

# Prática docente: novos desafios e possibilidades<sup>1</sup>

## *Teaching practice: new challenges and possibilities*

### **Débora Rodrigues de Deus**

Graduanda do 4º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [deborarodrigues\\_cp@hotmail.com](mailto:deborarodrigues_cp@hotmail.com)

### **Ivone Maria da Silva Marins**

Graduanda do 4º período de Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [iv.cp@hotmail.com](mailto:iv.cp@hotmail.com)

### **Fabiana Ferreira dos Santos**

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: [fabianafs@unipam.edu.br](mailto:fabianafs@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** As transformações de ordem científica e tecnológica ocorridas, no mundo, nas últimas décadas, ocasionaram mudanças significativas nas práticas sociais, trazendo novos desafios e também possibilidades para o universo educacional contemporâneo, e requerendo das instituições escolares reformas que se relacionam diretamente à atuação do professor. Nesse viés, são propostas as seguintes questões: atualmente, quais são os principais desafios enfrentados por professores em sala de aula? E diante das demandas educacionais atuais, qual deve ser o perfil do docente? Partindo de tais questionamentos, foram realizadas pesquisa bibliográfica e coleta de dados entre professores de duas escolas públicas do município de Carmo do Paranaíba – MG, buscando-se definir, a partir da própria percepção de docentes, dilemas e uma compreensão do processo de mudança vivenciado na sala de aula. A partir da análise de dados coletados, conclui-se que, por exemplo, a adoção de metodologias ativas, o uso de equipamentos tecnológicos e a busca por temas atuais e próximos da realidade podem ser compreendidos como caminhos para uma aprendizagem mais profícua. Também se faz necessário refletir sobre o desinteresse dos alunos como a principal dificuldade encontrada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Docência. Metodologias de Ensino. Aprendizagem.

**Abstract:** The scientific and technological transformations that have taken place in the world in the last decades have caused significant changes in social practices, bringing new challenges and possibilities to the contemporary educational universe, demanding schools reforms directly related to teachers' practice. Considering this context, the following questions are proposed: what are the main challenges facing teachers in the classroom? Given the current educational demands, what should be the profile of the teacher? Based on these questions, a bibliographic research and data collection were carried out among teachers from two public schools in the city of Carmo do Paranaíba – Minas Gerais, aiming to define, from the teachers' perception, their dilemmas and understanding of the process of change experienced in the classroom. It was concluded that, for example, the adoption of active methodologies, the use

---

<sup>1</sup> Este artigo foi apresentado como requisito de avaliação na disciplina Projeto Integrador II.

of technological devices and the search for current topics close to students' reality can be understood as ways of learning more proficiently. It is also necessary to reflect on the students' lack of interest as the main difficulty found in the classroom.

**Keywords:** Teaching. Teaching Methodologies. Learning.

---

## *1 Considerações iniciais*

As diversas transformações científicas e tecnológicas ocorridas, no mundo, nas últimas décadas, ocasionaram mudanças significativas nas práticas sociais. Para atender a um novo contexto, as instituições escolares também precisaram passar por reformas, algumas ligadas à atuação docente. Sem dúvida, é importante que educadores compreendam demandas atuais do cenário educativo para que possam refletir sobre sua prática pedagógica, fazendo opções por métodos e recursos compatíveis ao novo perfil da escola e dos estudantes.

Assim, o presente estudo trata de aspectos da prática docente contemporânea, tendo em vista os novos desafios e também possibilidades do universo educacional. Nesse sentido, foram propostos os seguintes questionamentos: atualmente, quais são os principais desafios enfrentados por professores em sala de aula? Diante das demandas educacionais atuais, qual deve ser o perfil do docente? Tendo em vista essas questões, foram realizadas pesquisa bibliográfica e coleta de dados entre professores de duas escolas públicas de Carmo do Paranaíba, município do interior de Minas Gerais, buscando-se definir, a partir da própria percepção de educadores, dilemas e uma compreensão do processo de mudança vivenciado na sala de aula.

## *2 Redefinições do papel da escola, do professor e do aluno*

Nas últimas décadas, um conjunto de transformações alterou o modo de pensar e agir da sociedade. Os conceitos de tempo, de espaço e a própria noção da realidade foram remodelados. Nesse cenário, a evolução das tecnologias e mídias se destaca, transformando as relações entre as pessoas e também o modo como os indivíduos se relacionam com o conhecimento. Entretanto, nas salas de aula, ainda paira entre os professores um estranhamento diante da mudança de comportamento dos estudantes. De fato, é necessário compreender um contexto de ressignificação do perfil do aluno apresentado na tradição pedagógica. Como consequências, na contemporaneidade, também são necessárias redefinições para o papel da escola e do professor, para as formas de ensinar e de aprender.

Tendências pedagógicas atuais se contrapõem à escola como comunidade de ouvintes passivos, centrada nos professores e na transmissão de conhecimentos. Isso porque, atualmente, os alunos recebem informações de uma maneira muito rápida e trazem para as salas de aula as suas vivências e diversos saberes. Segundo Kenski (1996, p. 143),

as informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas

informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação.

A escola tem o compromisso de apoiar os alunos no desenvolvimento de habilidades de compreensão crítica da realidade e também de diminuir a distância entre a ciência e o cotidiano. E para mediar situações de aprendizagem, é essencial que o educador conheça seu público discente e realize planejamentos adequados às demandas das classes. Segundo o educador Paulo Freire (1998, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, de acordo com Malheiros (2012, p. 172),

os alunos atuais não consultam enciclopédias para suas pesquisas. A busca por informações na internet é mais rápida e fácil. Isso trouxe enormes desafios para o professor por dois aspectos: é preciso lidar com esta nova realidade, na qual o aluno tem acesso às informações em qualquer lugar a qualquer tempo e é preciso compreender como esta nova geração de alunos aprende.

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e, sem dúvida, a adoção, pelo professor, de uma metodologia de trabalho e postura adequada pode propiciar um melhor aproveitamento. Além disso, pode minimizar a existência de conflitos entre professores e alunos, decorrentes de aspectos como indisciplina e desinteresse. Existe um considerável volume de investigação que indica que, entre vários fatores, a qualidade profissional do professor é um dos mais importantes para explicar os resultados dos alunos. Mas, de modo geral, que características devem compor o perfil de um bom professor?

Ao apresentar dez competências necessárias ao professor, Perrenoud (2000) propõe reflexões acerca do perfil docente e de alguns desafios da profissão. Segundo o autor em tela, seriam competências do educador: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os mecanismos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a sua própria formação contínua.

Conforme Perrenoud (2000), uma das competências do professor contemporâneo deve ser lidar com a diversidade. A democratização do ensino é uma realidade, sendo que todos devem ter acesso à Educação Básica, que compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Desse modo, as salas de aula se tornaram ambientes com uma diversidade de alunos, diferente do que ocorria em outros períodos da história escolar. Sendo assim, são necessárias ainda reorganizações e adaptações do trabalho pedagógico para que aprendizagens significativas sejam efetivadas nesse novo contexto.

Outra competência relevante apontada pelo autor é a utilização de novas tecnologias aplicadas à educação. A internet mudou hábitos de lazer, aumentou a capacidade de produção das organizações e fez com que a velocidade da informação não tivesse limites. É natural que, em ambiente escolar, a internet se tornasse recurso pedagógico. Todavia, vale ressaltar que a presença de equipamentos modernos em sala de aula não é capaz, por si só, de impactar positivamente no resultado das ações educativas. Conforme Malheiros (2012, p. 172),

atualmente, professores e alunos têm acesso constante às mais diversas mídias [...]. Tais tecnologias fazem parte da vida daqueles que estão em sala de aula e, portanto, não têm como serem desconsideradas. Parece simples: as tecnologias que estão presentes na vida das pessoas são levadas para dentro do ambiente escolar. A realidade não é tão simples assim. A entrada destas tecnologias de informação e comunicação vem mudar o cotidiano escolar, exigindo formação docente e entendimento acerca das novas formas de aprender.

O trabalho em equipe também é considerado por Perrenoud (2000). Sem dúvida, é necessário um reconhecimento de que a realidade atual é interdependente e que o trabalho em equipe e interdisciplinar é uma exigência desse novo cenário para que as equipes escolares alcancem melhores resultados.

A capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem também é citada pelo pesquisador, que reconhece o professor como especialista no conteúdo que ensina. Além disso, considera que o docente deve dominar razoavelmente metodologias e procedimentos de ensino, o que possibilita variar situações de aprendizagem, mediante contextos escolares distintos, mobilizando alunos e suscitando aprendizagens.

Por fim, o autor discute a importância da formação contínua, já que o curso superior, no caso docente, a licenciatura, apenas inicia um processo de desenvolvimento profissional que deve ser compreendido como contínuo e permanente. Na profissão docente, o desenvolvimento profissional se constitui elemento fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, o docente deve reconhecer a necessidade de continuar a aprender, de valorizar diálogos com colegas experientes, de refletir sobre a prática cotidiana, de inovar.

O professor, atuando como mediador, exerce papel fundamental na formação de seus alunos. Por isso, deve reconhecer o perfil discente, para que possa ajustar seu planejamento às demandas dos educandos, adotando uma metodologia mais adequada. Assim, torna-se conveniente observar algumas características comuns das gerações conhecidas como Z e ALPHA, sendo a primeira nascida entre 1990 e 2009 e a segunda, a partir de 2010 até aos dias atuais. Essas gerações cresceram rodeadas pelas inovações tecnológicas; se preocupam com o meio ambiente; têm dificuldades de relacionamentos, são individualistas, imediatistas e não planejam o futuro; seus projetos de vida, anseios e suas necessidades reais são difíceis de serem identificados; executam várias atividades ao mesmo tempo; adoram desafios e têm poucos medos; possuem maior dificuldade em se inserir no mercado de trabalho; fazem das ferramentas tecnológicas extensão de seus próprios corpos.



Vasconcellos (2003) faz uma reflexão pertinente sobre mudanças ocorridas no ambiente escolar nos últimos anos e seus possíveis desencadeamentos. Em vista disso, o autor cita que, em décadas anteriores, havia uma valorização social do ofício docente. Sendo assim, o professor possuía melhor remuneração salarial e a escola tinha total apoio da família. Atualmente, diversas mudanças ocorreram, tais como: democratização do ensino; número excessivo de alunos por sala; falta de material didático e instalações adequadas; maior demanda por vagas no ensino superior; baixo salário dos professores; decadência do status social do docente; divisão específica das especializações do educador; aumento da indisciplina em sala de aula.

Portanto, nesse novo contexto, uma preocupação tem sido entender o papel da família e mobilizá-la, criando um ambiente escolar harmonioso e colaborativo. Cada vez mais, o docente tem compreendido a importância de se posicionar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação também ganhou nova significação e roupagem, favorecendo a percepção de avanços e necessidades pedagógicas dos alunos. O professor tem procurado lidar com as diferenças existentes, partindo do pressuposto de que todos podem aprender.

### *3 Caminhos metodológicos para o ensinar e o aprender*

O professor é o gestor da sala de aula. Nesse sentido, é seu papel fazer a gestão do tempo e dos espaços. Precisa também cuidar da gestão dos relacionamentos, ou seja, mobilizar o grupo, mediar conflitos e fortalecer vínculos. No entanto, sua maior atenção deve voltar-se para a gestão do conhecimento, ou seja, deve selecionar metodologias e recursos e promover aprendizagens significativas.

Há que se considerar que não há um modelo ou estratégia mais eficiente. O sucesso de uma ação pedagógica depende de diferentes fatores, entre eles o perfil do educando e o objetivo que o professor pretende alcançar. Inúmeras são as metodologias de ensino existentes e praticadas desde a Antiguidade. Consolaro (2000) sistematizou as mais utilizadas pelos docentes no cenário escolar.

A metodologia mais tradicional é a aula expositiva, em que o professor informa o conteúdo, demonstra e ilustra um conhecimento e induz à reflexão. A variação conhecida como aula expositiva dialogada, com maior participação dos alunos da classe, é bastante adotada na atualidade.

O debate é a reunião da classe para discussão de um tema polêmico, que suscita opiniões contrárias. Tem o objetivo de desenvolver nos alunos habilidades argumentativas, a linguagem oral, o raciocínio, a autoconfiança e o exercício de aprender a aceitar opinião mais consistente.

A dramatização é a expressão cênica/teatral de uma cena real ou hipotética, relacionada a um tema ou caso. Esse caminho metodológico requer a criatividade dos participantes, possibilita interação entre os alunos, permite a expressividade e cria um clima facilitador de aprendizado.

A mesa-redonda caracteriza-se por uma reunião entre alunos com posições diversas sobre um mesmo assunto, diante de uma plateia, com o objetivo dos ouvintes chegarem às suas próprias conclusões. O professor é o coordenador e age imparcialmente e o restante dos alunos pode participar ao final com perguntas.

O painel é uma reunião informal entre alguns alunos, com o objetivo de trocar ideias, ainda que divergentes, diante do restante da turma. É essencial um roteiro de perguntas previamente elaborado acerca de tema, de conhecimento dos participantes.

No seminário, o aluno pesquisa a respeito de um tema e o apresenta de forma estruturada para ser discutido na sala de aula. O objetivo é estimular o exercício da pesquisa; despertar o espírito científico; desenvolver a análise e o senso crítico do conteúdo pesquisado; saber encontrar fontes seguras; estimular o trabalho em equipe e desenvolver a capacidade de síntese na apresentação da teoria.

O estudo de caso é uma metodologia de ensino que desafia os alunos a raciocinar, argumentar, negociar e refletir habilidades do ponto de vista cognitivo e social. Essa metodologia consiste em responder questionamentos relacionados a tópicos sobre os quais o pesquisador não está totalmente habituado.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um tema/conteúdo. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão os instrumentos necessários para o domínio do assunto, pois subtemas relacionados são trabalhados de maneira sequencial e aprofundada.

A palavra oficina vem do latim e traz a ideia de reaproximar experiência e pensamento, esforço e interesse, jogo e trabalho. Assim, a oficina é um jeito de aprender e ensinar baseado no princípio do aprender fazendo, em que o professor valoriza os saberes dos alunos e também seus interesses. Além disso, durante a realização de oficinas, o educador encontra espaço flexível e eclético para a utilização de diferentes e criativas estratégias e para intervenções.

O projeto é uma atitude intencional, um plano de trabalho, um conjunto de tarefas, que requer o envolvimento individual e social do aluno nas atividades empreendidas, sob a coordenação do professor. É uma proposta de intervenção pedagógica, na qual as necessidades de aprendizagem afloram na tentativa de se resolver situações problemáticas.

Por fim, o estudo dirigido consiste em um trabalho de caráter teórico, que tem por objetivo a leitura e análise de um determinado texto-base, segundo questionário previamente organizado.

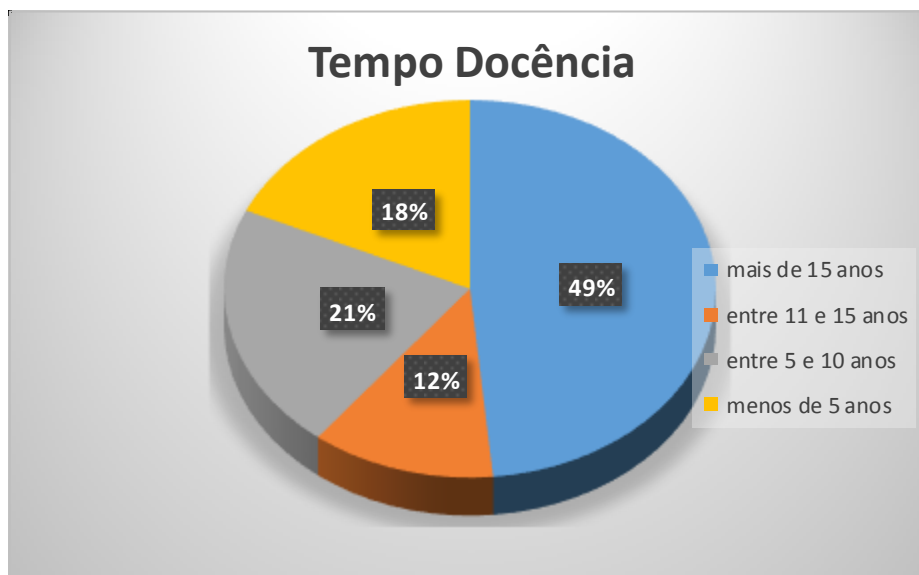
Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis mais complexos de pensamento e conhecimento. Essa é a razão de se buscar diferentes alternativas didáticas, incentivando a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. Portanto, cabe ao professor planejar para obter o máximo de benefícios das metodologias para a formação de seus alunos. Mas, para ter mais alternativas de atuação pedagógica, o professor precisa conhecer diferentes metodologias e fazer as melhores opções de trabalho. Vale advertir que a sociedade demonstra diferentes opiniões no ambiente educacional. Vasconcellos (2003, p. 190) salienta que “[...] já não há um modelo de educação que seja aceito amplamente, o que significa dizer que, qualquer que seja sua opção metodológica, o professor estará sujeito a críticas”.

