contextualizar, examinar e discutir as faces da obra de Gregório de Matos. A opção por essa abordagem se justifica pelo caráter interpretativo da pesquisa em humanidades, que busca compreender as manifestações culturais em sua complexidade, valorizando tanto os aspectos formais da produção poética quanto as condições sociais e históricas em que ela se insere.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra de Gregório de Matos, como vimos em suas faces: satírica, lírica e religiosa, traz-nos um espelho das contradições e tensões do nosso Barroco brasileiro, ao revelar, em toda sua extensão os dilemas espirituais do homem do século XVII. E base sobre a qual Matos constrói com criatividade engenhosidade suas obras.

Lembremos que Gregório de Matos, de acordo com (Moisés, 2012), inspirava sua poesia na sua própria “vida errante”, refletindo tanto momentos de fervor religioso e amoroso quanto aspectos impulsivos e carnavais de sua natureza. Por isso, sua poesia constitui uma espécie de autobiografia interior, revelando não sua vida externa, mas a essência íntima dele. É essa dimensão existencial que faz de sua obra não apenas o retrato de uma época, mas o espelho de um homem que viva nela e era assim dividido entre suas tensões.

Em suas sátiras, ele assume o papel de um crítico social, denunciando a corrupção, a hipocrisia e o falso moralismo da sociedade colonial. Em “Destes que campam no mundo”, Matos cria uma poesia que vai além do sarcasmo e se torna reflexão ética e social, sua ironia que evidencia o contraste entre o sagrado e o profano, traz a luz a falsidade das aparências e a decadência moral da sociedade de seu século.

Na sua lírica amorosa, representada por nós neste artigo pelo poema: “A mesma Dona Angélica”, Matos expressa o conflito existente do amor idealizado e dividido entre: o desejo terreno e o ideal espiritual. Para Gregório, como um homem e autor barroco, o amor estabelece-se como uma experiência paradoxal, marcada pela união entre pureza e sensualidade, culpa e devoção, típico dilema do homem barroco.

Já em sua poesia religiosa, como em “A Jesus Cristo Nosso Senhor”, Matos retrata o dilema interior de um pecador que busca por salvação, que peca e reconhece sua culpa, mas acredita que será redimido pela misericórdia divina. Refletindo assim o pensamento religioso do barroco, em que o ser humano, o *homo duplex*, vive entre o pecado e a graça, o terreno e o divino.

Dessa forma, seja ao satirizar os vícios da sociedade, ao idealizar ou desejar o conceito de amor, ou ao reconhecer seus pecados diante de Deus, Matos expressa o conflito entre os opostos que define o conceito barroco, sua obra expõem as ambivalências da condição humana e transforma essas tensões em matéria estética.

Estética barroca que serve para Gregório de Matos como uma segunda pele, visto que nele vida e arte se cofundem, como numa simbiose em que o poeta é, ao mesmo tempo, expressão e encarnação da estética do Barroco, como observado por Moisés (2012, p. 126):

Temos de apelar para as latências da sua personalidade, e levar em conta que entre elas e as respostas oferecidas pela estética barroca se estabeleceu profunda e espontânea simbiose. O homem certo no lugar certo. Identidade consubstancial, adequação perfeita, como se o poeta encarnasse a estética ou esta atuasse como a sua amplificação ou reflexo generalizado.

Assim, Gregório de Matos consolida-se como voz central do Barroco brasileiro e precursor da literatura acional, reafirmando sua relevância histórica e literária. Mas também encarna, em cada verso, o dilema existencial do homem seiscentista: um ser fragmentado entre o mundo e o divino, cuja arte reflete o drama universal da alma que busca, entre sombras e luzes, reconciliar-se com a própria contradição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das análises e considerações discurridas ao longo do presente artigo sobre as múltiplas faces da poesia de Gregório de Matos, conhecemos as características que trouxeram ao autor a fortuna do reconhecimento, e a estética barroca que estrutura sua obra.

Nosso objetivo de analisar as faces: sátira, lírica e religiosidade foi alcançado ao demonstrarmos como em cada uma delas Gregório expõem e expressa os conflitos típicos da essência barroca. Em suas sátiras, encarna um crítico mordaz e irônico que denuncia a corrupção, a hipocrisia e o falso moralismo da sociedade baiana. Sua lírica amorosa expressa o dilema entre o desejo carnal e o ideal espiritual, a fugacidade de um amor idealizado e corruptível. Enquanto sua vertente religiosa expõem o homem consciente de sua culpa e da necessidade da misericórdia divina, que anseia pela redenção.

A principal contribuição alcançada nesta pesquisa se dá no esclarecimento de como essas faces, apesar de representarem diferentes lados da personalidade do famigerado “Boca do Inferno”, elas completam-se para compor, o que creditamos ter expressado neste artigo, como a imagem de um homem e artista que encarna integralmente a estética barroca.

Esta discussão teórica contribui para com os estudos literários ao reforçar e explicitar a importância de Gregório de Matos como um precursor de poesias intrinsecamente ligadas a estética e personalidade barroca. Consta-se, porém, que esta pesquisa se concentra à análise de alguns poemas selecionados e a perspectiva bibliográfica. Dando espaço para abordagens comparativas, e até interdisciplinares.

Às pesquisas futuras, recomenda-se que explorem a recepção de Gregório de Matos em períodos literários posteriores, ou investigar como sua obra exerce influência sobre outras produções poéticas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BEDIN, Andrea Gomes. **Barroco**: um estado de espírito. Último Andar, n. 23, p. 84-92, 2014.
- BÍBLIA SAGRADA: Nova Versão Internacional – NVI. **Bíblia do Pescador**. Niterói, RJ: BV Books Editora; B&H Publishing Group, 2015. 1. ed. autorizada. ISBN 978-85-8158-076-0.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **Impunidade no Brasil**: Colônia e Império. Estudos Avançados, v. 18, p. 181-194, 2004.
- CONVERSA DE PORTUGUÊS**. Gregório de Matos. Disponível em: <https://conversadeportugues.com.br/2011/12/gregorio-de-matos/>. Acesso em: 20 set. 2025.
- COUTINHO, Afrânio. **Do Barroco**: Ensaios. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- DA SILVA, José Pereira. **POESIA BARROCA DE GREGÓRIO DE MATOS**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/volume3/numero1/01.htm>. Acesso em: 8 out. 2025.
- DA SILVA, José Pereira. **Gregório de Matos, o sagrado e o barroco**. Solettras, n. 14, p. 162-176, 2007.
- DE CAMPOS, Haroldo. **O sequestro do Barroco na Formação da Literatura Brasileira. O caso Gregório de Matos**. Salvador: Fund. Casa de Jorge Amado, 1989.
- DE MATOS, Gregório. **Poemas escolhidos**. Tradução: José Miguel Wisnik. vestibular ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2011.
- DE SALES, São Francisco. **Filoteia ou introdução a vida devota**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2025.
- FAYAD, Maria Elizete de Azevedo; CURADO, Maria Eugênia. **Alguns aspectos maneiristas na lírica de Gregório de Matos**. Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 1, n. 2, p. 123-128, out. 2009. ISSN 1984-6576.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. ISBN 978-65-5977-1653.
- HANSEN, João Adolfo. **A sátira e o engenho**: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII. Ateliê Editorial, 2004.

KLOJDA, A. **Drama e emoção: Gregório de Matos como poeta religioso**. *Sacrilegens*, v. 17, n. 1, p. 151–172, 2020. DOI: 10.34019/2237-6151.2020. v 17.29051. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/29051>. Acesso em: 20 set. 2025.

LIMA, Maria de Fátima Gonçalves. **A poesia da literatura brasileira**: do Barroco ao Modernismo. Goiânia: Kelps, 2020.

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**: das origens ao romantismo. Editora Cultrix, 2021.

RIPOLI, Sheila Alves. **Entre a culpa e o pecado**: uma abordagem literário-teológica no poema “A Jesus Cristo Nosso Senhor” de Gregório de Matos/ Sheila Alves Ripoli. São Bernardo do Campo, 2020.

SOUSA, Maria Deusivânia dos Santos; POSSAS, Hiran de Moura. **Gregório de Matos: Boca do inferno ou do céu?**. Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, v. 16, jan. 2016. ISSN 1982-7717.

BURNEY E O ESPAÇO DA MULHER ESCRITORA NO SÉCULO XVIII

Andressa Vitória Rodrigues da Silva (UEMA) ⁷⁴

Fernanda Paula da Silva (UEMA) ⁷⁵

Maria Eduarda Vidal de Sousa (UEMA) ⁷⁶

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁷⁷

RESUMO:

Durante o século XVIII, na Inglaterra, Frances Burney destacou-se com a publicação de seu primeiro romance, *Evelina*. Publicado em 1778, esse romance traz reflexões importantes sobre o papel e o espaço da mulher no século XVIII, tornando-se assim um valioso objeto de estudo para compreensão da presença das mulheres na literatura. Diante do exposto, a questão norteadora proposta é de que forma, *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII? Ademais, o objetivo geral busca analisar como a obra *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII. Como objetivos específicos, busca-se investigar a trajetória de Frances Burney como escritora no contexto do século XVIII; apresentar a obra *Evelina* e analisar o impacto de *Evelina* na visibilidade das mulheres escritoras do período. A pesquisa, de natureza básica com abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Sabor (2007), Spencer (1986) e Ramos (2022), os quais, em suas obras, versam sobre a relevância da produção de Burney e o contexto histórico-literário em que sua obra foi escrita. Os resultados apontam que *Evelina* contribuiu fortemente para a legitimação das mulheres enquanto autoras, pois demonstrou que uma mulher também seria capaz de produzir uma obra de prestígio reconhecida tanto pela crítica quanto pelo público. Ademais, Burney revolucionou o romance inglês ao introduzir uma protagonista feminina cuja subjetividade é tratada com profundidade. Conclui-se que, por meio de *Evelina*, Burney consolidou um espaço de expressão e reconhecimento para as mulheres escritoras, abrindo caminho para autoras posteriores, como Jane Austen, que encontrou em sua escrita a inspiração para desenvolver narrativas centradas nas experiências e na subjetividade feminina.

Palavras-chave: Frances Burney. Literatura Inglesa. *Evelina*.

⁷⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: andressavitoriar032@gmail.com

⁷⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: fernandapauladasilva8@gmail.com

⁷⁶ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: mariaduda.vidal7@gmail.com

⁷⁷ Professora Especialista em Letras: Izabela Carolina Barros Souto. E-mail: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante o século XVIII, na Inglaterra, a figura feminina enfrentava vários obstáculos enquanto escritora, pois durante esse período, era restrita ao ambiente doméstico. Todavia, algumas mulheres ganharam espaço no universo literário, em especial a escritora Frances Burney com sua primeira obra intitulada *Evelina*.

Essa narrativa, escrita de forma epistolar, aborda tanto a subjetividade da protagonista, quanto uma representação de Londres do século XVIII. Sua protagonista, uma simples jovem chamada Evelina Anville, aprende a como se portar em bailes, teatros e jardins públicos, enquanto enfrenta as contradições de uma sociedade marcada por hierarquias, preconceitos e normas rígidas.

Através dessa obra, Frances Burney tornou-se referência literária relacionada à composição de personagens femininas marcantes, além disso, a autora fez as primícias da escrita feminina a partir do século XVIII. Nesse sentido, Burney ultrapassou barreiras literárias que aos olhos de muitos críticos, uma mulher não conseguiria ultrapassar, como ter êxito por intermédio da literatura e do romance inglês.

Assim como outras escritoras do período, Burney também publicou *Evelina* por meio de pseudônimos. Todavia, ao perceber que a obra foi bem recebida pelo público da época, ela assumiu a autoria do livro, tornando-se uma referência enquanto escritora inglesa. Considerando a trajetória de Burney e o impacto de *Evelina* na literatura, chega-se ao seguinte questionamento: de que forma, *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII? Ademais, o objetivo geral busca analisar como a obra *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII. Como objetivos específicos busca-se: investigar a trajetória de Frances Burney como escritora no contexto do século XVIII; apresentar a obra *Evelina* e analisar o impacto da obra *Evelina* na visibilidade das mulheres escritoras do período.

A justificativa para essa pesquisa reside na necessidade de estudos sobre a valorização da mulher como escritora ao decorrer do século XVIII até a atualidade, e como Burney por meio de seu romance, foi importante para a consolidação da mulher no campo literário. A relevância do estudo também se evidencia no baixo número de estudos acadêmicos sobre tal temática em Língua Portuguesa.

Esse artigo está dividido em cinco seções. A primeira aborda as principais discussões sobre a temática, com base em autores como Ramos (2022), Sabor (2007) e Spencer (1986); na terceira discorremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, na quarta abordamos a análise dos resultados obtidos durante o estudo e na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A trajetória de Frances Burney como escritora no século XVIII

O romance (*novel*) passou a ser difundido pela Inglaterra durante o século XVIII, todavia, sua ascensão foi acompanhada de forte resistência pelas camadas mais conservadoras da sociedade, pois tratava de paixões, dilemas cotidianos e experiências humanas mais subjetivas, o que despertou o temor de que tais obras pudessem corromper a moral dos leitores. Como afirma Vogrinčič (2008, p. 07, tradução nossa)⁷⁸:

[...] Os argumentos contrários eram numerosos e variavam de acordo com a quem se destinavam e, astuciosamente, muitas vezes até com qual romance se referiam, mas o que todos tinham em comum revelava um único medo sobre os efeitos geralmente corruptores da leitura de romances. De forma ampla, poderia-se dividir as críticas em duas categorias: aquelas que atribuíam aos romances efeitos psicológicos perigosos, provocando imitação e semeando ideias erradas sobre o amor e a vida; e aquelas que se referiam apenas ao hábito de ler romances como um desperdício fisicamente prejudicial de tempo, danificando não apenas a mente e a moral dos leitores, mas também sua visão e postura.

Nessa perspectiva, os críticos argumentavam que a imaginação estimulada por esse tipo de literatura afastava os leitores da razão e do mundo real, além de afetar a moral e influenciar a prática de condutas consideradas indevidas.