De todo modo, é consenso entre especialistas a relevância de que os professores adotem metodologias ativas, ou seja, caminhos metodológicos que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Com as atuais demandas e a rápida

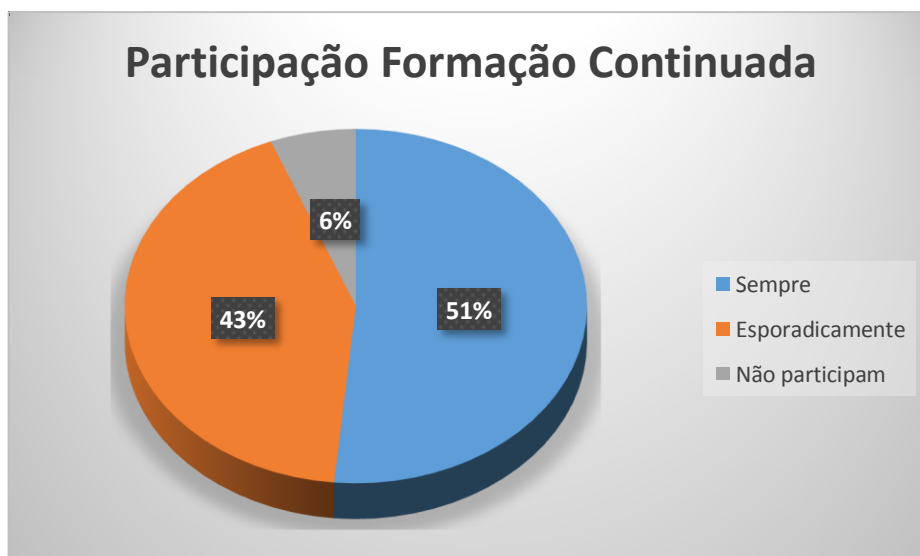
transmissão de conhecimento por meio das tecnologias, o educador assumiria, assim, a função de facilitador de aprendizagem, instigando o interesse e a curiosidade em sala de aula, permitindo uma maior interação entre educador e educando. As metodologias ativas surgem em defesa desse conceito de educação, que incentiva a crítica, a reflexão e a aproximação do contexto de realidade no processo de ensino-aprendizagem. O aluno, como mediador ativo dos conteúdos, obtém uma análise concreta do que lhe foi ensinado, ao invés de apenas recebê-lo de forma passiva pelo professor.

#### ***4 Investigando representações de professores: análise de dados***

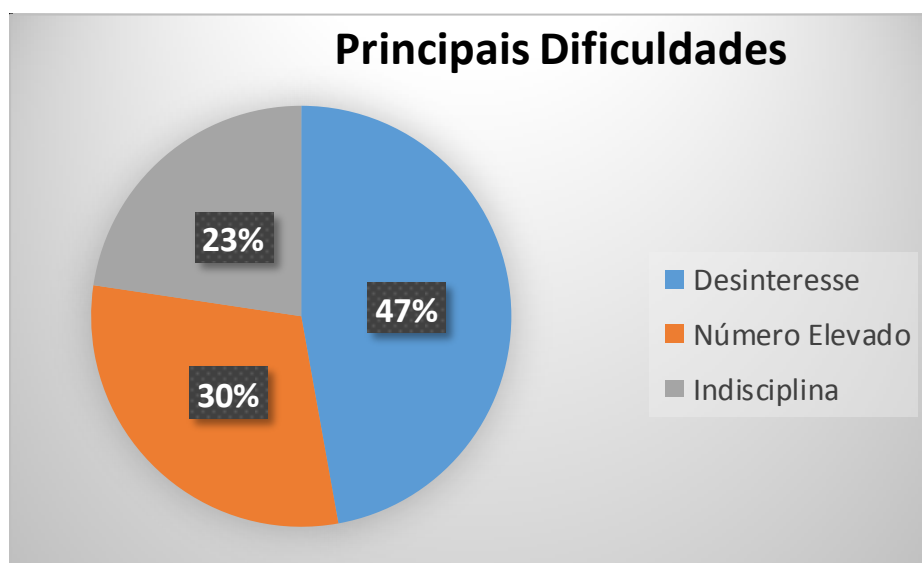
Este estudo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica e em uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi feita por meio da aplicação de um questionário, composto por seis questões fechadas e duas abertas, aplicado no mês de novembro de 2016, para trinta e três professores de duas escolas públicas do município de Carmo do Paranaíba, Minas Gerais. Os dados recolhidos, com representações de professores sobre a profissão, são apresentados e discutidos a seguir.



A análise dos questionários recolhidos revela que quase metade dos profissionais entrevistados, 49%, atua na docência há mais de 15 anos. O exercício da profissão e a experiência em sala de aula possibilitam aprendizados de ordem prática diante de desafios reais. Desse modo, é pertinente considerar a relevância da experiência para o desenvolvimento profissional docente. Tendo em vista a própria prática e a observação de encaminhamentos utilizados por colegas, o professor amplia continuamente seu repertório de possibilidades pedagógicas.

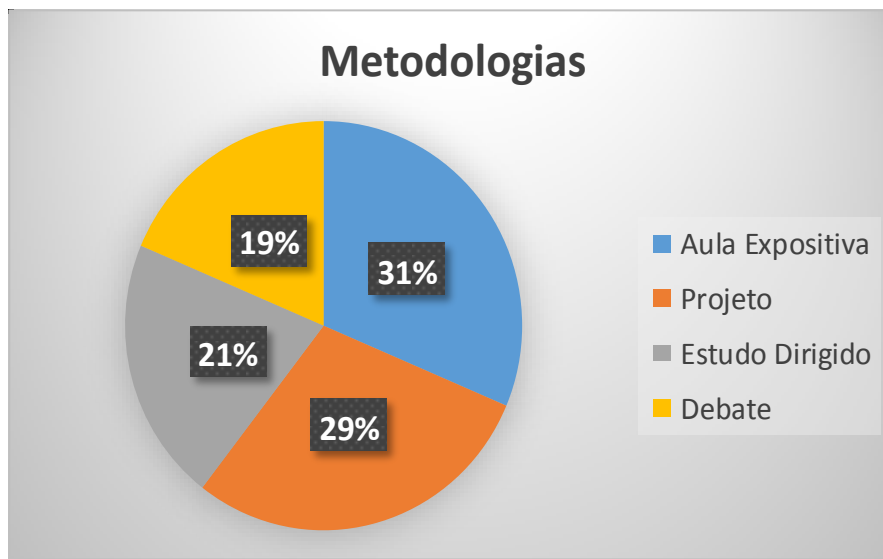


Do total de professores participantes da pesquisa, 51% indicaram sempre participar de atividades de formação continuada por iniciativa própria ou por estímulo da rede de ensino em que atuam; 43% deles responderam participar às vezes e somente 6% assumiram nunca participar. Sendo assim, verifica-se que a maior parte dos professores respondentes considera a importância de participar de cursos diversos para desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

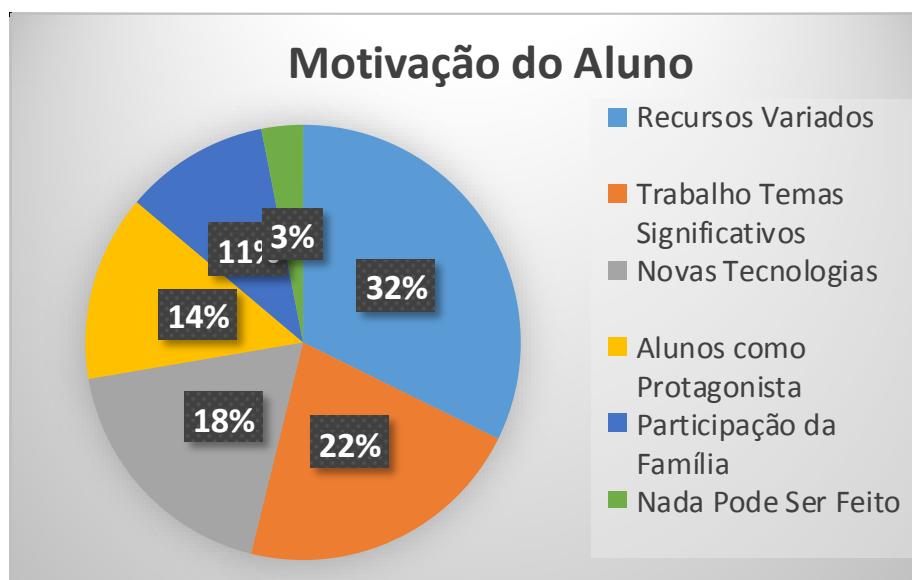


Ao responder às perguntas do questionário, os profissionais indicaram, ainda, as principais dificuldades encontradas por docentes em sua atuação em sala de aula. O desinteresse de alunos foi citado por 47% dos professores; 30% apontaram o número elevado de alunos por classe; e 23% consideraram a indisciplina como o maior desafio. Foram mencionados, ainda, porém em menor número, fatores diversos como: dificuldades de aprendizagem, poucos recursos didáticos, inclusão escolar e

progressão automática. Esses dados são reveladores da visão dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem atual.

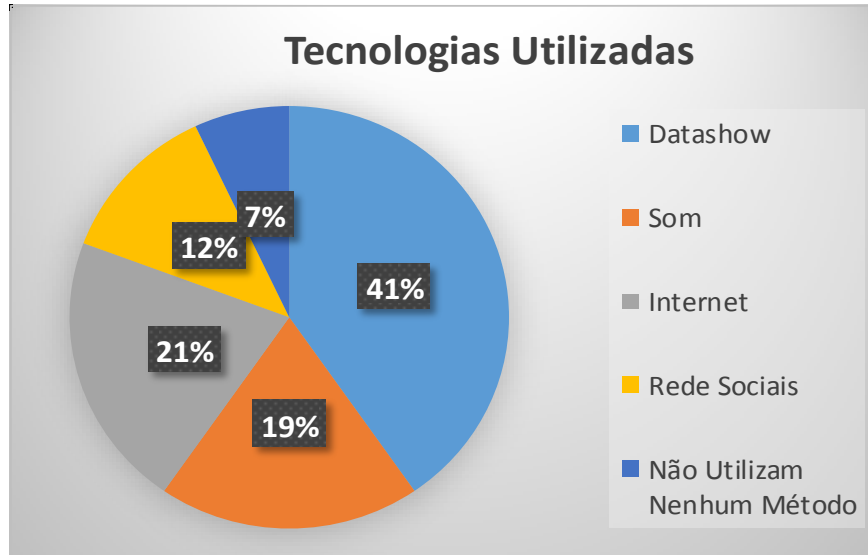


Direcionando o questionamento para quais metodologias de ensino são as mais utilizadas pelos professores, foi possível concluir que 31% utilizam, de modo sistemático, a aula expositiva; 29% optam pelo projeto como método relevante em suas aulas; 21% dos docentes afirmam fazer uso de estudo dirigido e de sequência didática. Finalmente, o debate é adotado por 19% deles. Também foram citadas outras metodologias, como oficina pedagógica, mesa redonda, dramatização, painel, seminário e estudos de caso, utilizados com menor frequência.



Os professores foram questionados também sobre como mobilizar os alunos para a aprendizagem. Quanto a isso, 32% afirmaram utilizar variados recursos de aprendizagem; 22% preferem a aplicação contínua de trabalhos com temas

significativos e ligados à realidade; 18% fazem uso das novas tecnologias; 14% priorizam a ideia do aluno como protagonista em sala de aula; 11% optam pela participação ativa da família no desempenho dos alunos, enquanto 3% dos docentes explicitaram a crença de que nada pode ser feito para aprimorar o aprendizado de seus alunos, pois ele precisa estar naturalmente motivado.



Sobre as tecnologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, 41% dos profissionais mencionaram o uso do Datashow; 21% utilizam computadores ligados à internet; 19% fazem uso de aparelho de som; e 12% usam as redes sociais para ministrar as aulas. Um menor número de entrevistados cita o celular, a tela interativa e o DVD como recursos também utilizados. De um total de 33 entrevistados, apenas 7% dos educadores sinalizaram não utilizar nenhum recurso para o desenvolvimento de suas aulas.

Em conformidade com os respondentes, pode-se observar que algumas dificuldades ganham destaque no atual cenário educativo. A indisciplina e a desmotivação do aluno para a aprendizagem foram reconhecidas pelo grupo participante da pesquisa como desafios para a qualidade do ensino. Os professores entrevistados também ressaltaram o fato de as famílias responsabilizarem a escola pela educação dos filhos, em vez de compartilhar essa tarefa.

Por outro lado, os entrevistados reconhecem mudanças positivas ocorridas no contexto escolar, nas últimas décadas, tais como: maior autonomia da escola, possibilidade de utilização de novas tecnologias, valorização do aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, aproximação entre conteúdos e realidade atual, maior interação professor-aluno. Também foi lembrado o fato de a escola e a universidade terem se tornado espaços mais acessíveis.

Portanto, se novos desafios estão presentes para a profissão docente, novas possibilidades de encaminhamento do trabalho pedagógico também estão disponíveis. Desse modo, é sempre necessário que o professor dedique tempo ao planejamento das

aulas e busque capacitação contínua para que possa alcançar desenvolvimento profissional e responder às demandas da sala de aula atual.

### *5 Considerações finais*

É importante que educadores compreendam demandas e possibilidades do atual cenário educativo para que possam buscar por desenvolvimento profissional e por adequações em seus planejamentos e sua prática pedagógica, fazendo opções por métodos e recursos compatíveis ao novo perfil da escola e também dos estudantes.

Entre as principais dificuldades do universo educacional contemporâneo estão a indisciplina e o desinteresse dos alunos pela escola. Nesse viés, faz-se necessária postura crítica e reflexiva do professor sobre práticas adotadas, que podem tanto favorecer uma mobilização dos alunos para a aprendizagem como distanciá-los de atividades e conteúdos. Na atualidade, a adoção de metodologias ativas, o uso de tecnologias e a busca por temas atuais e próximos da realidade podem ser compreendidos como alguns dos caminhos possíveis para uma aprendizagem mais consistente, significativa e coerente.

### *Referências*

CONSOLARO, A. *O "Ser" Professor*. São Paulo: Dental Press, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: Veiga, Ilma Passos de Alencastro Veiga (org). *Didática: O ensino e suas relações*. São Paulo: Papirus, 1996.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Didática Geral*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2012. Série Educação. Org. Andrea Ramal.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELOS, Celso. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

## A perspectiva de formação do leitor literário no livro didático

### *The perspective of the literary reader formation in the textbook*

#### **Rafaella Meliza Andrade de Lima**

Graduanda do 7º período de Letras do Campus Avançado de Patu – CAP – na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: rafaella.mlz96@gmail.com

#### **Larissa Cristina Viana Lopes**

Professora/orientadora do Departamento de Letras do Campus Avançado de Patu – CAP – na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: larissinhafontes@gmail.com

---

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo estudar um capítulo de literatura da mais recente edição do livro didático de Língua Portuguesa *Novas Palavras*, do 3º ano do Ensino Médio, a fim de verificar se a perspectiva de seu formato contempla a leitura literária e a formação do leitor. As reflexões que fundamentam a nossa abordagem estão em discussões teóricas que tratam do livro didático e da leitura literária na escola, com Adorno (2003), Batista e Rojo (2005), Bamberger (2008), Bernardes (2005), Geraldi (1993) e Soares (2006). Após a análise, constatamos que o capítulo “As Vanguardas Artísticas Europeias e o Modernismo no Brasil” possui um formato que realça o contexto histórico/periódico dos movimentos literários e artísticos, apresentando recortes de textos literários. Com isso, é perceptível a limitação em relação ao direcionamento e à exaltação (no capítulo) dados à literatura: o que indicia que a perspectiva de formação de leitores literários é ignorada.

**Palavras-chave:** Literatura na escola. Leitor. Livro Didático.

**Abstract:** This study aims at studying a chapter of literature of the most recent edition of the Portuguese Language textbook titled *New Words*, 3rd year of High School, in order to verify if the perspective of its format contemplates literary reading as a focus and , so the formation of the reader. The reflections that underlie our approach are in theoretical discussions that deal with the textbook and literary reading in school, with Adorno (2003), Batista and Rojo (2005), Bamberger (2008), Bernardes (2005), Geraldi and Soares (2006). After the analysis, we find that the chapter “The European Artistic Vanguardas and Modernism in Brazil”, studied in this article, has a format that emphasizes the historical / periodical scenario of literary and artistic movements in question, bringing clippings of literary texts, limiting the Directions (in the chapter) given to the literature in the school and ignoring the perspective of literary readers formation.

**Keywords:** Literature in school. Reader. Textbook.

---

### **1 Introdução**

A escola básica é uma grande mediadora no que diz respeito à constituição de leitores literários. O ensino de literatura tem como objetivo basilar o incentivo à



formação de leitores. Desse modo, essa junção de literatura e constituição do leitor é uma temática bastante abordada nos contextos escolares, levando a se pensar em inúmeras questões relacionadas.

Uma das múltiplas questões é o material ou o formato do material utilizado em aulas de literatura da Educação Básica. É nessa perspectiva que este trabalho tem como escopo analisar o segundo<sup>1</sup> capítulo de literatura do livro didático *Novas Palavras*, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, em sua segunda e mais recente edição, de 2013, do 3º ano do Ensino Médio. Projetamos conferir se o modelo/formato do capítulo atende ao propósito de constituição de leitores literários.

O presente artigo é segmentado em dois momentos. O primeiro momento aborda o livro didático de língua portuguesa e a leitura literária; estuda o capítulo “As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil” do livro didático supracitado com a finalidade de indagar se a abordagem feita pelo capítulo contribui para a constituição do leitor literário.

## ***2 Livro didático de Língua Portuguesa, a atuação do professor e a leitura literária***

A utilidade do livro didático dentro de sala de aula se intensifica pelo objetivo de ajudar no ensino de uma determinada disciplina, a partir de um conjunto imenso de assuntos curriculares, que nos é repassado como forma de unidades e exercícios, de maneira que seja possível trabalhar esses requisitos em grupo ou individualmente (BATISTA; ROJO, 2005, p. 15).

Geraldi (1993, p. 226) infere que “os professores não adotam os livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos”. Tendo o livro didático de Língua Portuguesa como uma ferramenta precisa nos contextos educacionais, vemos um grande problema nessa proposição, de maneira que os professores seguem à risca tudo o que está determinado pelo livro.

De acordo com a citação anterior, podemos ver que o livro didático, numa visão geral, dá direções à metodologia dentro de sala de aula, sendo considerado como um determinante fundamental.

O livro didático de Língua Portuguesa não deixa de ser importante em sala de aula. Ele norteia o professor em relação às práticas metodológicas; porém, o professor não pode se fazer refém desse recurso. Deve adotar outras medidas recorrentes, não se prendendo inteiramente ao livro e às suas implicações.

Nessa perspectiva, é imprescindível questionar se o livro didático, enquanto apoio, auxilia na formação de leitores, pois esse é um dos objetivos da escola básica.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma continuação da análise dos capítulos direcionados à Literatura da edição de 2013 do livro *Novas Palavras*, do 3º ano do Ensino Médio. O capítulo 1 de Literatura foi analisado no artigo “A formação do leitor literário e o livro didático *Novas Palavras*”, disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_30\\_09\\_2014\\_20\\_05\\_17\\_idinscrito\\_1166\\_eec1453eaab4a4b17a4e1e57891fd015.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_20_05_17_idinscrito_1166_eec1453eaab4a4b17a4e1e57891fd015.pdf)>

Considerando que este artigo discute sobre o leitor literário, é fundamental discorrer sobre a literatura na escola.

Mesmo com todo o encanto que a literatura proporciona, torna-se cada vez mais difícil o ensino da mesma, pois os alunos adeptos da tecnologia buscam outros meios de absorção do mundo. Adorno (2003) aborda essa questão e ressalta sobre o ser humano que está em busca da praticidade e que acha difícil tomar um livro literário sobre as mãos e ler, como se o livro fosse algo que já não estivesse mais em uso. Nesse momento, cabe ao professor de literatura mostrar o universo da leitura literária, além de trabalhar numa vertente que traga resultados produtivos à formação dos cidadãos leitores.

A literatura é de grande importância para propiciar o conhecimento da nossa realidade, bem como de outras realidades que um dia existiram ou que poderão existir. Segundo Lajolo (1982), a literatura tem o caráter transformador e ajuda-nos a compreender melhor quem somos e nos desperta a sentimentos que jamais poderiam ser alcançados por outro meio. Ela nos aproxima de outras pessoas, bem como de outras épocas que constituem a história da humanidade.

Nesse contexto, Bernardes (2005, p. 125) entende que “o contato com o texto literário constitui, para mais, uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que nunca poderemos prescindir”. Ou seja, os seres humanos, ao se depararem com textos literários, sentem-se íntimos e profundamente tocados, pois associam o que leem com suas situações cotidianas, com seus tempos e com a vida em geral.

O texto literário é de cunho social e tem o caráter de relatar histórias de determinadas épocas, bem como o poder de levar para o nosso cotidiano a realidade do próprio texto. Em relação à alteridade, podemos perceber que, ao lermos obras literárias, interagimos com outras pessoas em outros tempos, uma interação não física, não materializada, mas sim aquele tom que só a literatura propõe, tendo em mente que é a partir do outro que nos constituímos.

O professor, em seu papel, deve procurar maneiras que induzam o aluno a tomar gosto pela leitura literária e apresentá-lo aos seus encantos. É costumeiro o aluno tratar a literatura como algo imposto pelos professores, o que não estimula a vontade própria na busca do conhecer. Quando o professor foge ao modelo proposto do livro didático, ele é considerado um “revolucionário”, pois driblar o imposto pelo sistema é quase sempre muito complicado e pouco aceito. Desse modo,

os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde. (BAMBERGER, 2008, p. 74).

Isto é, o trabalho do professor é crucial para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, a partir do contato com o livro na escola. O gosto pela leitura se dará a partir do momento que o leitor interage com o texto, ou até mesmo com o maior número de textos literários possíveis, essa é uma tarefa que demanda responsabilidade ao professor.

De acordo com Cosson (2006), algo que deve ser lembrado e que é essencial no gosto pela leitura é a seleção de textos. O que o docente leva para a sala de aula pode ou não ser adequado, divertido e interessante para o seu alunado.

Em suma, podemos presumir que o professor tem um papel fundamental na formação do aluno: ajudar a desenvolver suas habilidades de leitura não somente em momentos considerados cabíveis dentro de sala de aula, mas também cotidianamente. Desse modo, teremos bons leitores, de olhares críticos e de opiniões próprias sobre o mundo em meio à sociedade.

### ***3 O livro didático e a constituição do leitor literário: um estudo do capítulo de literatura no livro didático “Novas Palavras”, do 3º ano do Ensino Médio, em recente edição***

O Livro Didático de Língua Portuguesa do qual teremos um capítulo a ser analisado é o exemplar da 2ª edição da série *Novas Palavras*, PNDL 2015, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. O Livro é dividido em 25 capítulos, sendo 10 para Literatura, oito para Gramática e sete para Redação e Leitura. Dessa forma, levaremos em consideração como o livro aborda a literatura presente em seus conteúdos e indagaremos se essa abordagem contribui para a formação do leitor literário, a partir do estudo de um capítulo de literatura.

O capítulo a ser estudado é o de número 2, intitulado “As Vanguardas Artísticas Europeias e o Modernismo no Brasil”, e inicia avisando ao Professor que a atividade da seção **E mais...** requer preparação antecipada. Logo após, vem o tópico denominado de **Primeira leitura**, abertura oficial do capítulo, reproduzido a seguir, que traz fragmentos de uma correspondência que Mário de Andrade enviou a Manuel Bandeira.

## Primeira leitura

São Paulo, 24 de novembro de 1934.

Manu,

[...] Bem, você me pede coisas impossíveis, definir tendências de arte “dicionariamente”. Ando matutando e rebuscando, mas sempre dando de encontro num muro intransponível. [...] Pego no Dictionary of modern music and musicians, e encontro Expressionismo definido justamente por um alemão [...]. Imaginei definir assim: “Tendência artística de origem alemã, que submete os dados da realidade e as normas da técnica à visão expressiva pessoal que o artista tem do mundo”. [...] Definição é o diabo! [...] Agora creio que sai melhor: “Tendência artística moderna (de origem alemã), que procura submeter à visão expressiva pessoal que o artista tem do mundo outros quaisquer elementos da arte”.

Mas enfim, sempre ainda se pode ter quase um conceito do que seja Expressionismo, mas Dadaísmo, tá doido! Imagine: “Tendência contemporânea de arte, de origem suíço-francesa e caráter revoltado, que pretendia dar absoluta liberdade ao artista na expressão da sua realidade interior até subconsciente, ao mesmo tempo que destruía ou buscava ultrapassar todos os cânones de arte existentes, e em seguida a própria arte!” [...] Pensei em botar “revolucionário” e não revoltado, mas penso que este é que é o termo. Espere aí: ah, mas não serve! me lembrei de repente de usar mesmo “revolucionário” e juntar “extremista”, pra caracterizar o caráter destrutivo que era lei pra Dadá, mas o diabo é que a gente confunde com Comunismo e pensa logo nele ao ler “extremista”, que os burgueses não sabem o que é. “Anárquico em arte” ficava bom, mas não sei é se os Dadaístas aceitariam minha definição totalmente, e a definição cai na crítica. E no fundo a definição que dei de Dadá é extremamente idêntica à de Expressionismo. O que aliás está mesmo certo em última análise! Se nem todos os expressionistas são dadaístas, todos os dadaístas são expressionistas. [...] Representantes mais típicos de Dadá são Tristan Tzara e Louis Aragon.

[...]

Bem, com carta enorme. Ciao, com abraço. (Não releio, não tenho tempo.)

Mário

In: MORAES, Marcos Antonio de (Org.). *Correspondência: Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. São Paulo: Edusp: IEB/USP, 2000. p. 592-594.

### 26

O conteúdo dessa correspondência se dá pelo fato de Mário de Andrade, estando em São Paulo, tentar ajudar Manuel Bandeira, que residia no Rio de Janeiro, na conceituação de dois movimentos que revolucionavam a arte e o pensamento europeus no início do século XX, os quais são o Expressionismo e o Dadaísmo. Ao longo da carta, há várias menções ao processo de definição dos dois movimentos de Vanguarda que, segundo Mário, são bem parecidos ao ponto de confundir a definição de um com o outro.

Entretanto, nessa seção, o aluno não sabe o que são Vanguardas Europeias, pressupõe-se que o objetivo dos trechos da carta seja despertar a curiosidade do discente sobre o assunto.

Na seção **Releitura**, o capítulo traz quatro questões referentes ao conteúdo da correspondência anteposta.

**Releitura**

1.a) O Expressionismo, de origem alemã, e o Dadaísmo, movimento de origem suíço-francesa à que pertenceram Tristan Tzara e Louis Aragon, citados por Mário de Andrade.

**RESPONDA no caderno**

O texto exemplifica a intensa e variada correspondência que Mário de Andrade, em São Paulo, manteve com Manuel Bandeira, pernambucano que residia no Rio de Janeiro. Os escritores eram dois dos maiores representantes do movimento que ficou conhecido por Modernismo a partir de 1922, no Brasil.

- Mário de Andrade busca ajudar Manuel Bandeira na definição de dois movimentos que revolucionavam a arte e o pensamento europeus no início do século XX.
  - Qual é o nome desses movimentos de vanguarda? Em que países foram criados? Quais de seus principais representantes são mencionados?
  - Que expressão o autor utiliza no parágrafo inicial da carta para se referir a tais movimentos? "Tendências de arte"
- Na opinião de Mário de Andrade, os dois movimentos de vanguarda que tenta definir são totalmente diferentes? Justifique sua resposta. O autor diz que no fundo as definições de Expressionismo e Dadaísmo são muito parecidas. O que diferenciaria este último seria seu radicalismo, seu "caráter destrutivo".
- Selecione palavras e expressões que indiquem características do gênero textual em questão e a amizade existente entre os dois interlocutores. O vocativo "Manu": a despedida "Ciao, com abraço", entre outras ocorrências, demonstram tratar-se de uma carta pessoal, enviada a um amigo.
- Ao longo da carta, há várias menções ao processo de construção das definições, com hesitações, correções, retomadas, revisões, comentários autorreferentes etc. Identifique um trecho que confirme esse caráter de escrita "improvisada", próxima da oralidade, da carta pessoal. Resposta pessoal. Sugestão: O trecho entre parênteses, que conclui a carta: "(Não releio, não tenho tempo.)"

L I T E R A T U R A

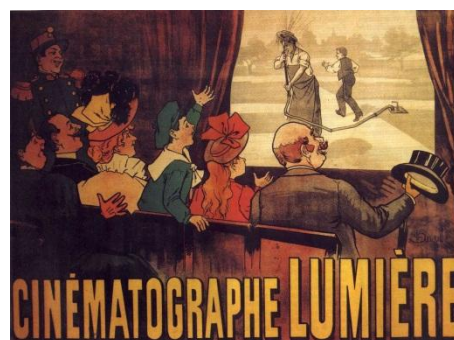
O parágrafo introdutório das perguntas identifica os dois escritores e sua importância na literatura brasileira. As perguntas 1 e 2 se referem propriamente às informações do texto as Vanguardas mencionadas e suas características fornecidas nas palavras de Mário.

As duas últimas questões falam do gênero do texto, a carta pessoal, e da proximidade dos interlocutores por meio do gênero escolhido para a comunicação. Essas perguntas podem dar margem para uma discussão de gêneros textuais, por exemplo, que hoje substituem a carta, quase em desuso.

Logo em seguida, o capítulo traz o ponto **Um pouco de História**, com o tema "Da Belle Époque às guerras mundiais", em que é apresentada uma parte da história que trata primeiramente da Primeira Guerra Mundial. Em seguida, fala das invenções proporcionadas pela ciência e pela técnica, da euforia burguesa, da falência dos ideais, do universo científico-filosófico entre outros pontos até os dias atuais, em que a Europa vivia a chamada Belle Époque, "uma época de grande euforia pelo progresso, pela velocidade, pelos comodismos provenientes da Era da Máquina" (AMARAL *et al.*, 2013, p. 28).

Logo após, é relatado sobre outros acontecimentos posteriores à Belle Époque, que foram as Vanguardas Artísticas Europeias, e uma delas é especificada, o Futurismo.

O texto, além de reportar à História, vem acompanhado da ilustração de um pôster da primeira apresentação pública do cinematógrafo





Lumiére, reproduzida ao lado. Essa ilustração mantém relação com o conteúdo, pois trata-se da época em que ocorriam os avanços tecnológicos.

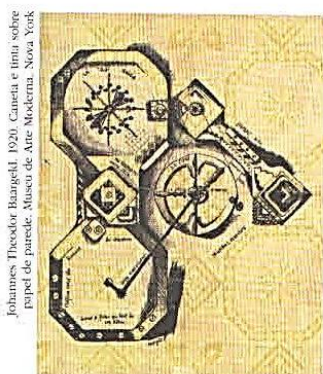
Mais adiante, vemos uma abordagem sobre as Vanguardas Artísticas Europeias, destacando-se o Futurismo, o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo; o capítulo convida a conhecer a modernidade artística e literária. Por conseguinte, vemos um breve resumo sobre o Futurismo e uma apresentação de fragmentos dos principais manifestos futuristas.

Para intensificar o conteúdo, o livro traz um quadro de Giacomo Balla, chamado de “Automóvel correndo”, de 1913, como representação da arte moderna e futurista, reportando a esse movimento de Vanguarda.

Na seção **Leitura**, há um fragmento do poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos, heterônimo do poeta modernista português Fernando Pessoa, acompanhado de uma imagem intitulada “O rei vermelho” (1920), de Johannes Theodor Baargeld. O texto servirá de base para as questões que aparecerão posteriormente.

## Leitura

Leia um fragmento do poema “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos, heterônimo do poeta modernista português Fernando Pessoa.



O rei vermelho (1920), de Johannes Theodor Baargeld.

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!  
 Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!  
 Em fúria fora e dentro de mim,  
 Por todos os meus nervos dissecados fora,  
 Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!  
 Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,  
 De vos ouvir demasiadamente de perto,  
 E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso  
 De expressão de todas as minhas sensações,  
 Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!  
 [...]

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!  
 Ser completo como uma máquina!  
 Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!  
 Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,  
 Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento  
 A todos os perfumes de óleos e calores e carvões  
 Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 306.

Após expor conceitos e textos sobre o Futurismo, o trecho da poesia, acompanhado da imagem, requer o reconhecimento, por parte do leitor, de características futuristas presentes nos versos.