⁷⁸ Arguments against were numerous and they varied according to who they were addressed to and, cunningly, often even which novel they referred to, but what they all had in common revealed one and the same fear about the gener ally corruptive effects of novel-reading. Broadly, one could divide the reproaches into those ascribing to novels the dangerous psychological affects, triggering imitation and inoculating wrong ideas of love and life; and into those referring to the mere habit of novel-reading as a physically harmful waste of time, damaging not only the mind and the morale of readers, but also their eyesight and posture (Vogrinčič, 2008, p. 07).

Além disso, devido a sua escrita ser em prosa simples, o romance foi amplamente divulgado também entre as classes mais baixas, o que desagradou a elite conservadora.

A leitura e a escrita do romance passaram a ser vistas como práticas perigosas principalmente para as mulheres, que eram consideradas como leitoras moralmente vulneráveis. Como observa Vogrinčič (2008, p. 08, tradução nossa)⁷⁹:

Considerando que o público leitor de romances era visto como predominantemente feminino, e que as mulheres já eram percebidas como mais frágeis, fantasiosas e sensíveis — portanto, mais suscetíveis a más influências —, a situação parecia ainda mais alarmante.

Nesse sentido, a premissa de que a mulher era mais fantasiosa, era utilizada para afastar as mulheres do campo literário. Havia, ainda, a justificativa de que o romance despertaria nas jovens expectativas românticas irrealistas, o que era fomentado pelos jornais que relatavam histórias de mulheres que foram enganadas ou passaram por dificuldades por seguirem exemplos ficcionais (Vogrinčič, 2008). Considerava-se também que essa prática afastava as mulheres dos deveres domésticos e das atividades úteis, que eram tidas como adequadas para as moças, danificando assim a sua imagem perante a sociedade. Dessa forma, as leitoras e escritoras de romances eram retratadas como indecentes e transgressoras dos bons costumes.

É nesse contexto, de forte repressão ao romance, e principalmente à escrita feminina, que se desenrola a trajetória de Frances Burney, também conhecida como Fanny Burney ou Madame d'Arblay. Nascida em 13 de junho de 1752, em King's Lynn, Norfolk, era a terceira filha do músico Charles Burney juntamente com Esther Sleepe. Burney, devido a carreira de seu pai, sempre esteve imersa em um ambiente muito ligado a cultura e marcado pelo convívio com músicos, escritores e intelectuais, o que foi muito importante para moldar a sua visão de mundo e a sua vocação literária.

A autora, dedicou-se desde jovem a escrita, para isso, utilizava seus diários, nos quais escrevia histórias fictícias e relatava os encontros e sarais realizados pelo seu pai. Todavia, segundo Ramos (2022, p. 22) “o hábito adotado por Frances de

⁷⁹ Considering that the novel-reading public was regarded as predominantly female and that women were already perceived as in all respects weaker, fanciful, more sensitive and thus more liable to bad influence, the situation seemed all the more alarming (Vogrinčič, 2008, p. 08).

manter um diário pessoal – onde ela escrevia narrativas fictícias e retratos satíricos daqueles que frequentavam sua casa – era considerado inadequado e proibido.” Assim, ao ser descoberta, teve todos os seus escritos queimados durante seu aniversário de 15 anos, uma vez que no contexto social do século XVIII, a prática da escrita por mulheres, principalmente relacionada a ficção, era vista como algo inadequado e até perigoso para os bons costumes, pois poderia estimular pensamentos inaceitáveis e que poderiam desviar as mulheres de seu papel doméstico.

Desse modo, a repressão moral direcionada a escrita de romances, impactou a trajetória de Burney, de forma que, Segundo Spencer (1986) a autora internalizou, por muito tempo, o sentimento de vergonha associado à autoria feminina, uma vez que as ideias de degradação associadas a obras de ficção naquele período eram profundamente disseminadas. Assim, mesmo estando imersa em ambiente que incentivava a expressão cultural, sua educação não foi diferente da educação recebida por outras meninas de sua época, isto é, uma educação voltada para o trabalho doméstico.

Apesar dessas limitações, a autora, de forma reservada, continuou desenvolvendo o seu gosto pela leitura e pela escrita. Todavia, o processo de escrita era realizado em segredo. Para Burney “era-lhe difícil encontrar tempo para o que mais tarde chamou de ‘uma inclinação pela qual eu corava’, e grande parte de *Evelina* foi escrita no silêncio e segredo da noite” (Spencer, 1986, p.96, tradução nossa)⁸⁰. Desse modo, a romancista escondia seus escritos não apenas devido a aversão da família, mas também devido a vergonha que sentia de exercer uma atividade considerada imprópria para as mulheres. Nesse contexto, sua insistência em continuar escrevendo, mesmo tendo conhecimento do julgamento e das restrições impostas a autoria feminina, classifica a sua escrita como uma forma de resistência às normas patriarcais de sua sociedade.

Ademais, segundo Sabor (2007) sua vida adulta também foi permeada por eventos marcantes, pois a romancista era protegida de Samuel Johnson, famoso pensador e estudioso inglês. Além disso, foi dama de companhia na Corte de George

⁸⁰ It was difficult for her to find time for what she later called 'an inclination at which I blushed', and much of *Evelina* was written in the quiet and secrecy of the night (Spencer, 1986, p. 96).

III e esposa de Alexandre d'Arblay, aristocrata emigrado e retido na França durante as Guerras Napoleônicas.

Sua trajetória, então, ultrapassou sua atuação como romancista e adentrou até mesmo no campo do registro histórico, uma vez que as mudanças sociais e políticas de sua época, além de suas experiências, desde o Governo de George III ao período vitoriano, foram registradas em sua extensa produção diarística e epistolar com detalhamento. Como observa Ramos (2022, p. 23):

Esse ímpeto de registrar não somente as circunstâncias e personalidades que Burney presenciava nesses saraus oferecidos por seu pai, mas também de criar narrativas fictícias que não correspondiam à sua realidade imediata, aponta para mais do que apenas uma capacidade descritiva e de relatar o óbvio. A autora parece se utilizar das ocasiões de entretenimento às quais era exposta como oportunidade para observar a diversidade da natureza humana em ação.

Nessa perspectiva, suas cartas e diários demonstram a sua habilidade de captar, com precisão, aspectos sociais e políticos de sua época. Tal percepção aguçada da realidade foi utilizada também em suas obras fictícias o que conferiu a elas grande verossimilhança com as normas, costumes e conflitos presentes na sociedade britânica do século XVIII.

Ademais, a carreira de Burney começou oficialmente em 1778, com a publicação anônima de *Evelina, or the History of a Young Lady's Entrance into the World*. O sucesso imediato dessa obra, que abordou de forma inédita uma personagem caracterizada pela ingenuidade e pela falta de experiência diante das normas sociais londrinas, foi o que impulsionou a carreira de Burney. Mas sua importância não se restringe a esse primeiro romance. Em 1782, a autora publicou o livro *Cecilia, or Memoirs of an Heiress*, além disso, também adentrou no campo teatral, escrevendo, em 1779, a peça *The Witlings* que não chegou a ser encenada por risco de ofender círculos sociais influentes, e em 1795 escreveu *Edwy and Elgiva*, a qual foi apresentada apenas uma vez, pois foi retirada de cartaz no dia seguinte, sendo considerada, assim, como um fracasso na carreira da romancista.

No campo do romance, após *Cecilia*, Burney publicou *Camilla, or A Picture of Youth* (1796), e, em 1814, lançou *The Wanderer; or, Female Difficulties*. Como observa Salih (2007 p. 39, tradução nossa)⁸¹:

Na superfície, pelo menos, *Camilla* (1796) e *The Wanderer* (1814) promovem uma agenda moral conservadora no que diz respeito ao comportamento feminino, à classe social e à identidade feminina. No entanto, também é verdade que ambos os romances apresentam inúmeros momentos de construção e desintegração de gênero, além de refletirem ansiedades contemporâneas sobre a impossibilidade do conhecimento interpessoal em uma sociedade em que protocolos sociais e morais governam todos os aspectos do comportamento e do desejo.

Embora suas obras aparentem, à primeira vista, seguir uma moral conservadora, na realidade, elas problematizam questões invisibilizadas na época, como os desafios enfrentados pelas mulheres diante das rígidas normas sociais do século XVIII, diferenças de classe e até acontecimentos políticos, questões, que até então, não haviam sido exploradas com tanta clareza através de uma perspectiva feminina na literatura de seu tempo.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a sua trajetória, como a censura familiar, os fracassos teatrais e as limitações sociais, Burney conquistou espaço como uma das mais influentes escritoras de seu tempo. Como observa Ramos (2022, p 24), “Burney trouxe mérito singular e até então sem precedentes para uma mulher escritora de romances, que ainda em seus primórdios carregava uma carga muito negativa”. Suas obras então, abriram caminho para futuras romancistas, como Jane Austen, e consolidaram a legitimidade da escrita feminina no cânone literário inglês.

Frances faleceu em 6 de janeiro de 1840, em Londres, aos 87 anos. Foi sepultada em Bath, no cemitério da igreja de Walcot, ao lado do marido, Alexandre d’Arblay, e de seu filho Alexander (Sabor, 2007). Apesar de seu falecimento, a relevância de suas produções literárias não foi minimizada, permanecendo assim como fontes de reflexão sobre o lugar da mulher não apenas na sociedade, mas na literatura também.

⁸¹ On the surface at least, *Camilla* (1796) and *The Wanderer* (1814) promote a conservative moral agenda as regards female conduct, social class and feminine identity. Yet it is also true that both novels feature numerous moments of gender construction and disintegration, as well as reflecting contemporary anxieties about the impossibility of interpersonal knowledge in a society where social and moral protocols govern every aspect of conduct and desire (Salih, 2007, p. 39).

Evelina, de Frances Burney

O romance *Evelina* (1788), de Frances Burney, é uma obra epistolar caracterizada por ser uma sátira à sociedade e aos bons costumes impostos as damas inglesas. O romance, que possui como protagonista uma jovem de dezessete anos chamada Evelina, aborda principalmente a importância de uma boa posição social, pois a protagonista, torna-se vítima de preconceitos devido à ausência do nome de seu pai, Sir John Belmont, o qual é um aristocrata inglês que abandona a mãe de Evelina, Caroline Evelyn. Mediante a esse fato Isaacson (2012, p. 74, tradução nossa) afirma:

Ao longo do romance, Evelina enfrenta dificuldades na sociedade, em grande parte devido à falta de um nome legítimo (patriarcal) e, por não ter um tutor ou um homônimo legal, ela precisa circular em espaços públicos sem a proteção masculina.⁸²

Assim, a personagem Evelina é apresentada como uma jovem ingênua, inteligente, simples e ignorante sobre assuntos do mundo, como o próprio título da obra deixa evidente “*Evelina ou, a história da entrada de uma jovem dama no mundo*”. Lady Howard, amiga da família de Evelina, escreve uma carta ao seu pai adotivo, o Mr. Villars, relatando a importância de a jovem conhecer o mundo, após fazer um convite para ela ir fazer uma viagem à Londres:

É tempo de ela ver algo do mundo. Quando os jovens são muito rigidamente separados dele, suas imaginações animadas e românticas pintam-no como um paraíso pelo qual são fascinados; mas, quando lhes é mostrado corretamente, e no devido tempo, eles o veem como realmente é: igualmente compartilhado por dor e prazer, esperança e decepção. (Burney, 2024, p. 13-14).

Ao embarcar nessa viagem, a jovem vivencia grandes experiências durante sua primeira visita à capital inglesa. No entanto, mesmo Evelina sendo ingênua ela apresenta uma personalidade marcante. Como afirma Ramos (2022, p. 6):

⁸² Throughout the novel, Evelina struggles in society largely due to her lack of a legitimate (patriarchal) name, and, because of this lack of guardian or legal namesake, she must move through public spaces without male protection. (Isaacson, 2012, p. 74).

Evelina não é caracterizada como uma marionete tola sem discernimento, ou apenas o veículo através do qual se relatam acontecimentos inusitados e lúdicos, mas propriamente como uma protagonista que determina a relevância dos eventos na medida em que eles a afetam.

Nesse sentido, o primeiro romance de Burney, apresenta uma troca de cartas entre os personagens, em especial, Evelina, onde ela mesma a coloca o nome de Evelina Anville, que demonstra a sua subjetividade por meio de cartas ao seu pai adotivo Mr. Villars, que é um reverendo do interior da Inglaterra. O personagem Mr. Villars era um grande amigo do avô de Evelina, e antes do falecimento de Caroline Evelyn, ela pediu para que ele, Villars, cuidasse de sua filha, Evelina, e ele assim fez cuidando e protegendo a sua amada Evelina. O amor e carinho de Villars por Evelina é demonstrado em uma das primeiras cartas que ele escreve para Lady Howard, que pede a permissão para que Evelina pudesse ir à Londres com a família Mirvan, como é destacado no seguinte trecho de Burney (2024, p.18):

Envio-o à Senhora inocente como um anjo a incorrupta como a própria pureza; e envio à Senhora, justamente com ela, o coração desde seu amigo, a única esperança que ele tem na terra, a pessoa que tem a posse de seus pensamentos mais carinhosos, e o objeto de seus cuidados mais recentes. Ela, apenas ela, é aquela, Madame, pela qual tenho ultimamente querido viver; e ela é por quem, para servir, eu rapidamente morreria!

É possível visualizar o cuidado e preocupação que Villars sente por Evelina. Spencer (2007, p. 26)⁸³ afirma ao analisar esse contexto da obra:

Ele finalmente concorda com a visita de Evelina a Howard Grove e, mais tarde, a Londres, com grande apreensão, invocando os perigos do mundo e a fragilidade da reputação de uma mulher, e desejando que ela volte para ele com sua inocência e pureza intactas.

Ao chegar em Londres, Evelina começa a frequentar ambientes que anteriormente não faziam parte da sua rotina, como bailes e teatro. A personagem, devido a sua beleza, chama atenção nos lugares, em especial, a do Sir Clement Willoughby, o qual sempre busca encontrar uma forma de estar a sós com Evelina. No entanto, a jovem recusa qualquer contato com o personagem. Ao decorrer da obra, a protagonista é vítima de vários sentimentos que surgem quando ela começa a ter contato com outras pessoas, em especial com sua família biológica após conhecer

⁸³ He eventually agrees to Evelina's visit to Howard Grove, and later to London, with great uneasiness, invoking the dangers of the world and the brittleness of female reputation, and longing for her to be restored to him with innocence and purity intact. (Spencer, 2007, p.26)

sua avó. Falzon (2015, p. 92, tradução nossa) expõe um pouco das circunstâncias em que Evelina se encontrava⁸⁴:

Fisicamente, ela é submetida a uma terrível coerção tanto nas mãos dos homens que conhece em Londres quanto nas mãos de sua avó materna socialmente repugnante e extremamente egoísta, Madame Duval, e da família desta.

Dessa maneira, em meio a tantos personagens masculinos e pessoas inconvenientes, ela conhece o Lorde Orville, um jovem muito educado, o qual ganha a confiança de Evelina e assim, ambos se apaixonam, e é por meio dele, Lorde Orville, que Evelina ganha um novo status na sociedade, após os dois se casarem. Por fim, o pai de Evelina a reconhece como filha devido à grande semelhança com sua falecida mãe. Assim, a jovem protagonista conclui sua história após passar por vários desafios sociais como a ausência de uma identidade em meio a sociedade inglesa do século XVIII.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste em um estudo de natureza básica e de cunho descritivo, que visou analisar como a obra *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII.

Para a concretização da pesquisa, realizou-se um estudo aprofundado de revisão bibliográfica, considerando que este método possibilita reunir, analisar e descrever a produção acadêmica existente sobre a temática (Prodanov; Freitas, 2013). Desse modo, selecionamos estudos que versam sobre a trajetória de Frances Burney, a recepção de *Evelina*, a inserção da mulher no campo literário do século XVIII, bem como pesquisas sobre o romance inglês e sobre a sociedade britânica desse mesmo período. Assim, utilizamos principalmente as pesquisas de Sabor (2007), Ramos (2022) e Spencer (1986), cujas análises forneceram o embasamento teórico necessário para a concretização da pesquisa.

⁸⁴ Physically, she is subjected to dreadful coercion both at the hands of the men she meets in London and at those of her socially objectionable and extremely selfish maternal grandmother Madame Duval and the latter's family. (Falzon, 2015, p. 92)

Ademais, cabe ressaltar como limitação, a dificuldade de acesso a estudos atualizados, principalmente em língua portuguesa, que abordem a influência de Frances Burney na literatura inglesa, o que reforça a relevância deste artigo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estreia literária de Frances Burney com *Evelina* (1778) causou um verdadeiro impacto no cenário cultural inglês do século XVIII. O sucesso inicial do romance se deve principalmente ao fato da autora publicá-lo de forma anônima, o que permitiu que a obra fosse julgada por seu mérito literário, livre dos preconceitos de gênero e julgamentos direcionados as autoras daquele período.

Mas seu sucesso não se restringe a isso, o fato de sua escrita englobar tradições literárias consagradas e, ao mesmo tempo, propor novas formas de representação da identidade feminina foi um ponto chave para a sua ascensão, de modo que a crítica do período reconheceu rapidamente o talento de Burney:

[...] “Richardson teria realmente medo dela; há mérito em *Evelina* que ele não poderia ter suportado. (...) Harry Fielding também teria medo dela; não há nada tão delicadamente acabado em todas as obras de Harry Fielding, como em *Evelina*!” (*Critical Review*, 1778, *apud Ramos*, 2022, p.47, tradução nossa⁸⁵).

Essa comparação direta da obra *Evelina* com as obras de Samuel Richardson e Henry Fielding, dois dos maiores nomes do romance inglês, demonstra a proporção do feito de Burney, pois a crítica além de reconhecer a qualidade da obra, sugere que ela superou, em certos aspectos, os próprios modelos já consagrados.

Esse reconhecimento foi de grande importância, devido ao fato de que a sociedade do século XVIII frequentemente via a escrita literária como campo masculino. Segundo Telles (1997, *apud* Silva e Freitas, 2017) o discurso sobre a natureza feminina, que se formulou durante o século XVIII definiu a mulher, quando material e delicada, como força do bem, mas, quando ‘usurpadora’ de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como potência do mal.

⁸⁵ [...] “Richardson would have been afraid of her; there is merit in *Evelina* which he could not have borne. (...) Harry [sic] Fielding, too, would have been afraid of her; there is nothing so delicately finished in all Harry Fielding’s works, as in *Evelina*!” (*Critical Review*, 1778, *apud Ramos*, 2022, p.47)

Evelina, então, foi além de apenas um bom romance, foi uma obra consagrada que ousou desafiar estereótipos enraizados sobre as capacidades intelectuais femininas e questionar os limites sociais impostos às mulheres na literatura.

O sucesso do romance repercutiu também na vida social da autora, o que lhe garantiu acesso a espaços de prestígio que até então eram restritos apenas para os homens. Jones (2007, p. 129, tradução nossa)⁸⁶ destaca que:

[...] O sucesso de Evelina (e uma pequena ajuda de seu pai) garantiu a entrada de Burney no salão Streatham de Hester Thrale, que incluía Samuel Johnson, Joshua Reynolds e Edmund Burke; também lhe trouxe uma atenção positiva dos principais Bluestockings.”

Isto é, Evelina funcionou como um passaporte social que permitiu que Burney acessasse os círculos intelectuais mais influentes da Inglaterra. E esse ingresso em tais ambientes representava também um gesto simbólico de quebra de barreiras e aceitação da figura da mulher escritora como parte do mundo intelectual da época.

Ademais, o sucesso de Burney teve um significado muito maior do que apenas vender livros: quando ela foi reconhecida como escritora, acabou mostrando para as mulheres da época que era possível, sim, pensar por conta própria. A figura dela como autora virou quase um fenômeno e passou a representar algo maior, um movimento em que as mulheres estavam, finalmente, conquistando o direito de ter voz e serem ouvidas.

Além disso, o modo como Burney equilibrou sua carreira com o ideal de feminilidade esperado de sua época também impactou na recepção de Evelina. Segundo Jones (2007), Burney soube administrar sua imagem pública, pois ao mesmo tempo em que se afirmava como escritora talentosa, preservava uma postura de recato e feminilidade que correspondia às normas sociais para as mulheres.

⁸⁶ [...] the success of Evelina (and a little help from her father) gained Burney entry into Hester Thrale's Streatham salon, which included Samuel Johnson, Joshua Reynolds and Edmund Burke; it also brought her from leading positive the Bluestockings notice. (Jones, 2007, p.129)

Todavia, essa estratégia não deve ser vista como conformismo, mas sim como uma forma que a autora encontrou de conseguir manter sua visibilidade em uma sociedade patriarcal, ao mesmo tempo que ampliava os limites do que era aceitável para uma mulher escritora⁸⁷.

Além do prestígio, *Evelina* também desempenhou um papel essencial na redefinição da relação entre literatura e experiência feminina. Segundo Ramos (2022, p. 9):

A surpresa de que uma mulher fosse capaz de criar com tanta precisão e perspectiva crítica uma narrativa marcada pela transparência impactou e alterou a realidade daquilo que se concebia poder ser produzido por outras escritoras aspirantes.

Então, ao construir uma narrativa formada pelas experiências, percepções e aprendizados de uma jovem, a autora mostrou que a vivência feminina pode constituir uma literatura relevante e interessante. Essa inovação abriu caminho para romancistas posteriores, como Maria Edgeworth e Jane Austen, que encontraram em Burney inspiração para transformar a experiência cotidiana das mulheres em tema central de suas obras (Clark, 2007, tradução nossa⁸⁸).

Nesse sentido, *Evelina* não foi importante apenas para consolidar a carreira de Burney, mas também para legitimar a autoria feminina em um ambiente literário dominado por homens. Como observa Ramos (2022, p. 47):

Suscitando críticas favoráveis nos periódicos da época, o romance de Burney não apenas a elevou a um patamar de reconhecimento inédito, mas serviu como prova e incentivo para que outras romancistas em potencial viessem a ser levadas a sério e respeitadas.

⁸⁷ [...] Burney's critical success was in part a discriminating acknowledgement by the reviewers of the quality and originality of her writing. But once her identity became known, this immediate response was importantly reinforced by Burney's carefully cultivated professional persona which was not only decorously feminine, but also supported by some of the most influential leaders of cultural opinion—both male and female. Burney's conservative mode of femininity, combined with her intellectual seriousness, fitted very well with the figure of the decorous woman of letters. (Jones, 2007)

⁸⁸ Finally, Burney was the first woman writer of note and prepared the way for Jane Austen and Maria Edgeworth, both of whom (he judged) surpassed her. (Clark, 2007).

Então, ao provar que as experiências femininas podiam gerar literatura respeitada, comparável à produzida por autores consagrados, Burney abriu espaço para que outras mulheres reivindicassem seu lugar no campo não apenas do romance, mas da literatura inglesa como um todo.

Vale a pena destacar também que estudar Evelina nos ajuda a entender melhor as estratégias que as mulheres do século XVIII utilizaram para conseguir participar da vida intelectual da época. Burney não foi só uma escritora de talento, ela foi, principalmente, uma mulher que aprendeu a lidar com as contradições do seu tempo. Ao mesmo tempo em que desafiava as regras através da sua escrita, ela também precisava manter uma imagem que a sociedade considerasse aceitável. Esse jogo de equilíbrio, entre ousar e se conformar, mostra muito sobre as barreiras que as mulheres enfrentavam e, mais importante ainda, sobre a criatividade e a força necessárias para driblá-las.

Outro ponto importante é que trazer Frances Burney para o centro das discussões acadêmicas hoje em dia representa um trabalho fundamental de resgate histórico. Por muito tempo, a história da literatura foi contada basicamente do ponto de vista masculino, deixando de lado ou diminuindo as contribuições de escritoras essenciais. Quando estudamos Burney e sua obra, não estamos só reconhecendo o talento de uma autora, mas também colocando em xeque os critérios que sempre definiram quais vozes mereciam serem lembradas e estudadas. Esse trabalho de recuperação é fundamental para termos uma visão mais completa e justa da história da literatura.

Portanto, os resultados desta pesquisa confirmam que Evelina teve um papel essencial na consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII. Através de uma narrativa inovadora, uma protagonista de grande complexidade psicológica e uma crítica social que, embora sutil, mostrou-se extremamente eficaz, Burney deixou uma marca indelével na literatura. Acreditamos que a continuação desta pesquisa, examinando outras obras da autora e escritoras que foram por ela influenciadas, nos permitirá compreender de forma ainda mais completa e detalhada o legado de Burney e seu impacto duradouro na história da literatura inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar como a obra *Evelina*, de Frances Burney, colaborou para a consolidação do espaço da mulher escritora no século XVIII. Essa obra representou um importante acontecimento para a concretização da carreira da autora, e para o reconhecimento da mulher como escritora. Nesse viés, em uma comunidade abundantemente marcada por intensas limitações em questão de gênero, Burney teve coragem de ir contra os limites que eram impostos na época, fazendo com que a literatura se tornasse um espaço de luta, resistência e reconhecimento.

Dessa forma, olhando para a trajetória dela, nos chama atenção como os obstáculos familiares e sociais nunca a fizeram abandonar a escrita. Bem ao contrário disso, Burney canalizou essas experiências difíceis para dentro dos seus textos, discutindo ali mesmo os dilemas que a sufocavam. Essa postura acabou pavimentando o caminho para outras escritoras, Jane Austen é o exemplo mais óbvio, que vieram depois e puderam desenvolver seus trabalhos.

Nessa perspectiva, o impacto de *Evelina* extrapolou o universo literário. O sucesso da obra deu a Burney uma visibilidade social que lhe abriu portas antes trancadas. Ela passou a frequentar círculos exclusivamente masculinos. Isso, por si só, já representava uma ruptura significativa nas barreiras que mantinham as mulheres afastadas do campo literário.

Portanto, compreender a importância de Burney no século XVIII é, olhar também para a história mais ampla da luta feminina por igualdade, especialmente na literatura. Sua obra permanece viva e continua nos lembrando que a literatura pode ser, sim, instrumento de inclusão e resistência.

REFERÊNCIAS

- DE FREITAS, Dayane Cristina; SILVA, Thiago Lemos. A literatura como narrativa do passado: Austen e a mulher inglesa do século XVIII. **Perquirere**, v. 14, n. 3, p. 6178, 2017.
- BURNEY, Frances. **Evelina**. Tradução de Gabriela Alcoforado. Vitória, ES: Pedra Azul Editora, 2024.
- FALZON, Charmaine. Freedom and Captivity in Frances Burney's *Evelina*. *Symposia Melitensia*, **Malta**, n. 10, p. 91–102, 2015.
- ISAACSON, Kja. Polite Language and Female Social Agency in Frances Burney's *Evelina*. **Lumen**, 73-89, 2012.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- JONES, Vivien. Burney and Gender. *In*: Peter (org.). **The Cambridge Companion to Frances Burney**. Cambridge University Press, 2007. p. 111-129.
- RAMOS, Beatriz Rodrigues. **Evelina, de Frances Burney: romance de educação**, 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SABOR, Peter. Introducion. *In*: SABOR, Peter (org.). **The Cambridge Companion to Frances Burney**. Cambridge University Press, 2007. p.1-6).
- SALIH, Sara. Camilla and the Wanderer. *In*: SABOR, Peter (org.). **The Cambridge Companion to Frances Burney**. Cambridge University Press, 2007. p. 39-53.
- SPENCER, Jane. **The rise of the woman novelist: from Aphra Behn to Jane Austen**. 1. ed. Oxford, UK : Blackwell, 1986.
- VOGORINČIĆ, Ana. The novel-reading panic in 18th-century in England: An outline of an early moral media panic. **Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije**, v. 14, n. 2, p. 103-124, 2008.