A seção seguinte, **Releitura**, apresenta questões para “interpretação” do poema em recortes, trazendo o conceito de Apóstrofe e Onomatopéia. As perguntas apresentadas tratam sobre a questão do “Identifique”, “Qual a função”, e “Destaque” de forma que se fragmenta o texto, permitindo a compreensão de partes isoladas, e não de um modo geral.

O livro continua com os conceitos das Vanguardas, desta vez trabalhando com o Cubismo, dividindo-o em Cubismo pictórico e Cubismo literário. São mais conceitos das Vanguardas, identificando tipos e diferenças em suas variações.

O livro traz, além disso, a imagem de um quadro de Pablo Picasso, chamado “Violino e as uvas” (1912), e, ao lado, um pequeno texto chamado “A história da arte”, de E. H. Gombrich (1993), interpretando o quadro.

O capítulo histórico do Dadaísmo e do Surrealismo em ilustração com a imagem “A fonte” (1917), de Marcel Duchamp, que representa o movimento antológico do Dadaísmo, traz comentários de André Breton e um quadro de Salvador Dalí, “Aparição de um rosto e de uma fruteira numa praia” (1938), bem como alguns trechos do manifesto do Surrealismo correspondentes não somente às Vanguardas Europeias, mas também ao Modernismo brasileiro.

Na segunda seção de **Leitura**, há um texto de Murilo Mendes, chamado “Estudo nº 6”, que, em linhas gerais, faz referência ao surrealismo tratado anteriormente, agora intensificado pelo teor textual e pelos detalhes e pelas características de uma mulher surreal.

A seção **A palavra no texto** corresponde ao conceito da palavra *madrépora* contida no texto, acompanhada da reprodução do quadro “Casal”, de Ismael Nery; é uma tentativa de esclarecer ao leitor o conceito da palavra.

Na terceira seção de **Releitura**, nos são apresentadas questões referentes ao texto, questões essas que, de modo fragmentado, tentam dar conta da compreensão do texto, bem como de outros pontos sobre versos, rimas, métrica, ritmo e recursos sonoros.

Na terceira seção, **Leitura**, aparece o poema “Ode ao Burguês” de Mário de Andrade. Próximo ao texto, há o tópico **A palavra no texto** que traz a definição de duas palavras: “Ode” (de origem grega que significa “canto”) e “Printemps” (de origem francesa que significa “primavera”).

O ponto **Releitura**, que aparece pela quarta vez, traz quatro questões que tentam dar conta de interpretar trechos do poema associando-o com o quadro “Tipos Franceses: O banqueiro” (século XIX), de Honoré Daumier.

**Em tom de conversa** traz uma breve explicação do poema “Ode ao Burguês”, acompanhado da imagem da “Burguesia paulistana” do final dos anos de 1910. O capítulo sugere ao aluno que relacione os textos fragmentados às imagens reproduzidas, e todos eles, textos e imagens, são datados no início do século XX, apresentando ao aluno a situação de que ele está lendo textos distantes do seu tempo.

O tópico **Navegar é preciso** traz sugestões que possibilitam a intensificação do assunto, com algumas opções de filmes: **Viagem à Lua**, **Frankenstein** e **Nós que aqui estamos por vós esperamos**. Sobre tais sugestões o livro expõe a seguinte informação: “as sugestões deste capítulo possibilitam perceber a intensidade tanto da euforia quanto do desencanto que marcaram o século XX” (AMARAL *et al.*, 2013, p. 37).

Na seção **E mais...**, é mostrado um tipo de metodologia intitulada “Debate interdisciplinar”, que sugere ao professor que, com a ajuda de outras fontes intensificadas em **Navegar é preciso**, apresente pontos positivos e negativos do desenvolvimento das ciências e da tecnologia no século XXI.

No tópico **Resumindo o que você estudou**, o capítulo apresenta um resumo geral de todas as temáticas vistas, acompanhadas de um quadro denominado “Estados mentais II: os que partem” (1911), de Umberto Boccioni.

O tópico que encerra o capítulo apresenta as **Atividades**, que trazem cinco questões provindas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e da Universidade do Rio – Uni-Rio. As mesmas dividem-se em objetivas e subjetivas e trazem um texto chamado “Receita para fazer um poema dadaísta”, de Tristan Tzara (1976), e, logo após, a ilustração de dois quadros: *Mulher com sombrinha* (1875), de Claude Monet, e *Les demoiselles d’Avignon* (1907), de Pablo Picasso. O primeiro referente ao Impressionismo e o segundo referente à revolução da arte como um todo no início do século XX.

As questões da seção vão ao encontro do formato do capítulo, porque são expostas de modo fragmentado no que compete aos textos e às obras visuais postas no capítulo como base para o estudo dos textos.

Em linhas gerais, o modo como o capítulo “As Vanguardas Artísticas Europeias e o Modernismo no Brasil” aborda a literatura deixa muito a desejar no sentido de que poderia trabalhar mais com a leitura literária. Esta é estudada apenas pelo viés histórico.

O formato do capítulo, bem como suas sugestões, pode fazer com que o aluno compreenda o movimento artístico-literário. No entanto, levando em consideração a perspectiva da formação do leitor, percebemos que o formato do capítulo em tela não contribui para a formação do leitor, uma vez que o ignora. O livro didático é um instrumento auxiliador em sala de aula e a parte aqui estudada não aponta o trabalho direcionado à leitura literária.

#### **4 Considerações finais**

Considerando o que fora apresentado, podemos constatar que a leitura literária não é foco no capítulo “As Vanguardas Artísticas Europeias e o Modernismo no Brasil” do livro didático *Novas Palavras*, uma vez que trabalha o texto em recortes, resumos, e destaca demasiadas informações de história. A abordagem limita a perspectiva de formação do leitor literário.

É evidente que a prática do professor e o seu manuseio do livro didático podem sim apontar para a formação leitora. A investigação desta pesquisa, de um capítulo direcionado à literatura, constata uma desconsideração em torno da importância da formação do leitor literário. Isso ocorre porque o capítulo privilegia informações históricas em vez de abrir espaço para a leitura.

O formato do capítulo, de uma edição recente, portanto, parece não considerar as tantas discussões do meio acadêmico referentes ao ensino de literatura nas escolas. Prioriza trabalhar a periodização em vez de abranger o espaço da leitura literária para atingir seus objetivos, entre os quais, o de formar cidadãos leitores.



### *Referências*

ADORNO, T. L. W. *Notas de literatura I*. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

AMARAL, E; FERREIRA, M; LEITE, R; ANTÔNIO, S. *Novas Palavras*: 3º ano. São Paulo: FTD, 2013.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2008.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BERNARDES, J. A. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de (Orgs). *O português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## A criação do projeto: *Minha redação Enem em 50 minutos*, por Angélica Pereira

*The creation of the project: “My essay Enem in 50 minutes”, by Angélica Pereira*

### **Angélica Pereira Martins**

Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduada em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).  
E-mail: [angelicapereiraa@hotmail.com](mailto:angelicapereiraa@hotmail.com)

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar um projeto de redação criado no ano de 2016, visando melhorar o desempenho dos alunos que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM quanto à escrita da dissertação argumentativa. O projeto é intitulado “*Minha redação Enem em 50 minutos*”, criado por mim, professora Angélica Pereira, a partir de comentários de alunos do Ensino Médio e de cursinhos preparatórios. Após a concretização do projeto, foram observados resultados positivos e a publicação deste texto tem a intenção de propagar a ideia, a fim de que outros professores, bem como outros alunos, possam se beneficiar dessa proposta educativa.

**Palavras-chave:** Redação. ENEM. Dissertação argumentativa.

**Abstract:** The present article has the objective to present a project created in the year 2016, aiming to improve the performance of the students who hold the National High School Examination - ENEM regarding the writing of the argumentative dissertation. The project is titled “*My essay Enem in 50 minutes*”, created by Professor Angélica Pereira, based on comments from high school students and preparatory courses. After the implementation of the project, positive results were observed and the publication of this text intends to propagate the idea so that other teachers as well as other students can benefit from this educational proposal.

**Keywords:** Writing. ENEM. Argumentative dissertation.

---

### *1 Considerações iniciais*

A língua portuguesa é matéria obrigatória nas escolas brasileiras e abrange a gramática, a literatura e a redação. São conteúdos trabalhados desde a educação infantil até o ensino médio, e é nesse estágio que os alunos se preocupam em focar no que realmente pode ser cobrado nos vestibulares. A partir de 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O Enem é o maior exame vestibular do Brasil e se tornou uma das maiores preocupações dos alunos do terceiro ano do ensino médio e de cursinhos.

O Exame é constituído de uma redação em Língua Portuguesa e de quatro provas objetivas, contendo, cada uma, quarenta e cinco questões de múltipla escolha.

Além de estudar para todos os conteúdos, os estudantes se dedicam a aprender a escrita da redação cobrada no exame. Essa preocupação quanto à redação se deve ao fato dessa nota ser muito relevante e influenciadora no resultado final da prova: a nota da redação varia entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos.

De acordo com o *Guia da redação Enem*<sup>1</sup> no site do Inep-MEC, as competências na avaliação da prova de redação no ENEM são: Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Para uma nota de excelência em todas as competências exigidas no exame, o professor de redação deve ensinar todos os tipos textuais, apontar os variados gêneros textuais, mas focar no gênero “dissertativo argumentativo” durante todo o período de preparação para o Enem. Essa preparação envolve várias aulas explorando:

- explicação da estrutura dissertativa argumentativa;
- técnicas de escrita da Introdução;
- técnicas de escrita do Desenvolvimento;
- técnicas de escrita da Conclusão;
- dicas de criação do Título;
- explicação sobre conectores e citações que podem ser utilizados na redação;
- explicação sobre o Uso da vírgula e a Pontuação em geral; e
- exposição e treino dos temas já cobrados em ENEM’s anteriores e os possíveis temas a serem cobrados nos ENEM’s posteriores.

Abordar esses itens é de fundamental importância para que o aluno reconheça o gênero cobrado, treine sua escrita e tenha como resultado uma boa nota. Além disso, é imprescindível que os professores incentivem a leitura de seus alunos, já que o conhecimento de mundo é indispensável para uma boa argumentação.

No entanto, ao ensinar a matéria “redação”, verifiquei uma falha recorrente no ensino da mesma. Algo estava sendo esquecido, ignorado. Ao longo dos anos, diversos alunos me procuraram para reclamar sobre um mesmo problema: “*Professora, eu sei escrever qualquer tema de redação que for pedido, mas não há tempo suficiente e não consegui.*”; “*Professora, isso eu já sei... Quero ver é eu conseguir no dia da prova.*”; “*Professora, o problema não é o argumento, é o tempo.*”; “*Professora, no dia eu faço direto a caneta, pois não dá tempo.*”; “*Aqui em sala de aula é assim, mas no dia do Enem quero só ver....*”. Como podemos perceber, ensinar a redação é uma tarefa que demanda muito tempo, mas é uma tarefa possível. O que vem sendo ignorado é o “tempo” que os alunos, vestibulandos, têm para realizar essa função no dia do Exame Nacional do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Ver:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2017/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf)>

No edital do exame, encontra-se a seguinte informação: “não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a realização das provas em razão de afastamento do PARTICIPANTE da sala de provas ou para preenchimento do seu Cartão-Resposta ou da Folha de Redação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 49). A impossibilidade da prorrogação do tempo bem como o pouco tempo estipulado para a resolução da prova fazem com que os alunos se sintam pressionados, incapazes, ansiosos e inseguros. Sendo assim, até os melhores alunos em redação são prejudicados por esse detalhe do “tempo” em um momento tão importante e decisivo da vida deles: a prova que define o ingresso em uma universidade.

Pensando muito nessa problemática, tive a ideia de criar um projeto novo, chamado: “*Minha redação ENEM em 50 minutos!*”. A princípio eu não soube de seus reais resultados, não poderia imaginar se daria certo ou não, mas depois de realizá-lo em turmas de terceiro ano e de cursinhos preparatórios, pude, enfim, escrever sobre a eficácia de um projeto criado com tanto zelo, gerador de resultados benéficos aos meus alunos.

## 2 “*Minha redação ENEM em 50 minutos!*”, por Angélica Pereira

Segundo a estudiosa Costa Val (2006, p. 22),

o domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, realiza-se situada num contexto, orienta-se por algum objetivo, tem alguma função e se dirige a algum leitor. O objetivo geral do ensino de redação é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito na sala de aula mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando: a) ler em voz alta para eles histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas circulares para os pais etc.; b) trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e os explorar com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam); c) fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas); d) orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro de giz.

É sabido que quanto mais o aluno se dedica a uma atividade, mais eficiente se tornará para realizá-la outra vez. Com a redação não é diferente, é preciso trabalhar a escrita com os alunos desde muito novos, para que, ao alcançarem a fase dos

vestibulares, possam encarar a dissertação com mais competência, sem deficiências de escrita, como erros ortográficos, falhas de pontuação, falta de coesão e coerência.

Uma comparação bastante válida a respeito do treino da escrita foi feita por Luiz Fernando Mazzarotto (2001, p. 9-10):

entenda-se o vestibular como uma grande maratona, e suponha-se que, no lugar da redação (com número de linhas e tempo definidos), exigissem dos vestibulandos uma prova de natação, por exemplo: «o candidato deverá nadar quinhentos metros em cinquenta minutos; não atingir o estabelecido implicará a atribuição do grau zero». Um percentual insignificante de candidatos (aqueles que fizeram da natação, desde a infância, uma prática constante) não se preocuparia em absoluto com tal prova. Apenas, ao longo do ano preparatório, continuariam a manter a forma. Os outros, a maioria esmagadora (tal como na redação), seriam obrigados a submeter-se a treinamentos constantes e intensos, que lhes exigiriam muita força de vontade e autodeterminação em treinar mais, muito mais do que uma vez por mês ou por quinzena ou por semana. Force-se, agora, um paralelo com a redação e sinta-se o quanto nos falta, não para escrever algumas linhas (como para dar algumas braçadas suficientes para atravessar a piscina na sua lateral), mas para escrevermos (ou nadarmos) o suficiente em técnica e correção, com limites de tempo e de número de linhas, de forma a nos possibilitar concorrer, mais do que participar, a uma vaga na Universidade.

É função dos professores conscientizarem seus alunos sobre treinamentos constantes e intensos de escrita desde cedo. Mas é função dos estudantes ter a força de vontade necessária e suficiente para adquirir uma nota satisfatória e, em consequência disso, uma vaga na Universidade. Sobre o saber da escrita, Costa Val (2006, p. 22) realça que

saber planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos, de modo que ele pareça, para seus leitores, sensato, “lógico”, bem encadeado e sem contradições, é outra capacidade importante a ser desenvolvida na escola, porque a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana, que as crianças conhecem, são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente, se tiverem circulação pública. Essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos que o professor escreve no quadro de giz a partir das sugestões dos alunos. As crianças precisam aprender que, no planejamento da coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para que e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita, e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo.

A coerência de um texto se deve muito à leitura de cada aluno. O aluno considerado um leitor assíduo criará um texto com poder argumentativo mais forte do que um aluno que não leu, no mínimo, um livro durante todo o ano letivo. Além disso, orientar o aluno a saber que a dissertação do Enem será lida por corretores treinados e

capacitados é essencial para que o aluno leve em conta que suas ideias devem ser as mais claras e objetivas possíveis. Não importa que o texto do vestibulando seja o mais complexo e tenha as palavras mais diversificadas existentes, o importante é que o texto alcance o seu objetivo principal: defender uma tese e apontar soluções para a mesma, utilizando coesão, coerência e racionalidade, sem ferir os direitos humanos. Costa Val (2006, p. 22) ainda afirma que

saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. É preciso, ainda, saber se valer de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto (produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente). Essas capacidades de uso da escrita também podem ser ensinadas e aprendidas na escola desde cedo, num trabalho que alie alfabetização e letramento.

De acordo com Mazzarotto (2001, p. 3), atualmente,

escrever é sempre importante, necessário e frequente. Mostrar que você sabe comunicar-se (bem) usando a escrita é um dos fundamentos da capacidade de ser e realizar, da cidadania e da competência. A tão propalada era do computador que, muitos afirmavam, iria diminuir drasticamente a necessidade de papel e de escrever, fez o inverso: nunca tanta informação e conhecimento circularam entre tantas pessoas e de modo tão rápido, nunca as pessoas se comunicaram tanto (via e-mails, chats, impressos etc), fazendo com que todos escrevamos mais e mais. E escrever bem exige conhecer as regras e bons autores do idioma em que se escreve. É nesse momento, em que se exige segurança no manejo das palavras, que surgem temor, dúvida, desconfiança e sentimento de debilidade diante dos labirintos da língua. Estas são as reações mais comuns de vestibulandos, alunos de colégios e cursinhos e outros praticantes da Língua Portuguesa quando precisam encará-la.

Escrever bem é indiscutivelmente importante, conhecer as regras de escrita e ter segurança nos momentos das provas é fundamental. Porém, na prática de ensino dessa disciplina, pude perceber que ensinar as técnicas, a estrutura do gênero e as dicas não era suficiente, à medida que, ao realizar o Enem, os estudantes sempre voltavam reclamando que não tiveram “tempo suficiente para realização da escrita completa da redação”.

Essa dificuldade em relação ao tempo acarretou vários problemas relatados pelos alunos. Uns disseram que não tiveram tempo e entregaram sem finalizar corretamente, outros afirmaram que conseguiram escrever as 30 linhas disponíveis no exame, mas que o texto como um todo não saiu perfeitamente.

Pensando em solucionar essa questão, criei o projeto *Minha redação Enem em 50 minutos*, projeto este que visava não apenas treinar vários temas de redação, mas

também treinar o tempo de escrita dessa redação, tempo baseado na necessidade dos alunos no dia do Enem, em que eles têm 5 horas e meia para responder questões fechadas e elaborar a dissertação argumentativa.

No apêndice 1 deste texto, encontra-se uma tabela com a sugestão de como esse projeto pode ser trabalhado com os alunos. A ideia é não só ensinar a escrever o gênero pedido no exame, mas também capacitá-los a escrever bem, no tempo mínimo possível. Assim, se sentirão mais preparados e aptos no dia da prova. Ansiedade, insegurança e nervosismo serão problemas descartados ao perceberem que são capazes de elaborar o texto em tempo suficiente.

A ideia não é bater um recorde de escrita e sair mais cedo do exame. O objetivo é proporcionar aos alunos uma escrita com segurança e eficiência e, posteriormente, uma nota suficiente e satisfatória para ingresso na faculdade pretendida. É dedicando tempo à preparação do tempo de escrita dos alunos que os professores conseguirão formar vestibulandos realmente preparados.

Para elaboração das aulas, é aconselhável que haja instrumentos tecnológicos que motivem os alunos, como vídeos interativos de exposição das temáticas e cronômetro virtual para marcar os 50 minutos. Segue imagem de uma de minhas aulas projetada:

**Figura 1:** Tela inicial de apresentação de aula com objetivo de produção de redação

**PROJETO: MINHA REDAÇÃO ENEM EM 50 MINUTOS**

PROFESSORA RESPONSÁVEL: ANGÉLICA PEREIRA – CURSINHO PRÉ-ENEM

TEMAS DE HOJE:

TEMA 1: MAIORIDADE PENAL.  
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=0WRCSMP\\_3T8](https://www.youtube.com/watch?v=0WRCSMP_3T8)

TEMA 2: SISTEMA CARCERÁRIO.  
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=MMXPYQINTX4](https://www.youtube.com/watch?v=MMXPYQINTX4)

TEMA 3: ESTAMOS FICANDO DEPENDENTES DA INTERNET?  
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=NW-MQE9TGJC](https://www.youtube.com/watch?v=NW-MQE9TGJC)

EXTRA: O LADO BOM DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO  
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=TCLLTSP3WLO](https://www.youtube.com/watch?v=TCLLTSP3WLO)

DEPOIS DE CONHECER UM POUCO SOBRE CADA TEMA ACIMA ESCOLHA APENAS UM PARA ESCREVER SUA DISSERTAÇÃO EM 50 MINUTOS.

CRONÔMETRO: [HTTP://CRONOMETRONLINE.COM.BR/](http://CRONOMETRONLINE.COM.BR/)

ENEEM

Fonte: Arquivo pessoal

Com vários temas disponíveis, o aluno pode decidir por qual escrever, além de conhecer um pouco sobre os demais que não escolheu. O professor, caso queira e se disponha, pode ainda deixar um e-mail disponível para que aluno tenha a opção de escrever um segundo tema em casa e o envie para correção pelo e-mail do professor. O cronômetro também é motivador, à medida que os alunos se esforçam em vencer o

tempo e competem entre si para ver quem entregará a redação com mais linhas escritas.

Nas primeiras semanas, é comum que o professor receba apenas a Introdução escrita pela maioria dos alunos. Com o passar do tempo, os alunos começam a entregar a Introdução e o Desenvolvimento devidamente prontos. Quando chegam nesse nível, esforçam-se ao máximo para concluir a redação no tempo estipulado. Ao final do projeto, conseguem entregar a redação completa, coesa e coerente. Nesse momento, é hora de praticar um pouco mais treinando a transcrição da redação da folha de rascunho para a folha final.

Com o projeto finalizado, o aluno vai estar treinado e não se sentirá pressionado no Enem. O maior benefício proveniente do projeto *Minha redação Enem em 50 minutos* é contribuir para o sucesso dos alunos em um exame, atualmente, tão importante na vida de cada um. E, para o professor, fica a satisfação de dever cumprido, e mais do que isso, a sensação de ter valido a pena o esforço ao receber, meses depois, as inúmeras ligações dos alunos noticiando suas notas e aprovações positivas.

### ***3 Depoimentos de alunos que participaram ativamente do projeto***

Para que se possa observar o efeito do projeto na visão dos estudantes, coletei depoimentos de sete ex-alunos meus que participaram do projeto. Em 2016, propus minha ideia ao terceiro ano do ensino médio no colégio ABC-Anglo de Patrocínio, Minas Gerais<sup>2</sup>. A turma, que era excelente, logo aceitou abraçar o projeto e o fizemos da melhor maneira possível. Todos os alunos<sup>3</sup> se mostraram abertos, dedicados e motivados a darem o seu melhor.

Depoimento da aluna *Eduarda Moreira*:

“Tendo em vista que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se fundamenta nos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio convencional, é esperado que o aluno seja capaz de ler, interpretar e redigir um texto pautado na matriz de objetos avaliados pela banca de correção. Como estudante do terceiro ano de 2016 e consciente da importância do exame em minha vida acadêmica percebi que as exigências da prova estavam além dessa análise superficial sendo o tempo um componente tão importante quanto o domínio dos critérios estabelecidos pelo INEP. A partir de então decidi ingressar no projeto ‘Minha redação ENEM em 50 minutos’ a fim de maximizar a produtividade do curto período disponibilizado para a realização da prova. As aulas focadas na administração inteligente de cada minuto em condições similares ao processo seletivo transmitiram-me a segurança necessária para que no dia em questão eu estivesse preparada e confiante para escrever minha redação em menos de uma hora. Tenho convicção de que o comprometimento da professora Angélica alinhado aos incontáveis dias de treino foram fundamentais para que esse objetivo fosse integralmente alcançado” (Depoimento enviado dia 18 de agosto de 2017).

Depoimento do aluno *Diogo Carlos Rodrigues*:

<sup>2</sup> O colégio está ciente do desenvolvimento do projeto e autorizou sua divulgação.

<sup>3</sup> Todos os alunos, que enviaram seus depoimentos, autorizaram a divulgação dos mesmos.



“O projeto ‘Minha redação Enem em 50 minutos’ foi decisivo para eu obter um ótimo desempenho na redação do Enem 2016. Com a proposta de trabalhar temas atuais e treinar o controle do tempo, o projeto veio para solucionar o grande impasse de nós vestibulandos: administrar o tempo e manter a calma durante o exame. No início, era extremamente complicado escrever um texto de qualidade em 50 minutos, geralmente chegava no início do segundo parágrafo de desenvolvimento. Com o tempo, fui me aprimorando, até atingir o objetivo: desenvolver a prática da escrita rápida, legível e seguindo a norma padrão, a fim de construir um texto acima da média, para obter uma nota alta em redação. Como o projeto era realizado em sala de aula, tive uma prévia de como seria no dia do Enem, toda ansiedade do início foi se transformando em coragem, afinal sabia que era possível escrever um texto em 50 minutos que se adequava aos padrões exigidos pela banca do Enem. Como resultado, pude ir tranquilo realizar a prova, obtendo 940 pontos na redação” (Depoimento enviado dia 20 de agosto de 2017).

Depoimento da aluna *Maria Clara A. Gonçalves*:

“O ENEM foi uma prova criada pelo governo para medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o ensino médio, mas hoje sua principal função é servir como porta de entrada para as universidades públicas. Sendo um teste muito desafiador, ele testa, além da capacidade intelectual, também a capacidade dos estudantes de manter a calma e saber controlar o tempo. Com o projeto ‘Minha redação ENEM em 50 minutos’ desenvolvido por nossa professora de Língua Portuguesa, Angélica, foi possível desenvolver bastante a nossa capacidade de vencer os últimos dois desafios citados, para que no tão esperado dia da prova fôssemos preparados e seguros de que conseguiríamos fazer uma boa redação, que é muito importante para a nota final. Por isso, acho que o projeto é muito válido para aqueles que querem se sair bem no Exame Nacional do Ensino Médio, já que como aluna me senti melhor orientada durante a prova e assim consegui me sair melhor” (Depoimento enviado dia 22 de agosto de 2017).

Depoimento do aluno *Victor Hugo Xavier Bernardes*:

“Achei o projeto ‘Minha redação ENEM em 50 minutos’ da Tia Angélica bastante importante e fundamental para a pontuação que eu obtive na edição de 2016 do ENEM. Com esse projeto consegui melhorar a estruturação de minha dissertação, especialmente na parte de introdução onde eu tinha mais dificuldades. Fazer as redações em 50 minutos era um grande desafio, pois não se tratava somente de escrevê-la, também deveria ser revisada e passada a limpo. Nem tudo dava para se fazer nesse curto tempo, mas só de montar a redação nesses 50 minutos já ajudava por poupar tempo, este que poderia ser gasto nas questões de Matemática e Português que são as de maiores pesos do ENEM. E na montagem não era suficiente só escrever e pronto, a redação deveria ter qualidade e um conteúdo descente o que estimulava a criatividade e por ser em tempo limitado acrescentava o gerenciamento do tempo, dinamismo e a técnica do ‘brainstorming’. Me senti bem satisfeito de ter participado desse projeto, pois fez com que eu ficasse mais rápido para fazer muitas dissertações, sendo que eu era bem devagar” (Depoimento enviado dia 25 de agosto de 2017).

Depoimento da aluna *Amanda das Graças Soares*:

“Um dos grandes desafios do ENEM é, sem dúvidas, o tempo. Treinar a redação em 50 minutos me permitiu aprender a dividir e organizar melhor o tempo gasto na introdução, nos argumentos e na conclusão. O resultado da constante evolução foi uma fluidez melhor da escrita, uma segurança maior para colocar minhas ideias no papel e, acima de tudo, uma tranquilidade que me ajudou não só no desenvolvimento do texto, como também na minha concentração durante as provas de Linguagens e Matemática” (Depoimento enviado dia 02 de setembro de 2017).

Depoimento da aluna *Maria Emília Morais Vieira*:

“ENEM e vestibulares são temidos por um colossal número de estudantes, uma vez que são a porta de entrada para seu sonho: a universidade. Dessa forma, é de suma importância esse período de provas, pois o resultado ocasionará a transição para a vida acadêmica e, conseqüentemente, o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, para auferir esse fim, nada melhor que estar com o psicoemocional bem preparado durante a realização da prova; a tranquilidade é fator fundamental. Pensando nisso, a professora e mestre Angélica Pereira, juntamente com alunos e apoio da coordenação e direção da escola, desenvolveu o projeto “Minha redação ENEM em 50 minutos”. Tal iniciativa consiste em treinar, em um tempo de 50 minutos, a capacidade argumentativa e gramatical. Assim como no ENEM, não sabíamos qual tema seria, o que trabalhava a questão de ‘sermos pegos de surpresa’ e, a cada semana, cresciam as chances de treinarmos um tema possível de incorrer no próprio exame. Destarte, esse ano que praticamos a escrita nos moldes do ENEM contribuiu para aprimorarmos os quesitos cobrados, além de nos tornar mais confiantes. No segundo dia do exame, eu estava convicta de que faria uma boa redação, afinal seria só mais uma entre tantas feitas durante o ano. A emoção foi incomensurável quando o tema estampado na primeira folha fora um o qual tínhamos trabalhado e tive a certeza que meus colegas também sentiram o mesmo no momento. Em vista disso, o esforço e valor dado ao projeto, no meu caso, acarretou nota 940 na redação e minha vaga no curso de Direito, que exige muita leitura, escrita com gramática bem elaborada e atualidades. Com isso, quero dizer que tudo que eu pude aprender nesse projeto serviu não só para o ENEM, mas também está servindo e servirá na minha jornada acadêmica e, futuramente, profissional. Logo, agradeço à professora Angélica e a todos envolvidos, pois esse projeto foi crucial para nosso desempenho e desejo veementemente que tal continue crescendo, proporcionando alegrias nos resultados. Não obstante, deixo uma dica àqueles que têm essa oportunidade: valorizem, aproveitem e deem seu máximo cada dia do projeto, pois, lá na frente, valerá a pena cada 50 minutos, podem ter plena certeza” (Depoimento enviado dia 02 de setembro de 2017).

Depoimento do aluno *Matheus Dornelas Araújo*:

“*Minha redação Enem em 50 minutos* foi um projeto que sem dúvidas me ajudou muito! Com ele o aluno treina o tempo da melhor forma, além do auxílio excepcional da professora Angélica que expõe métodos argumentativos ótimos. Nota 1000 pra esse projeto” (Depoimento enviado dia 03 de setembro de 2017).

#### 4 Considerações finais

O projeto “*Minha redação em 50 minutos*” foi desenvolvido com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos de Ensino Médio e de cursinhos no Exame Nacional do Ensino médio – ENEM e, com isso, ajudá-los a ingressar em uma universidade com uma nota satisfatória na redação.

Tendo em vista os resultados positivos obtidos com meus alunos que participaram do projeto, o presente artigo teve por maior objetivo divulgar a criação do projeto para que outros profissionais da área da educação possam colocar em prática esse trabalho com seus alunos.

Os depoimentos da seção anterior provam que o projeto colaborou de forma positiva na escrita da redação do ENEM. Os estudantes tiveram calma e confiança para realizar o exame e, posteriormente, relataram que conseguiram obter notas altas na redação.

Trabalhar a escrita da redação, a sua estrutura e os gêneros textuais não é mais suficiente, é preciso treinar a escrita em tempo adequado aos exames que os estudantes irão prestar. Quando o professor se põe no lugar de seus alunos com práticas de ensino inovadoras, os estudantes são compreendidos e obtêm sucesso futuro em seus objetivos de ingresso na graduação.

#### Referências

MAZZAROTTO, Luiz Fernando. Teoria da redação. In: MAZZAROTTO, Luiz Fernando; CAMARGO, Davi Dias, SOARES, Ana Maria Herrera. *Manual prático de redação: guia prático da Língua Portuguesa*. São Paulo: DCL, 2001. Disponível em: <<http://www.cci401.com.br/Util/HandlerArquivoBiblioteca.ashx?arq=135>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital nº 13, de 07 de abril de 2017*. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2017/edital\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2017.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. p. 18-23. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

## APÊNDICE 1 – TABELA DE SUGESTÃO DE EXECUÇÃO DO PROJETO

<i>Minha redação Enem em 50 minutos, por Angélica Pereira</i>	
<p><b>1º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação do gênero dissertativo argumentativo.</li> <li>• Exposição das técnicas e dicas de escrita da redação.</li> <li>• Exposição dos temas já cobrados no exame em questão.</li> </ul>	<p>O primeiro momento pode ser passado em um mês, mas é importante ressaltar que esse primeiro momento pode ser trabalhado durante todo o ensino médio, desde seu início.</p>
<p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação dos temas atuais com auxílio de vídeos interativos.</li> <li>• Estudo dos possíveis temas para o próximo ENEM com treino que siga as seguintes instruções:</li> </ul> <p>- O aluno terá 50 minutos para escrever sua redação a lápis. Ao término dos 50 minutos, o aluno deverá entregar a redação independentemente de onde parou.</p>	<p>O segundo momento deverá durar no mínimo dois/três meses, com treinos duas vezes por semana.</p>
<p><b>3º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino dos possíveis temas para o próximo ENEM seguindo a seguinte instrução:</li> </ul> <p>- O aluno terá 50 minutos para escrever sua redação na folha rascunho e, no máximo, mais 10 minutos para passar a redação para uma folha final a caneta.</p>	<p>O terceiro momento deverá durar, no mínimo, um mês, com treinos duas vezes por semana.</p>
<p><b>Resultados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O tempo será trabalhado com antecedência e terminar a redação no tempo correto se tornará um desafio que os alunos se empenharão a vencer.</li> <li>- É provável que, antes do término do projeto, a maioria dos alunos já conseguirá finalizar sua redação a caneta com o tempo de 50 minutos.</li> <li>- Passado o exame, os alunos reconhecerão que realizaram a prova de redação com mais calma, serenidade e concentração e em tempo satisfatório, posterior a isso, poderá ser verificada uma nota de excelência.</li> </ul>	

# O ensino de língua inglesa para crianças: experiências no âmbito do PIBID<sup>1</sup>

## *The teaching of English for children: experiences from PIBID*

### **Anna Clara de Oliveira Carling**

Aluna do curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Sinop.