CARAMURU E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: o indígena, o colonizador e o mito de origem do Brasil

Valeria de Sousa Dos Santos Santos ⁸⁹

Angélyca Costa Silva Silva ⁹⁰

Izabela Carolina Barros Souto ⁹¹

RESUMO:

Este artigo analisa como o Arcadismo influenciou a forma como Frei Santa Rita Durão representou os personagens em Caramuru, poema publicado em 1781. O Arcadismo defendia uma escrita equilibrada, simples e em harmonia com a natureza, seguindo modelos e ideias europeias do Iluminismo. Mesmo com essa forte influência, o movimento marcou o início de uma literatura que começava a buscar uma identidade própria, tentando falar sobre o Brasil e suas características. Na obra, o colonizador Diogo Álvares Correia é colocado como figura central, visto como alguém sábio, prudente e capaz de orientar e “civilizar” os povos indígenas. Por outro lado, os indígenas aparecem com pouca autonomia, muitas vezes descritos como ingênuos, dependentes e necessitados da presença europeia para aprender novos costumes e valores. Personagens que se aproximam do padrão europeu recebem mais destaque e reconhecimento, como Paraguaçu, que é valorizada por possuir traços considerados “civilizados”. Essas escolhas de representação constroem uma visão idealizada do encontro entre portugueses e indígenas, transmitindo a ideia de um convívio pacífico e harmonioso, diferente da realidade histórica marcada por violência, exploração e imposição cultural. A análise mostra que a obra reforça a visão de superioridade do europeu e apresenta uma origem do Brasil contada apenas sob esse ponto de vista. A pesquisa dialoga com autores que estudam o Arcadismo e o contexto histórico da obra, demonstrando que Caramuru mantém uma leitura eurocêntrica da formação do país. Com isso, compreender o poema ajuda a refletir sobre como a literatura participou da criação e da manutenção de imagens distorcidas sobre os povos indígenas.

Palavras-chaves: Arcadismo; colonizador; indígena; caramuru, idealização.

⁸⁹ Graduando(a) do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: valeriasousa607@gmail.com

⁹⁰ Graduando(a) do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: angelycacosta547@gmail.com

⁹¹ Prof. Esp. Dep. Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira é formada por diferentes movimentos literários, na qual foram influenciados pela cultura europeia, principalmente durante o período colonial. Um desses movimentos foi o Arcadismo, que por sua vez, surgiu no Brasil no século XVIII. Ele defendia uma escrita mais tranquila, com ideias de equilíbrio, simplicidade e contato com a natureza. De acordo com Coutinho, o Arcadismo foi o primeiro momento em que a literatura brasileira começou a se organizar de verdade, mesmo ainda seguindo muito os modelos de Portugal e as ideias do Iluminismo, como o uso da razão e a busca pelo conhecimento. Diante dessa perspectiva, Santa Rita Durão se destacou ao escrever o poema épico *Caramuru*, publicado em 1781. A obra conta a história de Diogo Álvares Correia, um português que chega na Bahia e passa a viver entre os indígenas. O autor apresenta o colonizador como alguém sábio, prudente e cheio de fé, que teria a missão de ensinar os indígenas a viverem de acordo com os costumes europeus.

Para Bosi (2015, p. 59), *Caramuru* é visto como um “herói cultural”, porque ele não é apenas um conquistador, mas alguém que leva aos nativos aquilo que, para os europeus, era considerado civilização. Ademais, os indígenas, aparecem no poema de forma idealizada. Eles são mostrados como pessoas ingênuas, simples e que precisam da orientação do europeu para melhorar. Quando algum indígena tem características que se aproximam do padrão europeu, como Paraguaçu, essa personagem passa a ser valorizada e admirada. Isso mostra que o olhar do autor é eurocêntrico, ou seja, tudo é analisado a partir da visão do europeu. Souza, Ramos e Soares (2018.2, p.18) explicam que isso acontece porque a figura do indígena foi construída com base nessa visão europeia, fazendo o indígena parecer inferior e servindo apenas como apoio para enaltecer o colonizador.

Por esses motivos, *Caramuru* é uma obra muito importante para estudarmos como a literatura ajudou a criar uma ideia sobre o Brasil e sobre os povos indígenas que não mostra a realidade. No poema, o encontro entre portugueses e indígenas parece ser pacífico e harmonioso, porém sabemos que historicamente existiram muita violência, exploração e imposição cultural. Mesmo assim, a obra tenta criar um mito bonito sobre a origem do Brasil, colocando o europeu como herói e deixando o indígena em segundo plano.

Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a influência do Arcadismo na construção dos personagens do poema, observando como o indígena e o colonizador é representado. Assim, será possível entender como Frei Santa Rita Durão reforçou a ideia de que os indígenas precisavam ser civilizados pelos europeus e como essa visão moldou grande parte da literatura produzida naquela época.

DESENVOLVIMENTO

Contextualização do Arcadismo e a influência do mesmo na obra *Caramuru*

O Arcadismo, também conhecido como Neoclassicismo, foi um movimento literário que surgiu na Europa no século XVIII, depois do Barroco. Ele apareceu como uma forma de valorizar a razão, a simplicidade e a harmonia, em vez dos exageros e da emoção do período anterior. Os escritores árcades acreditavam que a vida simples, próxima da natureza, era o melhor caminho para o equilíbrio e a felicidade. Por isso, muitos deles falavam em “fugir da cidade” e viver de forma tranquila no campo.

De acordo com Afrânio Coutinho (1969, p.33-34), o Arcadismo foi muito influenciado pelas ideias do Iluminismo, que defendia o uso da razão, o progresso e a busca pelo conhecimento. Esse movimento começou na Itália, chegou a Portugal e depois veio para o Brasil, por volta de 1768, com a publicação das *Obras Poéticas* de Cláudio Manuel da Costa. Segundo o autor, o Arcadismo foi o primeiro movimento literário organizado no Brasil e marcou o início de uma literatura que começava a mostrar a realidade do país, mesmo que ainda fosse muito parecida com a de Portugal.

Afrânio Coutinho (1969, p.44) destaca também que o Arcadismo brasileiro teve diferentes fases, o que mostra sua importância no desenvolvimento da literatura nacional: “Tivemos, perfeitamente caracterizadas, duas fases do Arcadismo no Brasil, uma, digamos, predominantemente neoclássica, outra, pré-romântica, do ponto de vista literário, e de transição do ponto de vista histórico, mais amplo”.

No Brasil, o Arcadismo aconteceu durante o período colonial, quando o país ainda era controlado por Portugal. Os escritores dessa época, influenciados pelo Iluminismo, queriam mostrar um Brasil bonito e civilizado. Muitos deles também tinham ideias ligadas à liberdade e à educação. Coutinho (1969, p. 35–36) explica que os autores brasileiros tentavam seguir o estilo simples e equilibrado do Arcadismo

europeu, mas já começavam a mostrar o desejo de construir uma literatura nacional, com temas da natureza e do povo brasileiro.

Entre os principais escritores desse período está Frei José de Santa Rita Durão, autor do poema épico *Caramuru*, publicado em 1781. A obra conta a história de Diogo Álvares Correia, um português que vive entre os indígenas na Bahia. O poema mostra a mistura entre a cultura europeia e a indígena, e o herói é apresentado como um homem sábio, religioso e civilizado. O texto segue o modelo das epopeias clássicas, como *Os Lusíadas*, de Camões, com versos longos e linguagem mais formal.

Segundo Alfredo Bosi, *Caramuru* tem várias características do Arcadismo. A natureza aparece como algo calmo e harmonioso, e o autor procura mostrar o Brasil como um lugar bonito e cheio de virtudes. Bosi explica que Santa Rita Durão via o papel do europeu como o de levar a fé e a civilização aos povos indígenas. Essa ideia representa bem o pensamento do século XVIII, quando se acreditava que a razão e a religião podiam guiar a humanidade para o bem. O crítico também destaca que Durão usava a literatura para ensinar valores morais e religiosos, mostrando o que era certo e errado. Sobre o herói do poema, Bosi (2006, p. 59) comenta:

O herói do poema é Diogo Álvares, alcunhado o Caramuru pelos Tupinambás (Durão traduz o termo por “filho do trovão”) e responsável pela primeira ação colonizadora na Bahia. Menos herói de luta do que herói cultural, ele é o fundador, o homem providencial que ensinou ao bárbaro as virtudes e as leis do alto.

Bosi afirma que *Caramuru* é uma obra que segue a forma clássica, com equilíbrio e clareza, mas ao mesmo tempo traz temas brasileiros, como a natureza e o indígena. Isso mostra a influência do Arcadismo e também o início da preocupação com a identidade nacional. O poema, além de contar uma história heroica, tenta mostrar o Brasil como parte de uma cultura civilizada e religiosa.

Assim, pode-se dizer que o Arcadismo influenciou fortemente a obra *Caramuru*. Ela mostra a razão, a fé, o equilíbrio e o amor pela natureza, que são marcas desse movimento. Ao mesmo tempo, apresenta o indígena e o cenário brasileiro de forma idealizada, seguindo o costume da época. Como diz Afrânio Coutinho (1969, p. 35–36), o Arcadismo foi um passo importante na formação da literatura brasileira, pois uniu o estilo europeu com os primeiros sinais de nacionalismo. E, como lembra Alfredo Bosi (2015, p. 59), *Caramuru* representa muito bem esse momento, sendo uma obra que mistura tradição clássica com os primeiros traços da cultura do Brasil.

A figura do indígena e do colonizador na obra caramuru

Tendo em vista a visão de mundo do século XVIII, e a forte influência do arcadismo, frei de Santa Rita durão cria um encontro idealizado entre o colonizador e o indígena. A obra é marcada pela exaltação do “herói” colonizador, que representa a fé, a sabedoria e a razão, em contrapartida, o indígena é apresentado como o selvagem rude, ingênuo, porém dependente do “herói Prudente” europeu. Diogo Álvares correia, representa o símbolo da civilização, mas que um personagem histórico, ele caracteriza a figura marcante do poder europeu e da missão civilizadora. Isso fica evidente nos versos destacados a seguir:

CANTO II (LXXXVIII)
 Mas refletindo logo o herói prudente,
 Fixou no coração, com fé segura,
 Não cumprir as promessas de presente,
 Antes que lhe entre na alma a formosura.
 Rende-lhe o seu amor, mas inocente;
 E faz-lhe prometer, que com fé pura,
 Enquanto se não lava e regenera,
 Em continência viverão sincera (Durão, 2006, P. 56).

Esse trecho revela não apenas as características do colonizador, mas também revelam traços da jornada do herói, como a exploração de um ambiente desconhecido, a superação de obstáculos e a execução da missão civilizadora junto aos indígenas. Bosi (2015, p. 60) reforça essa ideia ao afirmar: “Domando a “fera é gente” e as próprias paixões, Diogo é um misto de colono, português e missionário jesuíta, síntese que não convence os conhecedores da história, mas que dá a medida justa dos valores de Frei de Santa Rita Durão”. Assim, os versos apresentados e a análise de Bosi (2005, 60) confirmam a representatividade do protagonista heroico como símbolo de fé, ordem e civilização.

No poema o indígena é retratado de forma ambivalente: ora inocente, bom e selvagem, ora bárbaro e rude, necessitado da civilização europeia para ser aperfeiçoado. O poema expressa essa ideia ao mostrar o medo dos indígenas diante do europeu:

CANTO II (XIII)
 Entanto a gente Bárbara,
 prostrada tão fora de se está, por cobardia,
 quem sem sentido, estúpida, assombrada,
 só mostra viva estar, porque tremia (Durão, 2006, p. 37).

Dessa forma, a representação ambivalente do indígena na narrativa, mostra como sua imagem é construída, de forma irracional e inferiorizada. Por sua vez Paraguaçu é o oposto, bela, gentil, e boa, como o próprio durão descreve:

CANTO II (LXXVIII)
 Paraguaçu gentil (tal nome teve),
 Bem diversa de gente tão nojosa,
 De côr tão alva como a branca neve,
 E donde não é neve, era de rosa;
 O nariz natural, bôca mui breve,
 Olhos de bela luz, testa espaçosa;
 De algodão tudo o mais, com manto espêso,
 Quanto honesta encobriu, fêz ver-lhe o preço (Durão, 2006, p. 55).

A passagem mostra como o autor faz uso das características atribuídas aos indígenas, para apresentar sua “suposta inferioridade” diante do europeu. Diante disso, o indígena (Paraguaçu) só é aclamado e valorizado quando se aproxima do modelo europeu, evidenciando traços considerados nobres e heroicos, reforçando o ideal de “bom indígena”, aquele que aceita os valores europeus e se submete a civilização. Assim como afirma os autores Souza, Ramos e Soares (2018, p. 18):

Então, fica claro que a criação do índio na literatura é de origem europeia, por isso ocorre a idealização de um índio com características europeias, e o outro índio (o nativo) que é visto com desprezo por ter características mais próximas de sua cultura, desse modo, o índio participa sendo secundário, aquele que está como subsídio para o principal da narrativa.

Posto isso, temos o segundo grupo de indígenas, aqueles que são vistos e descritos pelo olhar eurocêntrico do autor, são eles carentes de fé, razão e civilização, sua presença serve apenas para servir e engrandecer o “herói”, aquele que veio trazer luz e salvação para os povos considerados selvagens. Essa caracterização é feita de maneira idealizada, e distorcida, de forma que não condiz com a realidade dos povos indígenas, serve apenas para dar sustentação a narrativa colonial do autor.

Em suma, caramuru utiliza o encontro entre colonizador e indígena de forma idealizada, mostrando como essa relação ocorreu de forma natural e harmoniosa, para criar um mito de origem do Brasil. O autor exalta as características do colonizador, descrito com prudente, sábio e de fé segura, aquele que veio trazer uma nova visão, uma nova cultura e uma nova fé aos indígenas “selagens”. A união de Diogo com Paraguaçu é um retrato claro dessa tentativa equilibrada de conciliação entre dois mundos, mas que não reflete a realidade histórica, pois segue ocultando a realidade opressora, a exploração e a imposição cultural que marcaram a história dos povos indígenas.

METODOLOGIA

Este é um trabalho de natureza qualitativa, baseado na pesquisa bibliográfica e focado na análise crítica e literária da obra *Caramuru* de frei de Santa Rita durão, atentando não apenas para sua forma poética, mas frisando em seu contexto histórico, ideológico e cultural. De acordo com Zanella (2013), a pesquisa qualitativa não trabalha com números ou estatísticas. Em vez disso, ela busca entender os significados, interpretações e pontos de vista das pessoas envolvidas. Essa forma de pesquisa é mais adequada ao estilo analítico adotado neste estudo literário.

Além do mais, o objetivo é observar a contextualização do arcadismo, e a influência do mesmo na obra, entendendo que, a partir do arcadismo, a narrativa molda um espaço ideal onde os cenários e personagens são descritos sob o olhar estético europeu.

Além de analisar a figura do colonizador e do indígena no poema, observando as divergências entre mito e realidade, tendo em vista que o indígena é usado como objeto de engrandecimento para enaltecer o europeu. Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado como base teórica, a obra *Caramuru* e textos de autores literários como Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, além de artigos acadêmicos que destacam a idealização no processo de criação de um mito de origem do Brasil e a maneira como Frei De Santa Rita Durão retrata o colonizador e o indígena de forma romantizada.

A pesquisa consistiu na leitura e na escolha de trechos do poema, com ênfase em partes que destacam a exaltação do colonizador como um “herói” dotado de virtudes, e do indígena, como alguém carente de civilização, acompanhada de uma leitura crítica dos teóricos acima mencionados. A adoção desse método deve-se a intenção de compreender, como o autor expressa sua visão de mundo, tendo em vista as contradições de sua época.

Assim, o estudo não se prende a sua função estética, ou as suas características arcádias, mas busca analisar de que forma colonizador e colonizado, foram utilizados nesse processo de romantização idealizada. Os teóricos por sua vez, contribuíram para a consolidação da pesquisa e para ampliar a visão crítica sobre a obra, proporcionando a análise aprofundada da representação do colonizador e do indígena.

ANÁLISE DE DADOS

Neste artigo, foram analisados trechos do poema *Caramuru* (1781), de Frei de Santa Rita Durão, e também ideias de alguns autores que estudam essa obra, como Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi e Souza, Ramos e Soares. O objetivo foi entender de que forma o Arcadismo influenciou o modo como o autor mostra o colonizador e o indígena na história. Durante a leitura, foi possível perceber que o colonizador é mostrado como um homem sábio, prudente e cheio de fé, alguém que representa a razão e a civilização. Ele aparece como o “herói” que vem ensinar e transformar os indígenas. Já o indígena é descrito como inocente, simples e dependente do europeu, o que mostra uma visão de superioridade do colonizador.

Nesse sentido, essa forma de representar os personagens reflete as ideias do século XVIII e do próprio Arcadismo, que valorizava a razão, a fé e o equilíbrio. Os estudiosos ajudam a entender melhor essa visão. Alfredo Bosi diz que o personagem *Caramuru* é visto como um herói cultural, aquele que leva a fé e os costumes europeus aos povos indígenas.

Diante disso, Afrânio Coutinho (1969, p. 35-36) mostra que o Arcadismo no Brasil ainda seguia o modelo europeu, mas começava a mostrar os primeiros sinais de uma literatura nacional. Já Souza, Ramos e Soares explicam que o indígena foi retratado a partir de um olhar europeu, como alguém inferior e que só é valorizado quando se aproxima dos costumes do colonizador. Com isso, a análise mostra que *Caramuru* é uma obra marcada pelas ideias do Arcadismo e pela visão idealizada do encontro entre o europeu e o indígena. O autor tenta mostrar uma convivência pacífica e equilibrada, mas na verdade reforça a visão colonial e a diferença entre as duas culturas. A história valoriza o colonizador e transforma o indígena em um personagem secundário, o que ajuda a entender como a literatura da época refletia os valores e o pensamento do seu tempo.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como propósito compreender a contextualização do arcadismo e sua influência na construção literária do século XVIII especialmente na forma como frei de Santa Rita durão representa o espaço, os personagens e os acontecimentos na obra *Caramuru*. Ao longo da análise foi possível observar como a

obra incorpora uma visão de mundo alinhada ao ideal de racionalidade, equilíbrio e simplicidade defendidas pelos arcádios. Sob essa perspectiva foi possível perceber como o autor apresenta o colonizador de uma maneira heroica, prudente e civilizadora, enquanto os indígenas são retratados de forma ambígua. Eles são mostrados tanto como inocentes quanto como dependentes do colonizador, que surge como uma figura moralmente superior.

Logo, a visão estética que o autor escolhe influencia na forma como esses personagens são apresentados, idealizando e romantizando essa relação. Isso ajuda a criar um mito de origem que valoriza o encontro entre europeu e indígena como a base harmoniosa da formação da identidade brasileira. O diálogo com os teóricos tornou-se fundamental para a sustentação dessa pesquisa. As reflexões de Afrânio Coutinho ajudaram a entender o contexto histórico, social e ideológico do arcadismo, evidenciando como essas influências moldaram a produção literária abordada pelos autores da época.

Enquanto as análises de Alfredo Bosi destacam as várias características do arcadismo presente na obra. Já as contribuições de Souza, Ramos e Soares evidenciam que o indígena foi descrito pelo olhar europeu, aclamado quando se aproximou da cultura branca e desprezado quando manteve seus traços originais.

Assim, ao ler e analisar a obra, conseguimos entender como Caramuru mostra o jeito que a literatura do período colonial retratava o encontro entre culturas diferentes, transformando esse momento em uma história que parecia harmoniosa e pacífica. No entanto, a literatura vai além de um simples registro artístico; ela é uma ferramenta importante para compreender os valores, as ideias e a visão de mundo de uma época. Entender essas representações do passado é fundamental para refletirmos sobre como se formou a identidade brasileira e como alguns discursos coloniais ainda permanecem na nossa imaginação hoje.

Com isso, estudar Caramuru não é apenas analisar uma obra antiga, mas também um convite para refletir sobre o papel da literatura na construção da cultura e da história do Brasil. Por isso, é de suma importância visitar obras como essa para entender de onde vêm certas ideias e imagens que ainda influenciam à nossa maneira de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.

COUTINHO, Afrânio (dir.). **A literatura no Brasil: Romantismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1969. v. 2.

DURÃO, Santa Rita. **Caramuru**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SOUZA, Adailton Alberto de; RAMOS, Joranaide Alves; SOARES, Késsia Poliana Santos. A idealização da mulher indígena na obra Caramuru, de José de Santa Rita Durão. **Revista Científica da FASETE**, 2018.2.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

RETÓRICA BARROCA E O PODER COLONIAL O SERMÃO DE PADRE ANTONIO VIEIRA COMO DISCURSO DE PERSUASÃO E RESISTÊNCIA

Elany Carvalho Braz (UEMA) ⁹²

Thamilis Correia Rodrigues (UEMA) ⁹³

Rayssa Elise Pereira Serra (UEMA) ⁹⁴

Izabela Carolina Barros Souto (UEMA) ⁹⁵

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre a retórica barroca e a influência da Igreja e da Metrópole no contexto colonial brasileiro, com foco no Sermão da Sexagésima, de Padre Antônio Vieira. A pesquisa, de caráter bibliográfico, baseia-se em autores como Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, Massaud Moisés e Antônio Candido, buscando compreender como o Barroco expressou as tensões entre fé e razão, espiritualidade e poder. Constatou-se que o Barroco brasileiro surgiu em meio ao domínio da Igreja Católica e à autoridade da Metrópole portuguesa, sendo utilizado como instrumento de evangelização e controle social. Assim a análise dos sermões permite aprofundar nos temas centrais e contemplar como Vieira aplicou suas próprias estratégias para dar ainda mais ênfase nos seus argumentos, essas práticas são ajustadas para persuadir os ouvintes, observar como Vieira constrói uma crítica em seus textos, criticando as formas como os pregadores evangelizavam, portando o sermão serve como instrução para ser um bom mensageiro divino. conciliando a fé e a razão para utilização das habilidades argumentativas com as palavras, focando na crítica direcionada para os pregadores. Vieira, principal expoente da eloquência barroca, transformou o sermão em um espaço de crítica e reflexão, denunciando a hipocrisia religiosa e defendendo a autenticidade da fé. Conclui-se que a palavra, na visão de Vieira, é um meio de transformação espiritual e moral, capaz de unir arte e fé e despertar a consciência do ouvinte. Assim, o Sermão da Sexagésima revela-se uma síntese do pensamento barroco e da força persuasiva da linguagem como instrumento de evangelização e mudança.

Palavras-chave: Barroco; Retórica; Padre Antônio Vieira; Igreja; Palavra Divina.

⁹² Acadêmica do 4º Período do Curso de Letras Português-Inglês e suas Literaturas. E-mail: 6elanycbraz5@gmail.com.

⁹³ Acadêmica do 4º Período do Curso de Letras Português-Inglês e suas Literaturas. E-mail: thamilliscorreia@gmail.com.

⁹⁴ Acadêmica do 4º Período do Curso de Letras Português-Inglês e suas Literaturas. E-mail: rayssaelise53@gmail.com.

⁹⁵ Prof. Esp. do Dep. Letras e Pedagogia da UEMA Campus Santa Inês. E-mail: izabelasouto@gmail.com

INTRODUÇÃO

A retórica barroca surgiu no contexto no século XVII, um período de grandes transformações políticas, religiosas e culturais, que foi marcada pela Contrarreforma e pela consolidação do poder da Igreja Católica, e nesse cenário a palavra assumiu um papel central como instrumento de convencimento e de fé, sendo utilizada para persuadir os fiéis e reafirmar valores religiosos em meio às incertezas do mundo moderno que então se formava. A retórica entendida como a arte de falar bem e convencer por meio das palavras, foi amplamente explorada pelos oradores e escritores barrocos que viam nela uma forma de tocar o público não apenas pela razão, mas também pela emoção.

O estilo barroco caracteriza-se pelo contraste pela intensidade e pelo excesso de expressividade, a retórica barroca reflete esse espírito ao combinar o raciocínio lógico com o apelo emocional, buscando capturar a atenção e a sensibilidade dos ouvintes. Os sermões, poemas e textos da época são marcados por antíteses, hipérboles, metáforas, paradoxos e questionamentos para que possam expressar as contradições da alma humana, dividida entre o pecado e a salvação, o corpo e o espírito, o terreno e o divino. Essa forma de expressão evidenciava não apenas a religiosidade da época, mas também o conflito interior do homem barroco que vivia entre a busca pela fé e as tentações do mundo.

A retórica barroca além de seu aspecto estético, tinha um propósito profundamente didático e moral que leva os ouvintes à reflexão espiritual e à prática da virtude, por isso que o orador barroco não era apenas um artista das palavras, mas também um educador da fé, alguém que devia transmitir a mensagem de Deus de modo eficaz e inspirador. Nesse sentido, o Padre Antônio Vieira se destaca como o maior representante da retórica barroca em língua portuguesa. Seus sermões, especialmente, o “Sermão da Sexagésima”, revelam um domínio extraordinário da linguagem e da persuasão, utilizando argumentos teológicos, lógicos e emocionais para ensinar, corrigir e comover.

Assim, a retórica barroca não se limita a um conjunto de técnicas de expressão, mas constitui uma verdadeira arte de comunicação espiritual e intelectual, que unia fé, razão e emoção. Por meio dela o discurso religioso do século XVII alcançou uma profundidade única, tornando-se um poderoso instrumento de transformação e reflexão sobre o papel da palavra na construção do conhecimento e da fé.

DESENVOLVIMENTO

O Barroco e sua relação entre Igreja e Metrópole

O Barroco no Brasil consolidou-se durante o período colonial, como resultado direto da influência da Igreja Católica e da dominação da metrópole. Segundo Barbieri (2018), o movimento foi trazido ao território brasileiro pelos padres jesuítas, cujo objetivo era impor a cultura e a religião da metrópole aos povos nativos, servindo como meio de catequização e afirmação do poder europeu. Assim, a arte e a literatura barrocas ultrapassaram a função estética e tornaram-se ferramentas de evangelização e de controle social, contribuindo para a consolidação da estrutura colonial e para a difusão dos valores católicos.

Nesse contexto, a Igreja exerceu papel fundamental na expansão e sustentação do estilo barroco, transformando-o em um instrumento de persuasão e doutrinação. As construções religiosas, com suas fachadas ornamentadas e interiores ricamente decorados, simbolizavam o poder espiritual e político exercido sobre a colônia. Como destaca Barbieri *apud* Coutinho (2018, p. 5),

ao contrário dos protestantes que não usavam imagens em suas adorações de culto, buscou essa forma de impressionar seus fiéis decorando suas igrejas com pinturas e estátuas com temas da religião cristã; o interior das igrejas tornou-se mais rico e colorido, chamando muita atenção dos que não sabiam ler. As missas eram em latim, a liturgia e ritualística rica em detalhes distanciava muito da simplicidade praticada pelos primeiros cristãos. As imagens dos santos davam sensação de dor, agonia e ternura.

A partir disso, é possível compreender que o Barroco foi uma expressão da aliança entre fé e poder, na qual Igreja e metrópole atuavam de forma conjunta para garantir o domínio político e espiritual sobre o território colonial. A religião, legitimada pela estética barroca, tornava-se um instrumento de autoridade e obediência,

contribuindo para a formação de uma mentalidade submissa à hierarquia e à tradição. Desse modo, o Barroco no Brasil refletiu as contradições de uma sociedade dependente, dividida entre o sagrado e o profano, a fé e o poder, a submissão e o desejo de expressão.

Em síntese, a relação entre Igreja e metrópole no contexto barroco revela-se como uma parceria estratégica, em que o discurso religioso servia para fortalecer a colonização e a imposição cultural europeia. O resultado foi uma produção artística marcada pela grandiosidade, pela emotividade e pela dualidade espiritual, traduzindo o esforço da Igreja em manter o controle moral e simbólico sobre a colônia e assegurar a continuidade do poder metropolitano.

O padre e seu sermão

O Padre Antônio Vieira é uma das figuras mais expressivas do Barroco luso-brasileiro, que utilizou a arte da retórica como uma poderosa ferramenta de persuasão e resistência diante de uma das complexas tensões políticas, religiosas e sociais do período colonial. A sua oratória, marcada pelo uso de antíteses, paradoxos, metáforas e pela busca do convencimento moral e espiritual, revela não apenas o domínio da linguagem, mas também o uso profundo do engajamento com as questões do seu tempo. Nos seus sermões, como o *Sermão da Sexagésima*, Vieira analisa o papel do pregador e da palavra divina, criticando a hipocrisia, a vaidade e a falta de eficácia da pregação religiosa de sua época, ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão sobre a verdadeira missão cristã e sobre o compromisso com a verdade.