E-mail: [annaclara\\_carling@hotmail.com](mailto:annaclara_carling@hotmail.com)

### **Riscieli Dallagnol**

Aluna do curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Sinop.

E-mail: [riscieli2017@gmail.com](mailto:riscieli2017@gmail.com)

---

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo relacionar o estudo teórico de ensino de língua inglesa para crianças com procedimentos práticos de ensino a esse público alvo. Para tanto, desenvolveu-se um projeto de ensino de língua inglesa com crianças de uma escola pública do município de Sinop – MT. O projeto foi desenvolvido em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa esse que tem por objetivo incentivar o ingresso do aluno de graduação ao âmbito escolar, para que, nesse espaço, o acadêmico empregue os conhecimentos adquiridos na universidade. O trabalho desenvolveu-se a partir de desenvolvimento de aulas de língua inglesa para turmas de 4º e 5º anos de uma escola pública do município de Sinop - MT, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento da oralidade. O ensino por meio de aulas dinâmicas resultou em uma participação expressiva nas aulas por parte dos alunos, que manifestaram grande aprendizado ao longo das aulas. Com a aplicação do projeto, percebeu-se a importância de se trabalhar com a promoção da ludicidade, visto que o ensino para crianças necessita ser pensado no sentido de promover o interesse do aluno pelo objeto de estudo.

**Palavras-chave:** Língua inglesa para crianças. PIBID. Ludicidade no ensino.

**Abstract:** This work aims at relating the theoretical study of English language teaching to children with practical teaching procedures to this target audience. For this, an English-language teaching project was developed with children from a public school in the city of Sinop - MT. The project was developed in partnership with the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID), program that has the objective of encouraging the admission of the undergraduate student to the school, so that, in this space, the academic uses the knowledge acquired in the university. The work was developed from the teaching of English language classes to the 4th and 5th grade classes of a public school in the municipality of Sinop - MT, aiming mainly at the development of oral skills. The teaching through dynamic classes resulted in an expressive participation in the classes by the students, who showed great learning throughout the classes. With the application of the project, it was noticed the importance of working with the promotion of playfulness, since the teaching for children needs to be thought in order to promote the student's interest in the object of study.

**Keywords:** English-language for children. PIBID. Playfulness in teaching.

---

<sup>1</sup> Professora orientadora: Leandra Ines Seganfredo Santos.

## **1 Introdução**

O ensino de língua estrangeira (LE) em um mundo globalizado se torna imprescindível, principalmente levando-se em conta os estrangeirismos e as palavras de outra língua adotadas pela população brasileira, seja no meio econômico, tecnológico ou social. Tendo a dimensão da universalidade da língua inglesa e a importância de seu aprendizado, será tratado neste artigo o ensino de língua inglesa tendo a criança como público alvo. O estudo parte de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - *campus Sinop*.

Alguns estudos indicam que a melhor fase para se aprender outra língua é durante a infância, que abarca desde o nascimento até os 12 anos de idade. A infância é o período de explorações, e trazer algo novo, como uma nova língua, ajudará no desenvolvimento cognitivo, cultural e social da criança. Questões como exclusão social devem perpassar a discussão em torno da aprendizagem de uma língua estrangeira durante a infância, uma vez que muitas crianças vivem em condições sociais menos favorecidas e que, por isso, dificilmente têm oportunidades de aprender uma LE, o que resulta em prejuízos no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, Schweikart e Santos (2014) afirmam que o conhecimento da língua inglesa para as crianças as auxilia no processo de construção identitária, bem como na sua integração com outras pessoas, desfazendo da ideia de promoção desse ensino para fins empregatícios, visto que a infância é uma fase distante da fase de iniciação ao mercado de trabalho.

Para um aprendizado efetivo de uma LE, é necessário ter atenção à formação do professor. De acordo com Rocha (2007), é imprescindível pensar em planejamentos, recursos e materiais adequados e em formação de professores para que o ensino de LE tenha sucesso.

A primeira parte deste trabalho será destinada a um breve histórico da implantação do ensino de língua inglesa no Brasil e às questões de ensino de LE para crianças, posteriormente sendo abordada a formação de professores de língua estrangeira para crianças (LEC) e, por último, os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do projeto implementado pelas bolsistas do PIBID, que tem por objetivo a oferta do ensino de língua inglesa a crianças, bem como o aprendizado das bolsistas no que se refere à profissão docente.

## **2 Breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil**

A implantação do ensino de inglês no Brasil está atrelada a questões relativas ao mercado de trabalho, uma vez que tal ensino visava habilitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra.

No Brasil, o ensino do inglês se desenvolveu muito na década de 1930, devido aos conflitos políticos mundiais que acabaram por gerar a Segunda Guerra Mundial.

Nessa mesma época, o ensino de língua estrangeira passou por modificações, as quais tornaram a metodologia mais usual, com ênfase no aprendizado por meio da própria língua estrangeira, deslocando, assim, o ensino que era voltado somente para a leitura e tradução.

Percebe-se, então, que a falta de documentos norteadores das abordagens metodológicas indica que o ensino de língua inglesa era considerado secundário. Com o tempo e as grandes mudanças provocadas pela globalização, percebeu-se que as línguas estrangeiras deveriam ser objeto de estudo nas escolas, aumentando, assim, a discussão desse ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram em 1997 como documentos para subsidiar o ensino sendo fonte de apoio para a escola e definindo propósitos a serem considerados pelos profissionais da educação. Os PCNs apresentam diretrizes a respeito do ensino de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ciclos que compreendiam da 5ª a 8ª séries e que hoje compreendem do 4º ao 9º ano, que podem contribuir diretamente para o planejamento didático-pedagógico das aulas para o público em foco.

### *3 Ensino de LE para crianças*

De acordo com alguns teóricos, a melhor fase para se aprender outra língua é durante a infância. Segundo Santos e Schoenherr (2009, p. 7),

quando aprendemos uma segunda língua, é necessário exercitar determinados músculos de nosso aparelho fonador, que talvez, nunca tivéssemos movimentado no exercício da nossa língua materna, pois nosso aparelho fonador é automatizado aos sons da língua que crescemos falando. Aprender um segundo idioma, requer que estejamos habilitados a articular sons diferentes daqueles que não são comuns para nós desde a nossa infância.

O aparelho fonador está em período de formação nessa fase, o que faz com que os fonemas da língua inglesa consigam ser pronunciados com grande aproximação da pronúncia dos falantes nativos dessa língua. De acordo com Leventhal, Casella e Dias (2006, p. 31), “é mais fácil aprender uma segunda língua na infância. A maioria dos adultos nunca chega a dominar uma língua estrangeira, sobretudo sua fonologia, o que gera o inevitável sotaque”.

Além disso, proceder com os pressupostos de a infância ser o período de descobertas abre um leque de possibilidades de trabalho, em decorrência de a novidade ser interessante aos olhos da criança. Logo, trazer algo novo, como uma nova língua, provavelmente não só fará com que a criança desperte seu interesse pela outra língua como também ajudará em seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Rocha (2007), baseando-se em Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003), pontua que o ensino deve reforçar o desenvolvimento intelectual, físico, sócio cultural e emocional do aluno.

O aprendiz, quando em contato com uma língua estrangeira, desenvolve não só as funções linguísticas, mas tem contato com outras culturas e outras realidades, o que

o ajuda na construção de conhecimento de mundo. Confirmando essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19).

Sendo assim, percebe-se a importância do ensino da língua estrangeira para o desenvolvimento de habilidades e competências que transcendem o contexto escolar, uma vez que proporciona o desenvolvimento da cidadania.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988) traz como competências a serem desenvolvidas:

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Essas orientações, embora não refiram-se necessariamente ao ensino de língua estrangeira, devem ser observadas atentamente, pois dizem respeito às necessidades que deverão ser trabalhadas, também, na aprendizagem de língua estrangeira.

#### *4 Formação de Professores de LEC*

De acordo com os índices de educação no que diz respeito à língua inglesa, existe uma defasagem em relação ao rendimento relativo à aprendizagem. Um dos motivos mais aparentes é que o conhecimento prévio do professor de LE não é tão abrangente quanto deveria, realidade essa que faz com que os alunos percam em aprendizado durante sua formação.

De acordo com Dutra e Melo (2004), a formação de um professor deve acontecer para além da graduação, devendo ser um processo de formação contínua. Além disso, os conteúdos trabalhados em sala, geralmente, não passam de gramática descontextualizada, o que dificilmente desperta a curiosidade dos alunos, fazendo com que não tenham interesse pela nova língua e, conseqüentemente, não ocorra o aprendizado de maneira significativa. Barboza (2009) afirma que o professor de língua inglesa não deve se empenhar apenas no que concerne à natureza gramatical, devendo tornar o conteúdo um estudo de significância ao aluno.



Essa realidade deve ser trabalhada desde os primeiros anos, época em que o aluno precisa de uma orientação mais aproximada para desenvolver gostos pelos novos conteúdos. O professor de LEC precisa estar atento, como nos diz Santos (2010), ao tempo que cada criança precisa para aprender, visto que cada uma se encontra em um nível de maturidade diferente. Além disso, é importante “se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas” para que o aluno consiga acompanhar o ritmo da aprendizagem (SANTOS, 2010, p. 54).

O contexto em que o aluno se encontra também é pertinente que seja analisado, pois ele deve encontrar sentido nos conhecimentos que deve adquirir. Leventhal, Zajdenweg e Dias (2007) pontuam que é importante buscar o interesse dos alunos exercitando a comunicação e as estruturas gramaticais em língua inglesa de maneira lúdica e divertida, para que haja motivação do aluno a partir do prazer no aprendizado. Entende-se que as competências que o professor de LEC deve possuir são essenciais para todo o processo de ensino-aprendizagem e devem ser continuamente desenvolvidas por meio de formação continuada.

Nesse sentido, o PIBID surge como possibilitador do intercâmbio entre universidade e escola, inserindo o graduando no âmbito escolar para possibilitar o aprendizado sobre a profissão docente. De acordo com Nóvoa (2009, p. 22), é necessária a existência de “investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”, ou seja, há uma grande importância em relação à troca de experiências entre os profissionais da educação. Conforme Cristóvão e Gamero (2009), a busca pelo conhecimento deve ser constante, o professor deve manter intercâmbios com outros profissionais do âmbito educacional, além de praticar amplas observações e planejamentos para que a prática educacional com a criança surta efeitos positivos.

## *5 Metodologia*

Para o desenvolvimento do trabalho, foram planejadas aulas de língua inglesa divididas em temas, sendo estes o alfabeto, os números cardinais, as cores, os animais, as partes do corpo humano, os objetos de sala de aula e as principais saudações do cotidiano. Cada tema foi apresentado em uma aula com duração de uma hora. As aulas foram destinadas a alunos de 4º e 5º anos, sendo aplicadas nas quartas-feiras do período matutino de uma escola municipal de MT. As turmas contavam com, aproximadamente, 25 alunos em cada sala, com idade entre 9 e 12 anos.

As aulas foram todas planejadas com a utilização de multimídias, por ser um meio eficiente de manter a atenção e o foco do aluno nas atividades e um mecanismo que modifica a rotina escolar. Santos (2010) defende a utilização das tecnologias digitais e da comunicação por estarem amplamente presentes na vida das crianças. Além disso, as aulas contaram com apresentações de músicas, vídeos, jogos, gincanas e brincadeiras, visando a ludicidade e o interesse do aluno pelas atividades. De acordo com Rocha (2015, p. 18), “através da ludicidade, os alunos são capazes de explorar sua criatividade, melhorando sua conduta no processo ensino aprendizagem e sua autoestima”.

Como exemplo das atividades executadas, tem-se uma gincana. Para o desenvolvimento da gincana, a sala foi dividida em dois grandes grupos e os alunos escolhiam representantes, sendo estes substituídos pelos outros membros da equipe a cada rodada, para que tivessem os olhos vendados, recebessem objetos de sala de aula nas mãos, tateassem o objeto e descobrissem seu nome em inglês. Só tinha direito à pontuação o representante da equipe que pronunciasse, da maneira mais aproximada da língua inglesa, o nome do objeto em questão. Essa experiência mostrou como a mudança da rotina ajuda no aprendizado do aluno, pois muitos estudantes que, geralmente, não se engajavam nas atividades se mostraram empolgados em participar da proposta citada.

Além disso, uma outra experiência que trouxe bons resultados foram atividades de música e dança, nas quais os alunos aprendiam músicas em inglês e coreografias, dentro dos temas desenvolvidos nas aulas. Observou-se que, apesar da vergonha, a grande maioria dos alunos participou das brincadeiras. É importante que o professor pense em estratégias para que a aprendizagem de línguas se dê efetivamente, pois a utilização de técnicas que chamem a atenção do aluno é fundamental.

Pensar o ensino de maneira pragmática e lúdica é substancial quando se fala no ensino para crianças. Manter a atenção dos alunos é uma tarefa que requer esforço, posto que a fase da infância é uma fase em que a dispersão é recorrente.

## **6 Resultados e discussões**

Com a aplicação do projeto, percebeu-se uma participação significativa dos alunos nas atividades desenvolvidas, o que ocorreu, principalmente, devido à diferenciação da rotina escolar, visto que, nas aulas tradicionais, a participação dos alunos não é abrangente, de acordo com outras experiências.

Cada sala, com sua particularidade, possuía seu ritmo de aprendizado, e, após isso ser percebido pelas bolsistas, o desenvolvimento do trabalho se deu de maneira a reduzir as dificuldades percebidas em cada turma. As atividades eram as mesmas, porém a maneira com que eram trabalhadas se diferenciava de turma para turma, justamente pelas especificidades notadas.

A primeira turma, que foi submetida à intervenção, turma de um 5º ano, se mostrou um pouco receosa nas primeiras aulas pela presença de pessoas novas em sala, além da novidade do conteúdo e da forma de explanação dessas atividades. No entanto, no decorrer das atividades, os alunos passaram a entender os objetivos da aprendizagem lúdica e, assim, participaram de maneira expressiva das mesmas. A segunda turma, 4º ano, apresentou bastante aceitação à maneira de ensino das bolsistas, envolvendo-se com as práticas pensadas para as aulas, principalmente quando se tratava de brincadeiras, gincanas, jogos e músicas. A respeito disso, Chaguri e Tonelli (2014, p. 182) postulam que

o processo de aquisição de conhecimento de uma LE por meio de jogos proporciona ao professor uma possibilidade de dinamizar o ensino do idioma em estudo pela criança. Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos

educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula.

Já na terceira sala, que apresentava dificuldades relativas ao aprendizado e problemas em relação à disciplina, as práticas surtiram efeito, visto que, nas avaliações que aconteciam diariamente, o aprendizado foi significativo, a participação nas aulas deu-se expressivamente, principalmente nas gincanas que aguçavam o espírito esportivo dos alunos e que os faziam dedicar-se mais às atividades para alcançar a vitória nas competições.

Além disso, o aprendizado das bolsistas foi muito significativo, pelo fato de terem participado de todo o processo do fazer educacional, desde pesquisa bibliográfica, elaboração dos planos de aula, confecção das atividades e jogos utilizados em sala, escolha de vídeos e músicas que ilustrassem o aprendizado da aula, até a aplicação de todos os processos aos alunos.

### *7 Considerações finais*

Tem-se que o aprendizado de língua inglesa é substancial para o desenvolvimento pessoal tanto em questão profissional quanto sócio cultural e, pensando sobre o direito de acesso a esse ensino pelas pessoas, observou-se, na criança como público alvo, uma boa forma de ofertar esse ensino. Quanto à aprendizagem das bolsistas participantes da pesquisa, observou-se a possibilidade de aprendizagem acerca do fazer pedagógico e a oportunidade de aprender sobre a profissão docente, desde o início do processo pedagógico até a aplicação e observação dos resultados das efetividades em sala.

Com a aplicação do projeto de língua inglesa para crianças, percebeu-se que o processo de ensino-aprendizagem necessita de atenção, pois, a partir do planejamento e da aplicação de uma aula dinâmica, pragmática, promotora da ludicidade, percebeu-se a vasta interação e participação dos alunos nas atividades propostas. Por isso, defende-se que o professor deve ser um promotor da integração do conhecimento a partir de atividades que dizem respeito ao contexto do aluno e que causem no mesmo interesse pelo objeto de estudo.