A retórica barroca empregada por Vieira ultrapassa o mero ornamento verbal; ela se torna um instrumento de ação política e social. E, em meio a um contexto de censura e de domínio da Igreja e da Coroa portuguesa, o autor soube manipular o discurso de forma engenhosa para expressar críticas veladas e defender ideais de justiça e fé. Assim, sua linguagem figurada e simbólica permitiu-lhe abordar temas sensíveis, como a exploração dos povos indígenas, a escravidão e a corrupção moral. O sermão, portanto, assume dupla função — religiosa e política — que vai revelando o talento de Vieira em adaptar o discurso digno de respeito às realidades sociais do Brasil colonial. A força de suas palavras não estava apenas no conteúdo religioso, mas

na habilidade de transformar o discurso em um instrumento de resistência e conscientização.

Essa expressividade de Vieira reflete o espírito contraditório do homem barroco, dividido entre a fé e o mundo, o divino e o terreno, conforme descreve Loures (2014, p. 04):

O homem barroco estaria diante desse dilema entre o céu e a terra, o pecado e a salvação, a mística e a sensualidade, a santidade e o liberalismo, só havendo para ele uma saída: acolher os pólos opostos. Sua alma ficou assim, uma alma agônica, polarizada entre opostos, dilemática, paradoxal. [...] A arte barroca representa essa contradição, oscilando entre o clássico e pagão e o medieval e cristão, apresentando-se como uma arte indisciplinada. [...] Assim, valores como o humanismo, o gosto pelas coisas terrenas, as satisfações mundanas e carnavais, trazidos pelo Renascimento, que era caracterizado pelo racionalismo e equilíbrio, imbricam-se a valores espirituais trazidos pela Contra-Reforma, com ideias medievais, teocênticas e subjetivas. [...] A construção da linguagem barroca acentua e amplia o sentido trágico desses temas, ao fazer o uso de uma linguagem de difícil acesso, rebuscada, cheia de inversões e de figuras de linguagem.

Para compreender o contexto histórico e social em que o Padre Antônio Vieira produziu os seus sermões, é essencial interpretar a profundidade de sua oratória e a função que ela exercia no período colonial. No século XVII, o Brasil era uma colônia sob domínio da Coroa portuguesa, e a Igreja Católica possuía grande influência sobre a vida política, social e cultural. Vieira, como jesuíta, atuava em um cenário de intensas tensões entre o poder real e o poder eclesiástico, buscando equilibrar a defesa da fé com as questões políticas e econômicas da colônia.

A retórica barroca e o poder da palavra na obra de padre Antônio Vieira

O Padre Antônio Vieira é amplamente reconhecido como o maior pregador do século XVII, cuja obra reflete o espírito da retórica barroca enquanto instrumento de persuasão, fé e ação social. Em seus sermões, especialmente no Sermão da Sexagésima, Vieira utiliza o poder da palavra não apenas para evangelizar, mas também para provocar reflexão e mudança moral. O jesuíta concebia a palavra como uma força divina, capaz de transformar os corações e de combater a hipocrisia e a superficialidade das pregações de seu tempo. Ao afirmar que “Pregam-se palavras; não se pregam obras; pregam-se virtudes; não se praticam” (Vieira, Sermão da

Sexagésima, Parte I), o autor denuncia a incoerência entre discurso e prática, propondo uma oratória fundada na união entre fé, exemplo e razão.

De acordo com Fernandes (2012), Vieira foi mais do que um orador religioso — foi um intérprete do seu tempo, que usou o púlpito como espaço de liberdade intelectual e moral, transformando o sermão em um ato político e pedagógico. Sua retórica engenhosa, baseada na tradição clássica, revela o domínio da arte de persuadir, aproximando a lógica de Aristóteles e o humanismo de Cícero das exigências espirituais do século XVII. Essa capacidade de aproximar o raciocínio à fé, o terreno ao divino e o humano ao sagrado, é o que torna sua palavra tão penetrante e duradoura.

Além de seu talento intelectual, a projeção de Vieira como pregador alcançou proporções extraordinárias, despertando admiração por onde passava:

Como se sabe Vieira pregou em vários locais da Europa e também no Brasil e a sua fama de pregador era imensa. Como já se acentuou, D. Francisco Manuel de Melo dizia que era preciso ir 'pôr tapete' em S. Roque, a igreja dos jesuítas, para arranjar lugar no momento da pregação. Depressa se evidenciou nos púlpitos da Baía e mais tarde em Portugal e Itália.
(Fernandes, 2012, p. 39)

Segundo Saraiva (1996, p. 38), a palavra de Vieira é “engenhosa” no sentido mais pleno do termo — cada vocábulo ocupa o lugar certo, com propósito estético e teológico, de modo que o discurso não é mero ornamento, mas um meio de salvação e esclarecimento. Vieira compreendia a retórica como via de revelação da verdade: o pregador não devia apenas instruir, mas comover e converter pela força das ideias e da beleza verbal. Nesse contexto, sua oratória se torna uma ponte entre o poder espiritual e o compromisso social, um reflexo do próprio ideal barroco de unir fé e razão, emoção e intelecto, palavra e ação.

Assim, a retórica vieiriana vai além da arte da eloquência; ela constitui um projeto de transformação moral e cultural. Ao fazer da palavra um instrumento de intervenção e fé, Vieira exemplifica o ápice da retórica barroca, em que o discurso religioso adquire uma dimensão estética, política e espiritual capaz de alcançar tanto os altares quanto os corações dos homens.

A crítica de Vieira à ineficácia das pregações e à vaidade dos pregadores

No Sermão da Sexagésima, Padre Antônio Vieira faz uma crítica incisiva à ineficácia das pregações de sua época, voltando-se contra os pregadores que priorizavam a aparência e o formalismo em detrimento da fé verdadeira. Em sua análise, o jesuíta denuncia a superficialidade dos discursos religiosos que se preocupavam mais com o brilho das palavras do que com o poder transformador da mensagem divina. Como observa Peres *apud* Loures (2014, p. 5), “ser eloquente e não agir segundo os preceitos cristãos é satisfazer as próprias vaidades”. A palavra, para Vieira, deveria nascer da alma do pregador e não apenas de sua boca — só assim poderia alcançar o entendimento e converter os corações.

A retórica barroca em Vieira é, portanto, um instrumento de reforma moral e espiritual. O pregador, segundo o próprio autor, deve unir sabedoria e virtude, pois

o que há de dizer o pregador não lhe há de sair só da boca; há de lhe sair pela boca, mas da cabeça. O que sai só da boca pára nos ouvidos; o que nasce do juízo penetra e convence o entendimento. (Vieira *apud* Loures, 2014, p. 5).

Essa distinção revela a essência de sua crítica: pregações vazias, sem espírito, não produzem frutos. Vieira também censura a vaidade dos pregadores que se preocupavam mais com a forma do discurso do que com a verdadeira missão de evangelizar. Essa crítica, segundo Peres *apud* Loures (2014, p. 6-7), traduz a essência do pensamento barroco, que se caracteriza pela tensão entre o exterior e o interior, a aparência e a essência. O pregador, para Vieira, não deveria buscar o reconhecimento humano, mas sim a eficácia espiritual de suas palavras. A oratória, portanto, não era apenas um exercício de estilo, mas um ato de fé e de responsabilidade moral. Ao enfatizar essa postura, Vieira revela sua convicção de que o poder da palavra está na sinceridade da fé e na vivência do que se prega e não no brilho retórico ou na exibição de erudição.

A palavra divina como semente de transformação espiritual e social

No *Sermão da Sexagésima*, Padre Antônio Vieira apresenta a palavra divina como uma semente viva, capaz de transformar o indivíduo e renovar espiritualmente a sociedade. Inspirado na parábola do semeador, o autor associa a pregação ao ato de semear, mostrando que o resultado da palavra de Deus depende da disposição

interior de quem a escuta. Assim, a mensagem sagrada só frutifica nos corações que se mostram abertos à fé e à conversão, enquanto nos demais é sufocada pelas distrações e vaidades do mundo. Conforme explica Souza (s.d.), “assim, mostra como todas as criaturas do mundo ficaram contra o semeador. Em seguida, menciona que Cristo mandou os apóstolos pregarem pelo mundo”, destacando o alcance universal da missão evangélica e o papel transformador da palavra divina.

Vieira critica a superficialidade dos pregadores de sua época, afirmando que muitos transmitiam apenas palavras, mas não demonstravam obras condizentes com o que ensinavam. Para ele, a ineficácia das pregações não se devia à mensagem divina em si, mas à falta de autenticidade e de compromisso espiritual daqueles que a anunciavam. A verdadeira eficácia da palavra depende da coerência entre o que se diz e o que se vive, pois o exemplo pessoal do pregador é o que torna o discurso convincente e capaz de tocar os corações.

A metáfora da semente, utilizada ao longo do sermão, revela a visão pedagógica e espiritual de Vieira. Assim como o lavrador confia que o grão lançado na terra há de germinar, o pregador deve lançar a palavra com fé, sem esperar aplausos, mas desejando a transformação interior do ouvinte. O processo da evangelização, portanto, é lento e exige paciência, pois o fruto espiritual nem sempre é imediato. O pregador verdadeiro é aquele que persevera, mesmo diante da indiferença ou da resistência dos fiéis.

Por fim, Vieira reforça que a missão do pregador não é agradar, mas provocar reflexão e arrependimento. A palavra divina deve servir como instrumento de iluminação e de mudança moral, despertando a consciência para a necessidade de conversão. Dessa forma, o sermão assume não apenas uma dimensão religiosa, mas também social e ética, propondo que a fé se manifeste em atitudes concretas de justiça e solidariedade. A retórica barroca de Vieira une, assim, espiritualidade e razão, emoção e moral, fazendo da palavra um meio de transformação e de renovação humana.

A retórica como instrumento de persuasão e crítica nos sermões de Padre Antônio Vieira

A retórica nasce como uma defesa de direitos, em uma sociedade em pleno desenvolvimento. Segundo Aristóteles (1998, p. 25), “a retórica é a faculdade de descobrir, em cada caso, os meios de persuasão disponíveis.” Nesse cenário nasce a retórica como meio de persuasão e resistência na forma intelectual. Onde os métodos que eram usados foram descartados, pois não tinha mais utilidade. Aqui abre-se caminho para uma resistência por meio da retórica, pelos meios de persuasão por meio da arte das palavras e convencimento. A retórica foi empregada para que as ideias usadas tivessem uma linguagem mais fácil de serem entendidas.

Nas obras de Vieira podemos observar a utilização da retórica como instrumentos de convencimento. O crítico Alcir Pécora (1994, p. 57), afirma que Vieira faz o uso da “teologia retórica” por meio das suas pregações utilizando argumentos que uniam fé e a razão para assim aumentar a intensidade dos seus ensinamentos.

Esses aspectos estão presente no Sermão da Sexagésima.

No Sermão da Sexagésima, Vieira constrói uma crítica a partir de seu texto sobre a forma como os pregadores disseminam a palavra de Deus. O autor utiliza a metalinguagem, utilizando do próprio sermão como instrumento para criticar os outros sermões e convence por meio da oratória. Retórica essa que Vieira utiliza para doutrinar os pregadores.

O autor realiza esse julgamento usando do conceptismo, a arte do convencimento através das palavras e raciocínio, ele utiliza tanto a fé e a razão e enfatiza no próprio ato de pregar, denuncia a vaidade de muitos, como muitos apóstolos se afastam do verdadeiro propósito da mensagem divina. Segundo Vieira, o propósito de uma pregação deveria ser convencer as pessoas por meio da palavra de Deus. No entanto, ele nota, que diversos pregadores se preocupam mais em exibir sua sabedoria do que de fato evangelizar.

Ao ler a obra de Vieira, fica claro que seu sermão atua como uma reflexão sobre o ato de instruir e pregar, Vieira em seus sermões descreve como seria um bom pregador: para ele um bom pregador utiliza sua autoridade para ensinar e evangelizar, persuadir e comover através ensinamentos cristãos, um bom pregador articula muito bem palavras, alcançando o convencimento. Como observa Moisés (2004, p. 203), “Vieira é o mestre da palavra viva, que persuade porque entende a alma de seus ouvintes”,

O trigo que semeou o pregador evangélico, diz Cristo que é a palavra de Deus. Os espinhos, as pedras, o caminho e a terra boa em que o trigo caiu, são os diversos corações dos homens. [...] Finalmente, a terra boa são os corações bons ou os homens de bom coração; e nestes prende e frutifica a palavra divina, com tanta fecundidade e abundância (p.5 Vieira, Sermão da Sexagésima, Parte II).

Nesse trecho da Sexagésima, pode-se perceber o uso da retórica como uma ferramenta de persuasão, especialmente, na oratória de Vieira. Essa crítica está ligada às características do período barroco, que muitas vezes explorava as oposições entre fé e razão. Vieira utilizava metáforas, como quando fala de “semeiar” ou “semeador” para se referir à evangelização, e de “pregador”. Assim como o autor implementa com a antíteses para fortalecer suas ideias. isso está presente nos seus argumentos isso fica evidente na sexagésima

Dessa forma, Vieira demonstra que o problema não está na palavra de Deus, mas na forma como ela é transmitida. Sua crítica recai sobre os pregadores e suas vaidades, que impedem comunicação da mensagem divina. Assim a retórica não é somente um ornamento verbal, mas sim uma ferramenta de crítica e persuasão da mensagem divina.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como bibliográfica e qualitativa, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 157), que definem a pesquisa bibliográfica como “um apanhado geral sobre os Principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer Dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. O estudo baseia-se na análise de fontes primárias e secundárias, como os sermões de Padre Antônio Vieira, obras sobre Retórica Barroca e estudos críticos sobre o poder colonial. Adicionalmente, trata-se de pesquisa qualitativa, que prioriza a interpretação aprofundada dos fenômenos sociais e culturais.

Nesse sentido, “a função da conceituação é refletir, através de conceitos precisos, aquilo Que ocorre no mundo dos fenômenos existenciais” (Lakatos; Marconi), permitindo analisar sistematicamente os sermões de Vieira Como discursos de persuasão e resistência. Portanto, a metodologia bibliográfica e qualitativa adotada possibilita uma análise contextualizada e interpretativa do discurso retórico e social de

Padre Antônio Vieira, destacando sua relevância como instrumento de contestação e persuasão no âmbito do poder Colonial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada sobre o Sermão da Sexagésima de Padre Antônio Vieira evidencia a profundidade de sua crítica à ineficácia das pregações e à superficialidade dos pregadores de sua época. Ao refletir sobre as causas que impedem a conversão dos fiéis, Vieira demonstra que a palavra de Deus, embora poderosa, se torna estéril quando não é acompanhada de exemplo e sinceridade espiritual. Para ele, o verdadeiro pregador deve unir a palavra à prática, tornando-se o primeiro a vivenciar o que prega. Essa coerência é o que dá credibilidade ao discurso e o transforma em instrumento de fé e mudança moral.

Vieira questiona a ausência de resultados concretos nas pregações de seu tempo e propõe uma autorreflexão sobre o papel do pregador. Ele afirma que “pregam-se muitas palavras, mas sem espírito; e o espírito é que dá vida à palavra”, destacando que a eloquência vazia, desprovida de fé e de autenticidade, não alcança os corações dos ouvintes. A palavra divina, para produzir frutos, deve vir carregada de intenção sincera e inspirada pelo Espírito Santo, sendo um reflexo da verdade interior de quem a profere.

A retórica barroca, marcada pela força das antíteses e pela busca da harmonia entre fé e razão, é usada por Vieira como ferramenta pedagógica e evangelizadora. Por meio de uma linguagem rica, simbólica e reflexiva, ele constrói um discurso que ultrapassa a estética e alcança a ética. Sua pregação vai além da forma, transformando-se em um chamado à consciência e à conversão moral. Essa dimensão ética e espiritual reflete a própria essência do Barroco, período em que a arte e a palavra serviam como instrumentos de persuasão e fé.

Vieira utiliza a parábola do semeador como metáfora para a disseminação da palavra divina. O pregador é comparado ao semeador que lança a semente da fé, ciente de que nem todos os solos — ou corações — estão preparados para recebê-la. No entanto, o pregador verdadeiro não desiste diante da esterilidade aparente, pois

sabe que a palavra de Deus é viva e eficaz, ainda que o fruto demore a surgir. Assim, o sermão assume um caráter atemporal, ensinando que a evangelização é um processo contínuo e paciente.

Os resultados dessa análise indicam que o Sermão da Sexagésima é mais do que uma crítica religiosa; trata-se de uma reflexão profunda sobre o poder transformador da palavra. Vieira compreendia a pregação como um ato de responsabilidade espiritual e social, capaz de despertar consciências e promover mudanças morais na coletividade. Sua retórica, portanto, não se limita à estética barroca, mas se converte em ação, propondo uma prática de fé viva, coerente e engajada.

Por fim, nota-se que a obra de Vieira permanece atual, pois denuncia comportamentos humanos que atravessam séculos — a vaidade, a hipocrisia, a falta de compromisso com a verdade e o afastamento do sentido espiritual das palavras. O pregador, segundo Vieira, deve ser mais do que um orador talentoso: deve ser um semeador da fé, disposto a enfrentar as dificuldades da missão e a transformar corações por meio da força da palavra divina.

CONCLUSÃO

Ao concluirmos essa pesquisa, podemos identificar as características da retórica barroca em seus sermões. principalmente observamos esses elementos no sermão da Sexagésima.

Identificamos como foram abordadas essas características no sermão, utilizado como meio de crítica e persuasão. Crítica esta que é direcionada para os pregadores da época, tendo como principal tema a vaidade dos pregadores.

Percebe-se o estilo de escrita, a utilização das metáforas, figuras de linguagens para dar mais tom mais natural e coeso, para que todos os ouvintes entendessem seu discurso.

A retórica de Antônio Vieira, é conhecida transformadora, pois suas palavras tinham o poder de persuadir, e poder de causar a reflexão mediante as condições sociais, sua oratória possui o poder de unir a fé cristã, a razão e as defesas dos direitos humanos. Percebe-se a utilização da retórica não para uso ornamental, mas ele a

utiliza para persuadir os ouvintes. desses aspectos presente na sua oratória de forma estratégicas, e bem desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Fernanda. **O Barroco como expressão artística do período colonial brasileiro**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 3, ed. 11, v. 6, p. 213-231, nov. 2018. ISSN 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/periodo-colonial-brasileiro>. Acesso em: 04 nov. 2025.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

FERNANDES, Ana Isabel Ledesma. Retórica e evangelização no Sermão de **Santo António aos Peixes de Padre António Vieira**. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012.

LOURES, Rafael. Padre Antônio Vieira e o Sermão da Sexagésima: o pregador e sua retórica dialética. **Revista Desenredos**, ano VI, n. 21, Teresina, PI, ago. 2014. ISSN 2175-3903.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

PÉCORA, Alcir. **Teologia e política: o Sermão da Sexagésima de Padre Antônio Vieira**. São Paulo: Edusp, 1994.

PIRES, Maria Lucília Gonçalves. **Xadrez de palavras**. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermão da Sexagésima**. 1655. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vi000001.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

O ULTRARROMANTISMO EM NOITE NA TAVERNA: erotismo, morte e boemia na literatura da juventude acadêmica

Eliane Gasparino de Queirós (UEMA) ⁹⁶

Geicilene do Carmo Silva (UEMA) ⁹⁷

Lairla Martins Costa (UEMA) ⁹⁸

Izabela Carolina Barros Souto ⁹⁹

RESUMO:

Este trabalho tem como foco a obra *Noite na Taverna* (1855), de Álvares de Azevedo, considerada uma das expressões mais representativas do ultrarromantismo brasileiro. Essa vertente da segunda geração romântica destacou-se pela valorização de temáticas sombrias, como a morte, a boemia e o erotismo, refletindo a subjetividade exacerbada e o “mal do século” característico da juventude acadêmica do século XIX. O objetivo geral é relacionar o conto Bertram às características ultrarromânticas, evidenciando a maneira como o autor encarna tais elementos em sua narrativa. De forma específica, busca-se apresentar os traços do ultrarromantismo na obra, analisar as temáticas do conto com ênfase em erotismo, morte e boemia (Pandolfi, 2019; Schargel, 2024) e relacionar esses aspectos com a visão de mundo dos jovens estudantes brasileiros da época (Veríssimo, 2013). A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, com análise da obra à luz de estudos críticos sobre o Romantismo e o ultrarromantismo (Bosi, 2015; Candido, 1984; Veríssimo, 2013), buscando compreender de que modo esses referenciais teóricos contribuem para a leitura simbólica e psicológica do texto. Além disso, o estudo propõe uma reflexão sobre como o discurso literário de Álvares de Azevedo expressa o conflito existencial e a busca de sentido diante da efemeridade da vida, aspectos que dialogam com a melancolia e o idealismo frustrado típicos do período. Espera-se, como resultado, demonstrar que Bertram não apenas exemplifica os principais traços ultrarromânticos, mas também traduz o espírito boêmio, melancólico e transgressor que marcou a produção literária da juventude acadêmica do período, ressaltando a relevância da obra para a compreensão da sensibilidade romântica e de sua permanência na tradição literária brasileira.

Palavras-chave: Ultrarromantismo. Álvares de Azevedo. *Noite na Taverna*. Literatura brasileira.

⁹⁶ Acadêmica do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas do 9º período da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

⁹⁷ Acadêmica do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas do 4º período da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

⁹⁸ Acadêmica do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas do 4º período da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

⁹⁹ Professora Especialista do Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

1 INTRODUÇÃO

O Romantismo no Brasil surgiu em meados do século XIX como um movimento literário e cultural que manifestou o desejo de afirmar uma identidade nacional e expressar os conflitos sentimentais e individuais do ser humano. Dentre as gerações românticas, a segunda conhecida como ultrarromântica, desenvolveu uma literatura mais melancólica e sombria, sofrendo grande influência de autores como Lord Byron e Alfred Musset.

Nesse contexto, a obra *Noite na Taverna*, publicada postumamente em 1855 de Álvares de Azevedo, destaca-se por traduzir as inquietações e o sentimentalismo que marcaram a juventude acadêmica daquele período, em que se predomina o pessimismo, idealização da mulher e obsessão pela morte. O escritor explora, através de narrativas contadas por jovens ébrios reunidos em uma taverna, a paixão intensa, boemia, destruição e morte, especialmente no conto *Bertram*, que é o objeto de análise deste trabalho.

Diante disso, o problema central desta pesquisa consiste em: de que maneira essa narrativa exemplifica os principais traços ultrarromânticos e evidencia a estética sombria cultivada pela juventude acadêmica da época? Os objetivos incluem: apresentar o ultrarromantismo e o conceito de mal do século, realizar uma análise a partir das temáticas do erotismo, morte e boemia, e ainda relacionar tais características ultrarromânticas do conto com a visão de mundo e contexto da juventude acadêmica brasileira do século XIX.

Este estudo contribui para a compreensão da literatura brasileira do período romântico, ampliando suas dimensões estéticas, psicológicas e culturais. Busca-se, ainda, compreender as influências europeias que moldaram o imaginário romântico brasileiro estabelecendo relações entre a narrativa de Azevedo e o contexto da juventude acadêmica, que exteriorizou o sentimentalismo exacerbado do movimento.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Ultrarromantismo e o “Mal do Século”

O *mal du siècle* (mal do século) simboliza uma das expressões mais marcantes da crise existencial do eu durante o ultrarromantismo, refletindo a desesperança e o desencanto da juventude do século XIX e expondo a perda de ideais, ausência de

sentido da vida ou busca excessiva pela morte, como explica Wanderley (2010, p. 232):

Trata-se de uma fratura sobressalente ao contexto do Romantismo idealista já assimilado essencialmente pelas produções filosóficas e críticas do período, cujo norte estará presentificado na esperança (espoir) e no sublime; enquanto o mal du siècle é sinônimo de fragmentação do ideal, fissura aberta e sem fundo, para apatia, o desespero (désespoir) e o niilismo, em geral, ligados às disforias melancólicas literárias.

Partindo dessa percepção, é possível compreender que o mal do século representa o fim de uma era no romantismo, substituindo o sentimento de idealismo e esperança por melancolia e angústia dando início assim a segunda fase do romantismo: a era ultrarromântica.

O ultrarromantismo, também conhecido como segunda geração romântica é uma fase marcada por elementos sombrios retratado por autores em suas obras principalmente por Álvares de Azevedo inspirado em Lord Byron e seu modelo de herói que tem como principais características a valorização do eu, o desejo e a busca incansável pela saciedade de seu ser. Bosi (2015, p. 92) cita esses elementos através de Obermann no seguinte trecho da obra Senancour: “Eu sinto: eis a única palavra do homem que exige verdades. Eu sinto, eu existo para me consumir em desejos indomáveis, para me embriagar na sedução de um mundo fantástico, para viver aterrado com seu voluptuoso engano”.

O herói ultrarromântico é egocêntrico por natureza, vive para o seu próprio eu, para satisfazer seus desejos mais sombrios, está diretamente ligado ao pessimismo e ao negativismo. Nas obras dessa geração, pode-se observar elementos como o tédio que é retratado como uma inquietude, ausência ou busca por algo que não será encontrado, o que causa desespero, a idealização da mulher, erotismo, sensualidade e boêmia.

A morte é descrita como benção, a esperança de algo, um refúgio para o fim do sofrimento, mas também como maldição, a perda, a desesperança, como afirma Wanderley (2010, p. 461): “A morte é vista como esperança, mas apaziguamento ao reverso, disfórico. A larva do ceticismo cara ao modo ultrarromântico parece ter roído as últimas esperanças do eu-lírico, que se desespera de maneira passiva...”. A partir dessa afirmação a morte pode ser encarada como a esperança de algo bom, o fim do sofrimento do eu, mas ao mesmo tempo causa infelicidade, desespero e angústia.

Traços também perceptíveis no Ultrarromantismo é a melancolia, caracterizada pela tristeza excessiva, pela lembrança saudosa de um tempo bom, como pode ser

observado nesse fragmento de *Noite na Taverna* (2012, p. 17), de Álvares de Azevedo: “um outro conviva se levantou. [...] Esvaziou o copo cheio de vinho e, com a barba nas mãos alvas, com os olhos de verde-mar fixos falou [...] pois bem vou contar-vos uma história que começa pela lembrança desta mulher”.

Nessa obra de Álvares de Azevedo, a crise conhecida como mal do século se manifesta através das narrativas de cinco companheiros que estão em uma noite de bebedeira em uma taverna, contando suas vivências que são marcadas pela morte, erotismo e pela boêmia, refletindo o tédio e o vazio existencial que são tão características do espírito ultrarromântico.

2.2 Erotismo, morte e boemia no conto “Bertram”

O conto *Bertram*, integrante da obra *Noite na Taverna*, destaca-se pela linguagem carregada de dramaticidade, pela atmosfera sombria e pela presença dos principais traços do ultrarromantismo. O jovem traz na memória momentos marcantes em sua vida que o levaram até àquela mesa na taverna. A começar por Ângela, a mulher quem o induziu a vida de perdição, quem ele descreve como:

Foi ela e quem me queimou frente nas orgias e desbotou-me os lábios no ardor dos vinhos e na moleza de seus beijos: quem me fez devassar pálido as longas noites de insônia, nas mesas do jogo e na doidice dos abraços convulsos com que ela me apertava o seio (Azevedo, 2012, p.17).