### *Referências*

BARBOZA, Catia Aparecida Vieira. "A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica". *Semioses*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 19-25, ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. "O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças". *Fólio – Revista de letras*, Vitória da Conquista, v. 6 n. 2, p. 167-187, jul./dez. 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. "Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48 n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. "A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa". In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/Arte Língua, p. 31-43, 2004.

LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch; ZAJDENWERG, Ruth Bron; DIAS, Tatiana Silvério Santos. *Inglês é 11! : para professores de fundamental 1: (1 ao 5 ano)*. Barueri, São Paulo: Disal, 2007.

LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. Colaboradoras: CASELLA, Daniela. Goldfeder, Haydée. DIAS, Tatiana Silvério Santos. *Inglês é 10! : o ensino de inglês na educação infantil*. São Paulo: Disal, 2006.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. "O ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões". *DELTA*, PUC São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Francisco Rosa da. "A ludicidade como método de ensino na língua inglesa". *Igapó*, Amazonas, v. 9, n. 2, p. 15-26, dez. 2015.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. "Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco". *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010.

SANTOS, Rosana de Oliveira Prado dos; SCHOENHERR, Otília Aparecida Tupan. "Ensino da língua inglesa: pronúncia e ortografia na sala de aula". *Anais do Encontro de Iniciação Científica – ENIC*. Dourados, v. 1. n. 1, p. 1-20, 2009.

SCHWEIKART, Juliana Freitag; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. "Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais". *Fólio – Revista de letras*, Vitória da Conquista, BA, v. 6 n. 2, p. 223-251, jul./dez. 2014.

# O conhecimento universitário em John Henry Newman

## *University knowledge in John Henry Newman*

### **Jildonei Lazaretti**

Mestrando em Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Letras – Português e Inglês, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); e licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis-GO.  
E-mail: [jildoneilazaretti@hotmail.com](mailto:jildoneilazaretti@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo apresenta o conceito de conhecimento universitário na obra *The Idea of a University (A Ideia de uma Universidade)*, de John Henry Newman, a fim de demonstrar sua relevância para o contexto atual da educação superior. Esse estudo se desenvolve a partir de três discursos presentes na referida obra: *O conhecimento, fim em si mesmo*; *O conhecimento em relação ao aprendizado*; e *O conhecimento em relação à capacidade profissional*, como também a partir de estudos críticos sobre Newman desenvolvidos por Penido (1946), Garland (2001) e Turner (2001).

**Palavras-chave:** Educação. Filosofia. Conhecimento. Ensino Superior.

**Abstract:** This article presents the concept of university knowledge in John Henry Newman's book titled *The Idea of a University* to demonstrate its relevance to the current context of higher education. This study is based on three discourses present in the mentioned work: *Knowledge its own end*; *Knowledge viewed in relation to Learning*; and *Knowledge viewed in relation to Professional Skill*, as well as on critical studies developed by Penido (1946), Garland (2001) and Turner (2001) on Newman.

**Keywords:** Education. Philosophy. Knowledge. Higher Education.

---

### *1 Considerações iniciais*

Atualmente, muitas são as questões que problematizam a atuação e a eficiência das universidades: a oportunidade de acesso a suas vagas, a permanência ou evasão de alunos, as metodologias de ensino-aprendizagem, o papel de docentes e discentes, a constituição dos currículos, o objetivo dos cursos e a contribuição social da formação acadêmica. Enfim, todas essas temáticas contemporâneas convergem para uma questão mais profunda e antiga relacionada à natureza e à finalidade das instituições universitárias, que poderiam problematizar genericamente “o que é a universidade?” ou, de forma mais específica, “em que consiste o conhecimento universitário?”.

Numa época em que se confunde frivolumente “acesso à informação” com “aquisição de conhecimento”, tais problemas parecem tão ultrapassados e defasados quanto a própria instituição universitária. No entanto, aqueles que desconsideram ou desqualificam tais questionamentos alegam ter como método uma suposta “teoria crítica” que, na prática, critica toda a civilização ocidental, exceto as suas próprias ideias, autodeclaradas como “críticas”, mas que, na verdade, são meros instrumentos de uma revolução cultural arquitetada para fins políticos. Uma verdadeira atitude

crítica e filosófica não foge dos questionamentos, mas percorre um caminho racional para respondê-los, e, por meio de tal trajeto, é capaz de constatar a relevância ou irrelevância dos próprios questionamentos.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca compreender qual a natureza e a finalidade da universidade e, mais especificamente, do conhecimento universitário, a partir da obra *The Idea of a University*, de John Henry Newman. Essa obra, “há mais de um século [...], vem servindo como documento fundacional em considerações de um modelo ideal de educação superior” (GARLAND, 2001, p. 347). No entanto, mesmo sendo um marco teórico, *The Idea of a University* não deve ser lida anacronicamente, mas precisa ser compreendida dentro do contexto em que foi produzida na Irlanda do século XIX. Para essa adequada compreensão da obra, é necessário abordar, também, alguns aspectos da vida de seu autor que são determinantes para seu posicionamento teórico.

## 2 *John Henry Newman e seu contexto*

O crítico literário John Campbell Shairp definiu Newman como “o homem, em muitos aspectos, o mais notável que haja surgido na Inglaterra do século passado” (SHAIRP *apud* PENIDO, 1946, p. 5). Tal relevância histórica compreende-se a partir de sua trajetória de vida, marcada por uma constante busca da verdade, como também por sua atuação acadêmica em Oxford e em Dublin.

John Henry Newman nasceu em Londres, no dia 21 de fevereiro de 1801, em uma família anglicana. De 1816 a 1820, estudou no Tinity College, em Oxford, e, em 1822, tornou-se bolsista no Oriel College, também em Oxford. Em 1824, Newman foi ordenado ministro da Igreja Anglicana, sendo nomeado, em 1828, como vigário de St. Mary, a paróquia da Universidade de Oxford, cargo no qual permaneceu até 1843. Nesse período, publicou dez volumes de sermões proferidos como vigário de St. Mary.

No ano de 1833, Newman – juntamente com Keble, Froude, Rose, Perceval, Palmer e, mais tarde, Pusey – deu início ao Movimento de Oxford que trouxe um impulso reformador a três âmbitos da Igreja Anglicana, a saber:

[...] afirmou a independência da Igreja em face do Estado; lutou contra o “liberalismo”, difundindo a doutrina dos Santos Padres e afirmando a necessidade de apoiar a devoção sobre o dogma; despertou o fervor dos clérigos anglicanos, lembrando-lhes que não eram funcionários públicos senão sucessores dos Apóstolos, ao mesmo tempo em que sacudia a tibieza dos leigos, concitando-os a uma vida religiosa mais profunda e conforme à piedade antiga (PENIDO, 1946, p. 52-53).

As ideias do movimento eram divulgadas por meio da publicação dos *Tracts for the present time* (*Opúsculos para o tempo presente*). Conforme o movimento foi evoluindo, alguns de seus adeptos, entre os quais o próprio Newman, começaram a sentir-se atraídos pela Igreja Católica. No *Opúsculo 90*, publicado em 1841, Newman argumentou que era possível ao clero anglicano aceitar certos elementos da fé professada pelo catolicismo romano e, mesmo assim, permanecer servindo à Igreja

Anglicana. Como Newman exercia grande influência em Oxford, as autoridades universitárias e os bispos anglicanos condenaram de forma veemente esse opúsculo. Diante das retaliações, Newman renuncia ao cargo de vigário de St. Mary e às suas funções na universidade e retira-se para Littlemore, um distrito campestre de Oxford. Estando tomado de dúvidas, Newman entrega-se a um período de estudos, durante o qual começa a escrever *An Essay on the Development of Christian Doctrine* (*Ensaio sobre o desenvolvimento da doutrina cristã*). Durante a elaboração dessa obra, suas propensões ao catolicismo tornaram-se resolutas e, assim, em 1845, John Henry Newman pede admissão na Igreja Católica.

Como católico, foi estudar em Roma, sendo ordenado sacerdote em 1847. Em 1851, o arcebispo Paul Cullen convida Newman para organizar e presidir uma recém-projetada universidade católica irlandesa em Dublin. Para viabilizar esse desafio e explicar o papel de tal universidade, Newman escreveu e proferiu uma série de ensaios e discursos, que deram origem à obra *The Idea of a University*, que é objeto deste estudo. Ele permaneceu dirigindo a Universidade Católica de Dublin até 1858, quando retornou para a Inglaterra.

Em 1879, como forma de reconhecimento, Newman foi nomeado como cardeal da Igreja Católica, pelo papa Leão XIII. O cardeal Newman faleceu em Birmingham, na Inglaterra, no dia 11 de agosto de 1890, tendo vivido praticamente metade da sua vida como anglicano e metade como católico.

### 3 A obra “*The Idea of a University*”

Conforme mencionado, a obra *The Idea of a University* consiste em uma série de ensaios e discursos que foram escritos e proferidos por Newman no período em que dirigiu a Universidade Católica de Dublin. Basicamente, a obra divide-se em duas partes. A primeira é composta de nove discursos que ele proferiu em Dublin, em 1852, nos quais trata da natureza e da finalidade de uma universidade e das características do conhecimento universitário. Já a segunda parte consiste em uma série de dez ensaios acerca da relação entre o cristianismo e alguns estudos universitários (como a literatura, a física, a investigação científica, a medicina, entre outros), que ele escreveu entre 1854 e 1858, para eventos especiais na Universidade Católica de Dublin.

No Brasil, a obra foi traduzida parcialmente sob o título *Newman e a ideia de uma universidade* (publicada pela EDUSC em 2001) e baseia-se em uma edição organizada por Frank M. Turner, na qual constam os nove discursos da primeira parte e apenas quatro ensaios da segunda parte, além de estudos interpretativos da obra que visam apresentar aos leitores contemporâneos a concepção de ensino superior desenvolvida por Newman. Essa edição concede ênfase à primeira parte da obra, uma vez que os discursos nela presentes trouxeram maiores implicações teóricas para a posteridade.

Existem, basicamente, dois temas que permeiam toda a obra *The Idea of a University*: “há, em primeiro lugar, a proposta de Newman segundo a qual uma universidade deve incluir a teologia como parte de seu currículo e, em segundo lugar, sua asserção de que uma universidade deve ensinar o conhecimento universal como um fim em si mesmo” (TURNER, 2001, p. 373). Antes que se faça qualquer juízo precipitado e anacrônico em relação à primeira temática, é necessário compreender os



pressupostos epistemológicos e argumentativos a partir dos quais Newman propõe a teologia como disciplina que perpassaria todos saberes e, obviamente, reconhecer que seus pressupostos não se mantêm na atualidade:

no espírito de Newman, a teologia é um domínio do conhecimento, e a verdade religiosa envolve e permeia todas as outras verdades. Pode-se destacar essa convicção religiosa como um fenômeno do século XIX que já não precisa preocupar-nos hoje, já que a maioria das universidades e faculdades – mesmo incluindo as que foram fundadas sob patrocínios religiosos – é largamente secularizada (TURNER, 2001, p. 374).

Nesse sentido, permanece para discussão a segunda temática que perpassa a obra, a de que a universidade deve ensinar o conhecimento universal como um fim em si mesmo. Acerca dessa temática é que o presente estudo se desenvolve, analisando três discursos da primeira parte da obra: *O conhecimento, fim em si mesmo* (*Knowledge its own end*); *O conhecimento em relação ao aprendizado* (*Knowledge viewed in relation to Learning*); e *O conhecimento em relação à capacidade profissional* (*Knowledge viewed in relation to Professional Skill*).

#### **4 O conhecimento universitário em “The Idea of a University”**

Os três discursos que aqui serão analisados partem do pressuposto de que a universidade é um centro de ensino universal do conhecimento. Nesse sentido, os textos estão situados em um embate contra ideias da época, segundo as quais a universidade deveria fornecer apenas um conhecimento superficial que possibilitasse a realização de determinadas atividades profissionais. Newman alega que essas ideias defendem um conhecimento utilitário, que é instrumentalizado para que o estudante exerça determinadas funções na sociedade, mas que, na verdade, atrofiam o seu potencial e restringem sua capacidade de atuação em diferentes situações. Em contrapartida a esse conhecimento utilitário, John Henry Newman propõe uma educação que leve ao cultivo do intelecto, proporcionando, assim, uma ampliação de suas perspectivas e de seus hábitos de reflexão que, conseqüentemente, refletirão na sua capacidade de interação social e cívica.

##### *4.1 O conhecimento como fim em si mesmo*

No discurso *O conhecimento, fim em si mesmo*, Newman parte do princípio de que o conhecimento é um todo e de que as diversas ciências são partes dessa totalidade. Assim, as ciências estão interligadas, necessitando ser compreendidas de tal forma: “uma ciência conta uma história bem diversa, quando vista como parte do todo, daquela que contaria isoladamente, sem a salvaguarda, por assim dizer, das outras” (NEWMAN, 2001a, p. 132). Nesse sentido, ele constata a importância, para os alunos, de se abrir o leque de estudos de uma universidade, de modo que estejam em um centro de ensino universal. Por meio de tal ensino universal, seria possível apreender as grandes linhas do conhecimento, os princípios nos quais se baseiam e seus pontos

fortes e fracos, desenvolvendo, assim, um cultivo do intelecto ou um hábito filosófico que, para Newman, constitui o objetivo da universidade.

Para aqueles que questionam a finalidade de tal conhecimento, ele responde que “o conhecimento é o seu próprio fim. A constituição da mente humana é tal que qualquer tipo de saber, se realmente o for, constitui seu próprio prêmio” (NEWMAN, 2001a, p. 133).

Seguindo sua argumentação, Newman menciona a distinção de Aristóteles sobre as profissões, que diferencia entre profissões úteis – que dão frutos – e profissões liberais – que proporcionam apenas gozo. Partindo dessa concepção, ele defende que o cultivo do intelecto na universidade deve ocorrer por meio das artes liberais e argumenta que “só é liberal o conhecimento que encerra em si suas próprias pretensões, independente das consequências, não espera complemento e recusa-se a ser informado por um fim qualquer” (NEWMAN, 2001a, p. 137).

Ao defender que o conhecimento a ser desenvolvido na universidade deve ter o seu fim em si mesmo, Newman esclarece que o conceito de conhecimento a que se refere consiste em “algo intelectual, que capta o que percebe por meio dos sentidos; algo que engendra uma visão das coisas; que vê mais do que os sentidos transmitem; que raciocina a respeito de que vê e enquanto vê; que empresta uma ideia ao que vê” (NEWMAN, 2001, p. 141). Segundo ele, tal conhecimento não é algo extrínseco e acidental, mas um hábito adquirido, uma posse pessoal e uma atividade interior. Como cabe à universidade desenvolver esse conhecimento, a instituição universitária não pode ser entendida como lugar de instrução, mas de educação. Newman concebe a educação como algo mais elevado que “implica uma ação sobre a nossa natureza mental e a formação do caráter” (NEWMAN, 2001a, p. 141).

#### 4.2 *O conhecimento e o aprendizado*

Newman inicia seu discurso *O conhecimento em relação ao aprendizado* tratando da dificuldade de nomeação do conhecimento universal, ao qual ele se referiu no discurso anterior. Sugere que poderia ser chamado de amplitude mental, iluminação ou conhecimento filosófico. Após essas considerações, ele dá continuidade ao argumento de que o objetivo principal da universidade é empregar o conhecimento filosófico (ou universal) na educação do intelecto. Em outras palavras, a função da universidade é a cultura intelectual, educar o intelecto para raciocinar bem em todos os assuntos, para buscar a verdade.

Posteriormente, Newman aborda a relação entre esse conhecimento universal e o que ele denomina conhecimento simples ou aprendizado. Segundo ele, o fim da universidade não é o aprendizado ou a aquisição, mas o pensamento ou a razão exercitada por meio do conhecimento universal, que possibilitaria uma amplitude do intelecto. Ele descreve que o intelecto que atinge tal amplitude é capaz de estabelecer relações entre as informações e os acontecimentos: “é aquele que associa o velho e o novo, o passado e o presente, o distante e o próximo, e conhece a influência que um exerce sobre o outro [...] possui o conhecimento, não só das coisas, mas também de suas relações mútuas e reais” (NEWMAN, 2001b, p. 156). Em outro momento, ele detalha ainda mais essa expansão da mente proporcionada pelo conhecimento

universal: “consiste na capacidade de ver muitas coisas ao mesmo tempo, como um todo, consigná-las a seu devido lugar no sistema universal, compreender seus respectivos valores e determinar sua dependência mútua” (NEWMAN, 2001b, p. 158).