A relação com Ângela surge inicialmente como uma experiência idealizada e avassaladora: “Muito ardentes foram aquelas horas de amor e de lágrimas, de saudades e beijos, de sonhos e maldições para nos esquecermos um do outro” (Azevedo, 2012, p. 18). O amor aparece como uma mistura intensa de prazer e sofrimento, em que o desejo se confunde com a tragédia e arrasta para a ruína. Nesse ponto, é possível perceber o que Schargel (2024) observa na prosa azevediana, que o erotismo aparece de forma simbólica, muitas vezes indireta, explorando o contraste entre o que é dito e o que permanece nas entrelinhas.

Após a partida dela, o narrador conta ainda sobre dois outros envolvimento: a filha de um velho fidalgo e a esposa do comandante de um navio. O erótico revela-se mais carnal e transgressor nesses relatos, em que estão ligados diretamente à morte, especificamente, das mulheres. Cândido (1984, p. 159), ressalta dentro da produção de Álvares a sua obsessão pela morte, tema recorrente nas narrativas desse período. De forma semelhante, Pandolfi (2019, p. 184) destaca que “a obsessão romântica pela

mulher morta se relaciona a um novo conceito de belo abraçado pelos românticos, sobretudo nas primeiras décadas do século XIX”.

A morte, portanto, encontra-se como um elemento inevitável no destino dessas personagens: Ângela comete assassinato da família para viver sua paixão; a filha do fidalgo destrói sua própria vida, uma vez que Bertram não a amava e justifica: “Não era amor, decerto, o que eu sentia por ela... Não sei o que foi... Era uma fatalidade infernal. A pobre inocente amou-me[...]. Depois enjoei me dessa mulher. A saciedade é um tédio terrível” (Azevedo, 2012, p. 20).

Depois de uma noite de orgia, regada a vinho e mulheres, Bertram tenta suicidar-se, reforçando o aspecto trágico e desesperançoso do herói ultrarromântico. No trecho que descreve sua ação, o personagem revela o conflito entre o anseio pela morte e o desejo de viver, afirmando que “na vertigem do afogo, o anelo da vida acordou-se em mim” (Azevedo, 2012, p. 21).

Segundo Pandolfi (2019, p. 169), a natureza, nesse conto, também exerce uma força que conduz esses personagens, especialmente na viagem de navio, em direção à morte. A noite e o mar simbolizam o estado interior do personagem, conduzindo-os à destruição, em que após serem atacados por piratas, uma tempestade os lança em uma ilha, onde Bertram, o capitão e a mulher lutam pela sobrevivência. Os homens tiraram a sorte, e o comandante veio a morrer, e alguns dias depois, o protagonista relata que a moça é arrastada pelas ondas, restando apenas ele quando um navio inglês o resgata.

Percebe-se que todos que se relacionam com Bertram, de alguma maneira, são arrastados para a morte. Enquanto ele descreve seu passado, o personagem interrompe a exposição para refletir com o amigo Solfieri sobre a existência:

-Por que empalideces, Solfieri! a vida é assim. [...] O que é o homem? é a escuma que ferve hoje na torrente e amanhã desmaia [...] O que é a existência? Na mocidade e o caleidoscópio das ilusões, vive-se então da seiva do futuro. Depois envelhecemos: quando chegamos aos trinta anos e o suor das agonias nos grisalhou os cabelos antes do tempo e murcharam, como nossas faces, as nossas esperanças, oscilamos entre o passado visionário e este amanhã do velho, gelado e ermo, despido como um cadáver que se banha antes de dar a sepultura! Miséria! loucura! (Azevedo, 2012, p. 25).

A percepção da vida presente na fala evidencia a visão pessimista e melancólica do ultrarromantismo, na qual contempla a morte como não apenas um fim da existência, mas também como um refúgio da dor e frustração. Cândido (1989, p.18) observa que as obras de Álvares de Azevedo, *Noite na Taverna* e *Macário*,

representam o destino como “uma fatalidade inexorável”, o que confirma a ideia de inevitabilidade da morte presente em Bertram.

Além da presença da morte, o ambiente boêmio também ocupa um papel essencial na obra, sendo um espaço de confissão e introspecção, em que os jovens expressam seus desejos e se entregam aos devaneios. Dessa forma, Azevedo evidencia as temáticas, do erotismo, morte e boemia, manifestas no espírito ultrarromântico da época.

Assim, o conto Bertram representa de forma expressiva os aspectos que constituem a subjetividade do herói ultrarromântico. A taverna e o prazer momentâneo surgem como tentativas de fuga, mas reforçam os ideais românticos, e igualmente, a trajetória do protagonista revela não apenas o sofrimento individual, como também a condição de uma geração marcada pela melancolia e pelo desencanto diante da vida.

2.3 Reflexos da juventude acadêmica brasileira no século XIX: o imaginário ultrarromântico

A vida acadêmica no Brasil do século XIX proporcionou aos jovens um espaço de liberdade para viverem suas experiências. Álvares de Azevedo, estudante de Direito em São Paulo, experimentou da vida romântica de forma intensa, que conforme Veríssimo (2013, p. 298) “distinguiu-se pelo talento com que acaso supria a aplicação e pelo seu precoce engenho poético”, e constituiu a base para sua produção literária.

Veríssimo reforça que o autor “presumiu transplantar para a mesquinha vida de São Paulo de meados do século passado costumes e práticas do Romantismo europeu. Quis praticar as façanhas sentimentais dos heróis de Musset e Byron” (Veríssimo, 2013, p. 299), e viveu, na prática, os ideais estéticos e existenciais do ultrarromantismo. Os estudantes, assim como o escritor, buscavam na literatura e na boemia uma forma de expressar suas inquietações diante de sociedade marcada por pressões sociais e pela dificuldade de assimilar novos ideais de liberdade e modernidade. Cândido (1999, p. 43) ressalta o espaço universitário impulsionou os jovens oitocentistas:

Muito importante como ambiente que estimulava a produção, e ao mesmo tempo fornecia um primeiro nível de receptividade crítica e afetiva, foram as Faculdades de Direito, fundadas, uma no Norte, em Olinda (transferida a seguir para Recife), outra no Sul, em São Paulo, no ano de 1827, e que foram os principais centros de formação das elites intelectuais e políticas do Império e da República em sua primeira fase.

Nesse contexto, o ambiente urbano se tornava metáfora para o vazio e a melancolia, a própria cidade funcionava como cenário de inspiração e projeção de suas fantasias. Esses escritores, embora se apresentassem como incompreendidos pela sociedade, tornaram-se os mais populares de seu tempo, expressando nas suas obras a sensibilidade e o desencanto de uma geração.

É nesse cenário que Azevedo se destaca pela sua produção literária, que Veríssimo (2013, p. 299) considera uma “composição singular, extravagante, mas acaso na mais vigorosa, colorida e nervosa prosa que aqui se escreveu nesse tempo”. A obra de Azevedo, especialmente *Noite na Taverna*, surge como expressão desse universo, refletindo os devaneios sentimentais e a vivência dos conflitos interiores da juventude acadêmica do período. Bertram, nesse sentido, não é apenas um personagem, mas um espelho dessa juventude que se reconheciam nas contradições entre sonho e abismo, prazer e perdição, vida e morte.

Nesse ponto, as reflexões de Jaques Lacan colaboram para compreender o desejo incessante e impossível de ser plenamente satisfeito. Segundo Lacan (1985, p. 235), “o desejo do homem é o desejo do Outro”, o personagem Bertram representa um sujeito que encarna essa condição lacaniana. Um homem que vive atormentado por desejo e insatisfação, em busca de um amor perfeito que nunca se realiza. Suas paixões intensas e destruidoras refletem o movimento do desejo humano descrito pelo psicanalista.

Desta forma, a narrativa de Bertram sob a perspectiva de Lacan permite compreender que por trás do personagem, a existência do ser humano em busca de sentido para a vida e que sofre por não ser compreendido. O desejo impossível de Bertram é, na verdade a representação do desejo de todo ser humano. Sob o olhar do ultrarromantismo, deixa de ser apenas um estilo literário gótico e sombrio e passa a ser o reflexo da essência humana, onde os desejos de amor perfeito, a dor por não os realizar e a morte se misturam como expressões de um mesmo desejo de ser e de sentir plenamente.

3 METODOLOGIA

O artigo possui uma abordagem qualitativa e interpretativa de caráter bibliográfico, realizada por meio da leitura, seleção e análise de textos acadêmicos, livros, documentos e artigos que discutem a estética ultrarromântica, seus elementos e como eles influenciaram a juventude acadêmica da época, além do papel de *Noite*

na Taverna na formação de um imaginário boêmio e existencialista. Busca-se demonstrar através das contribuições de outros autores a importância desses elementos ultrarromânticos presentes na obra “Noite na Taverna” de Álvares de Azevedo e como se relacionam com a visão de mundo da juventude acadêmica brasileira do século XIX.

Como aporte teórico, destacam-se os estudos de Antônio Cândido, que ressaltam a literatura como expressão social e histórica, permitindo compreender a obra de Álvares de Azevedo para além de sua dimensão estética, situando-a no contexto cultural e existencial de sua geração; Pandolfi (2019), que analisa a força simbólica da natureza; Veríssimo (1969) e Alfredo Bosi (2015), que contribuem para a compreensão do desenvolvimento da literatura brasileira; além de outros autores e suas contribuições sobre a prosa de Azevedo, a segunda geração romântica e reflexões que permitem aprofundar a leitura existencial dos personagens.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2007, p. 122).

Seguindo as orientações de Severino (2007) em relação à pesquisa bibliográfica os documentos trabalhados nesse artigo têm como objetivo orientar o estudo a partir de textos já escritos para elucidar o tema sob um novo enfoque e chegar a novas conclusões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do conto Bertram, presente na obra Noite na Taverna (1855), permitiu observar a manifestação das principais características do ultrarromantismo brasileiro, conforme discutido na fundamentação teórica. A presença constante da morte, a atmosfera sombria, a idealização do amor e a exaltação do sofrimento revelam uma visão de mundo melancólica e decadente. Essa estética confirma a influência dos ideais românticos europeus, especialmente do *mal du siècle*, que se traduz no tédio existencial e na busca pelo prazer como fuga da dor.

Além disso, observou-se que em Bertram, o autor explora o erotismo de forma transgressora e destrutiva, em que ao mesmo tempo é prazerosa e fatal. O amor surge

associado à perdição e idealização da mulher, refletindo o imaginário romântico no qual a figura feminina, como Ângela, a filha do fidalgo e a esposa do capitão, aparece como objeto de desejo e de tragédia. A morte caracteriza-se como inevitável para as mulheres e como refúgio para o sofrimento dos jovens. Na narrativa azevediana, a embriaguez e o prazer, são tentativas de escapar de suas angústias, a boemia e o espaço da taverna tornam-se uma metáfora para o próprio espírito da juventude intensa e desiludida.

Dessa forma, ao trazer o pensamento de Lacan, pode-se perceber que Bertram não se limita a um conto sombrio ou gótico, mas revela uma dimensão profundamente humana: o desejo da juventude de encontrar sentido em um mundo que parece vazio, a tentativa de transformar dor em poesia, a ânsia de viver intensamente mesmo que essa intensidade conduza à destruição. Portanto, a obra revela o íntimo diálogo entre arte e existência, em que a literatura se torna espaço de expressão dos conflitos e angústias da juventude oitocentista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, é possível perceber que o conto Bertram, de Álvares de Azevedo, sintetiza de forma expressiva os principais elementos do ultrarromantismo, revelando o drama existencial do homem diante da vida, da morte e do desejo. O autor constrói uma narrativa que atravessa entre o prazer e a dor, o real e o ideal, traduzindo em sua escrita o espírito melancólico e contraditório da juventude do século XIX.

A partir das análises realizadas, considera-se que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, uma vez que foi possível identificar e compreender os traços ultrarromânticos da obra, como a morte, a boemia e o erotismo, relacionando-os ao contexto da juventude acadêmica do período e à visão subjetiva do herói romântico.

Assim, *Noite na Taverna* permanece como uma das obras mais significativas do ultrarromantismo brasileiro, não apenas por sua linguagem poética e simbólica, mas por retratar de modo profundo as contradições e inquietações do ser humano. A literatura de Álvares de Azevedo, vai muito além do seu tempo ao demonstrar que as inquietações de Bertram ultrapassam a dimensão literária e aproxima-se do campo psicológico do ser humano.

Apesar de os objetivos propostos terem sido alcançados, reconhece-se que alguns aspectos podem ser aprofundados em pesquisas futuras. Seria possível, por

exemplo, desenvolver uma análise das personagens femininas, explorando não apenas sua construção narrativa, como também o papel que desempenham no contexto social e cultural do período e sua relação com os ideais românticos. Por outro lado, poderia ser observado de forma aprofundada, o aspecto psicanalítico a partir das concepções de Lacan sobre a melancolia. Essas perspectivas possibilitam caminhos para investigação mais detalhada através do diálogo entre literatura e psicologia ou entre o ultrarromantismo e os estudos de gêneros.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na Taverna**. Jaguará do sul, SC: Editora Avenida, 2012.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CÂNDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- CÂNDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 2º volume. 7. ed. São Paulo: Editora Itatiaia, 1984.
- CÂNDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.
- CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2002.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- PANDOLFI, Maira Angélica. O herói byroniano em Espronceda e Álvares de Azevedo. In: **Leituras e releituras românticas: José de Espronceda e Álvares de Azevedo [online]**. São Paulo: Editora Unesp, 2019, pp. 151-188. ISBN: 978-85-95463-36-3. <https://doi.org/10.7476/9788595463363.0004>.
- SCHARGEL, Sergio. Considerações sobre o erótico na prosa de Álvares de Azevedo. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, v. 33, n. 1, p. 131–144, 2024.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.
- WANDERLEY, André de Sena. **Visões do Ultrarromantismo: melancolia literária e modo ultrarromântico**. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2010.

INSTITUCIONAL

REITOR

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana

VICE-REITOR

Prof. Dr. Paulo Henrique Aragão Catunda

DIRETOR DE CAMPUS SANTA INÊS

Prof. Dr. Marcelo Henrique de Vasconcelos Mourão

DIRETOR DE CURSO DE LETRAS

Prof. Dr. Antonio Cilfrio da Silva Neto

COMISSÃO ORGANIZADORA

Antonio Cilfrio da Silva Neto

Ana Claudia Menezes Araujo

Robson de Macêdo Cunha