Por fim, ele defende que o ensino de fato é aquele que “tende ao cultivo do intelecto; que reconhece ser o conhecimento algo mais que uma recepção passiva de fragmentos e pormenores” (NEWMAN, 2001b, p. 166). Levando seu argumento às últimas consequências, Newman defende que a autoeducação é “preferível a um sistema de ensino que, professando tanto, faz tão pouco pela mente” (NEWMAN, 2001b, p. 166). Ele defende o autodidatismo como forma de crítica extrema à situação das universidades de sua época, das quais os estudantes saíam “num estado de dissipação e relaxamento, por causa da multiplicidade de matérias que na verdade nunca chegaram a dominar, e tão superficiais a ponto de ignorar a própria superficialidade” (NEWMAN, 2001b, p. 167).

#### 4.3 O conhecimento e a utilidade

No início do discurso *O conhecimento em relação à capacidade profissional*, Newman descreve o embate da época entre a educação utilitária e a educação liberal, em que a última era criticada por sua “inutilidade” econômica e social:

[...] alguns grandes homens [...] insistem que a educação seja confinada a um fim particular e estreito, concretizando-se uma obra definida, sujeita a pesos e medidas. Argumentam como se toda coisa e toda criatura tivessem seu preço; e querem que, onde tenha havido grande investimento, haja retorno correspondente. A isso chamam tornar a educação e a instrução “úteis”; “utilidade” é sua senha. Munidos de um princípio fundamental dessa natureza, naturalmente perguntam o que justifica as despesas de uma universidade; qual é o valor real, no mercado, do artigo “educação liberal” (NEWMAN, 2001c, p. 170).

Nesse contexto, Newman defende a educação liberal e combate os argumentos de John Locke, que limita a utilidade da educação à sua influência na futura profissão do aluno, desconsiderando, assim, uma educação intelectual.

Em sua argumentação, Newman reafirma a ideia de que a cultura intelectual consiste em seu próprio fim e, portanto, tem em si mesma sua utilidade. Mas, além disso, ele defende que a cultura intelectual é intrinsecamente boa, pois faz bem para o intelecto assim como o exercício físico faz bem para a saúde do corpo:

[...] assim como o corpo pode ser sacrificado a uma labuta manual ou outra qualquer, moderada ou opressiva, assim pode o intelecto dedicar-se a uma profissão específica; e não chamo a isso cultura do intelecto. Tal como um membro ou órgão do corpo pode ser usado ou desenvolvido sem ordem, sem ordem pode ser usada a memória, a imaginação ou a faculdade do raciocínio; e isso não é cultura intelectual. De outra parte, *assim como o corpo pode ser cuidado e exercitado com vistas simplesmente à sua saúde geral, assim pode o intelecto ser brunido*

*com vistas à perfeição de seu estado; e nisso consiste seu cultivo* (NEWMAN, 2001c, p. 179, grifos nossos).

Newman desenvolve o argumento, defendendo que a cultura intelectual representa a melhor contribuição ao estudo profissional ou científico. Aquele que realizou o cultivo do intelecto poderá “optar por qualquer das ciências e profissões [...] com uma facilidade, uma graça, uma versatilidade e um sucesso a que outros sequer podem aspirar. Portanto, nesse sentido, a cultura mental é indubitavelmente *útil*” (NEWMAN, 2001c, p. 180).

Por fim, ele identifica um “fim comum” no conhecimento filosófico ou universal, a ser desenvolvido pelas instituições universitárias, que consiste em:

[...] elevar o tom intelectual da sociedade, cultivar a mentalidade pública, purificar o gosto nacional, fornecer princípios verdadeiros para o entusiasmo popular e fixar metas para as aspirações do povo, dar grandeza e sobriedade às ideias do tempo, facilitar o desempenho do poder político e aprimorar as relações da vida privada (NEWMAN, 2001c, p. 187).

## 5 Considerações finais

Mesmo que a concepção de Newman acerca das universidades e do conhecimento universitário tenha sido formulada em outro contexto histórico e social, é possível constatar a pertinência e a relevância de seus argumentos, de diferentes formas, na contemporaneidade.

Primeiramente, observa-se que a ideia de Newman de que o estudo universitário deve evitar a utilidade parece ter produzido resultados inesperados e prejudiciais às universidades atuais, como a ineficiência acadêmica ou a aversão a procedimentos operacionais, que são “justificadas” com base no caráter não utilitário do conhecimento.

Em contrapartida, constata-se também a atualidade da crítica de Newman contra a vinculação da finalidade da educação a questões profissionalizantes ou utilitárias, visto que “as universidades constituem hoje os principais foros da sociedade ocidental para a busca do conhecimento útil e proveitoso” (TURNER, 2001, p. 380). Essa situação faz com que áreas do conhecimento relacionadas à produção de novas tecnologias, à especialização de mão-de-obra e a pesquisas genéticas e inovação científica recebam maior apoio tanto dentro das universidades, por seus gestores, como fora delas, por meio de incentivo governamental.

Por outro lado, as áreas de ciências humanas e das linguagens, que estão mais vinculadas à perspectiva proposta por Newman de “cultivo do intelecto”, recebem cada vez menos apoio das instituições universitárias e dos governantes.

Há, ainda, aqueles que, dominados pelo utilitarismo, confundem conhecimento com acesso à informação e, com isso, proclamam a falência institucional das universidades, já que, conforme alguns clichês, “agora o conhecimento não pode ser mais monopolizado”, a “universidade não detém mais o monopólio do saber” ou, ainda, “a universidade é uma velhinha que vende cartão telefônico para orelhão, numa

época em que cada um tem seu celular”. Como se vê, argumentos tão fracos quanto os pressupostos confusos sobre os quais foram formulados.

No entanto, não se pode negar o fato evidente de que há uma gradual decadência das instituições de ensino superior. Como solução, algumas passam a atuar como meras empresas que buscam a excelência apenas em termos mercadológicos, no que se refere a uma oferta de produtos que atendam à procura, tendo em vista o lucro. Outras, ainda, sem ter meios de buscar tal “excelência”, simplesmente agem como podem e se conformam em se manter funcionando, que é o caso de grande parte das instituições públicas de ensino superior no Brasil.

Diante desse cenário, as ideias de Newman parecem pertinentes ao menos enquanto possibilidade de reflexão crítica para a realidade complexa na qual se encontra a educação superior que, atualmente, é comandada ou instrumentalizada por um insensato profissionalismo. Provavelmente, em longo prazo, quando se tornarem evidentes as danosas consequências sociais dessas políticas educacionais, será preciso repensar a universidade e a sua missão, a fim de que seja possível, nas palavras de Newman, “elevar o tom intelectual da sociedade” (NEWMAN, 2001c, p. 187).

### **Referências**

GARLAND, Martha McMackin. “Newman em sua época” In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newman e a ideia de uma universidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001. p. 347-367.

NEWMAN, John Henry. “O conhecimento, fim em si mesmo” In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newman e a ideia de uma universidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001a. p. 131-148.

\_\_\_\_\_. “O conhecimento em relação ao aprendizado” In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newman e a ideia de uma universidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001b. p. 149-168.

\_\_\_\_\_. “O conhecimento em relação à capacidade profissional” In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newman e a ideia de uma universidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001c. p. 169-188.

PENIDO, Maurílio Teixeira-Leite. *O Cardeal Newman*. Petrópolis: Vozes, 1946.

TURNER, Frank M. (Org.). “A universidade de Newman e a nossa” In: TURNER, Frank M. (Org.). *Newman e a ideia de uma universidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2001. p. 369-392.

## O mal em *A Professora Hilda* de Lúcio Cardoso

### *The evil in “A Professora Hilda” of Lúcio Cardoso*

**Gabriel Mauro da Silva Rosa**

Graduado em Letras (UNIPAM).

E-mail: [gmauros@gmail.com](mailto:gmauros@gmail.com)

**Carolina da Cunha Reedijk**

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: [carolreedijk@gmail.com](mailto:carolreedijk@gmail.com)

**Moacir Manoel Felisbino**

Professor orientador (UNIPAM).

E-mail: [moacir@unipam.edu.br](mailto:moacir@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** O mal e a prática do mal são umas das condições inerentes ao ser humano que sempre suscitaram profundos questionamentos. Tais questionamentos, levantados por estudiosos e filósofos das ciências humanas, levaram aos mais complexos resultados. Lendo em chave fenomenológica a novela de Lúcio Cardoso, *A Professora Hilda*, o presente estudo buscou responder à pergunta sobre o que é o mal, tendo como suporte a análise da obra citada. Lúcio Cardoso mostra que o mal é algo intrínseco ao homem e que todo ser humano busca a *potência*. A personagem movida por toda a sorte de sentimentos e de atitudes transfere a busca pela *potência* para o âmbito humano, restando-lhe a impotência. No entanto, por meio de suas mazelas, é levada à transcendência. O presente estudo tem como finalidade perscrutar e analisar a presença, a ação e a prática do mal em *A Professora Hilda*, de Lúcio Cardoso.

**Palavras-chave:** Mal. *A Professora Hilda*. Lúcio Cardoso.

**Abstract:** The evil and its practice are one of the inherent conditions of the human being that always arouse deep questions. Such questions, raised by bookmen and philosophers of the Human Science, led to the most complex results. Reading, in phenomenological key, the novel of Lúcio Cardoso, “*A Professora Hilda*”, the current study tried to respond to the question about what the evil is, having as a support the analysis of the mentioned novel. Lúcio Cardoso shows the evil as intrinsic to the man and that every human being seeks the *potency*. The character, moved by all sort of feelings and attitudes, transfers the pursuit of the *power* to the human scope, remaining the impotence. However, by means of her misfortune, she is led to the transcendence. The present study aims at observing and analyzing the presence, the action and the practice of the evil in the novel “*A Professora Hilda*” written by Lúcio Cardoso.

**Keywords:** Evil. “*A Professora Hilda*”. Lúcio Cardoso.

---

### *1 Considerações iniciais*

Tratado pelas ciências humanas, o mal sempre suscitou profundos questionamentos: *O que é o mal? Por que existe o mal? De onde provém o mal? Teria o Criador criado o mal?* Tais questionamentos, levantados por estudiosos e filósofos, levam

aos mais diversos estudos. O presente estudo tem como problema a pergunta filosófica pela essência (*quid*), sobre o que é o mal, segundo a perspectiva da análise da interioridade humana. Nesse sentido, as novelas de Lúcio Cardoso são uma fonte rica de pesquisa, sendo o artista um profundo conhecedor da alma humana, sensível ao mundo ao seu redor e capaz de intuir as misérias da nossa própria natureza. Para este estudo, escolheu-se *A Professora Hilda*, uma das novelas do autor.

Acredita-se que o problema do mal esteja ligado intrinsecamente ao homem. É pelo jogo de contrastes, pela prática e exercício do bem e do mal, que a pessoa humana é capaz de progredir, de ascender, de estabelecer regras, de escolher caminhos e de definir parâmetros para suas ações e para suas atitudes dentro do mundo e no convívio diário com os seus semelhantes. A interioridade humana, complexa e indecifrável, tende ao metafísico, buscando justificativa no transcendente. Apoiado na importância dessa temática e na necessidade de buscar respostas para o questionamento levantado, escolheu-se como tema deste estudo o problema do mal apreendido e presentificado em *A Professora Hilda*, cuja análise pretende não somente contribuir para o conhecimento da obra de Lúcio Cardoso, mas também levar à reflexão sobre o problema do mal.

Com a finalidade de valorizar e, ao mesmo tempo, facilitar a compreensão não só da obra em estudo, mas de outras novelas escritas pelo autor, será feita uma breve síntese dos seus aspectos mais relevantes, finalizando com a análise do mal, representado como força satânica na personagem Hilda. Além da obra do autor, foram utilizados os comentários feitos pelos críticos e estudiosos do pensamento de Lúcio Cardoso: Mario Carelli, Octávio de Faria e Elizabeth Cardoso, bem como por alguns pensadores, como Hannah Arendt e Edith Stein, na medida em que facilitava a explicitação do tema do mal em sua novela.

## 2 Aspectos principais das novelas cardosianas<sup>1</sup>

Adentrar na literatura cardosiana é, antes de tudo, um desafio, devido à complexidade da formação do escritor. Desde a escrita de seus *Diários*<sup>2</sup>, percebe-se que Lúcio esteve envolvido com problemas filosóficos e religiosos, na análise de textos bíblicos ou apontamentos acerca das obras filosóficas de Nietzsche. Não bastasse estar envolvido com esses estudos, ainda estava submerso na complexidade de sua própria existência, conforme se verifica em seu Diário. Lúcio, mais do que um escritor, foi um profundo observador e analista da complexidade de nossa existência.

Lúcio traz o conhecimento do mal começando pela raiz, o *ser humano*. O mal é representado em sua literatura de forma estética, porém com a aguda intuição do artista (escritor) acerca do problema que o cerca, sendo capaz de denunciar as mazelas da alma humana. Diga-se de passagem, que as ideias vivem em um ser humano, na sua

<sup>1</sup> Além de *A Professora Hilda*, Lúcio escreveu a trilogia: *Inácio*, *O Enfeitado* e *Baltazar*, assim como *O Desconhecido*, *Mãos Vazias* e *O Anfiteatro*.

<sup>2</sup> Em 2012, a versão completa dos *Diários* de Lúcio Cardoso, obra primorosa aos estudiosos da literatura cardosiana, foi lançada pela editora Civilização Brasileira e organizada com grande acuidade pelo estudioso Esio Macedo Ribeiro.

estrutura psicofísica, sujeito de vivências, inserido em um mundo dominado pela cultura, pela política e por problemas existenciais que não deixam de interferir na sua forma de ver o mundo. O escritor é capaz de fazer refletir a respeito de muitos problemas existenciais, fatos históricos ou fenômenos do comportamento, na sua representação estética da realidade.

Servindo do método fenomenológico, adota-se a *epoché*<sup>3</sup> de Edmund Husserl, colocando entre parênteses todo o pré-conceito que já foi adquirido acerca da literatura cardosiana, dos que tendem a reduzi-la ao mal ou “à amálgama de alguns grandes temas fundamentais como o ódio, o medo, a solidão, o sofrimento, a loucura, a morte” (FARIA, 1996, p. 665). Essa atitude constitui um ponto importante na análise dos heróis de Lúcio Cardoso, incompreendidos por muitos críticos literários para os quais

[...] seriam heróis pouco reais, pouco verossímeis, esses que não conheceriam senão os limites extremos de seus sentimentos – essas regiões onde só se verificam “conhecimentos extraordinários”, porque nelas só sopram os ventos da loucura e da morte, da destruição e do crime. Seriam casos meramente patológicos, talvez pouco dignos do olhar do romancista, esses seres que a mais tenebrosa das mãos guia e o mais inclemente dos destinos aguarda. Seriam exagerados os tons do paisagista e até monótono o “*de profundis*” que entoia. (FARIA, 1996, p. 667).

Ainda de acordo com Faria (1996), os personagens cardosianos devem ser mais sentidos do que discutidos. São personagens diferentes do comum humano, dos homens que passam despercebidos na sua mediocridade indiferente e anódina. Aproximar-se da literatura cardosiana sem ideias pré-concebidas é, antes de tudo, fundamental para colher a essência de suas obras, para que, dessa forma, o estudioso possa analisá-la com criticidade e maturidade.

### 2.1 A plasticidade

Um aspecto importante em todas as novelas cardosianas é a *plasticidade*. Em cada cenário, o autor descreve com acuidade não só os personagens, como também o ambiente que os circunda. As vivências dos personagens (apreensão, loucura, angústia, medo, inveja, ódio, sofrimento, paixão, desespero) consomem as coisas ao seu redor, sejam objetos ou o próprio ambiente em que se encontram. O ambiente é narrado como um espelho que reflete o interior do herói. Não só reflete suas vivências como expõe sua própria condição humana.

Assim como o ambiente, os personagens também são descritos detalhadamente, focando na decadência, no desespero, no horror, no mal que sua *interioridade* revela na

---

<sup>3</sup> A *epoché* é um método criado pelo filósofo alemão Edmund Husserl, criador da fenomenologia. Em poucas palavras, o método consiste em *colocar entre parênteses* crenças, teorias científicas ou filosóficas e as do senso comum bem como o preconceito adquirido acerca do que se quer analisar, com a finalidade de colher a *essência*. Em outras palavras, corresponde a uma *suspensão do juízo*, tendo a consciência de que o que é posto entre parênteses ainda subsiste, apenas subtrai, por um momento, alguma coisa à atenção.



sua *exterioridade*. As figuras<sup>4</sup> usadas pelo escritor são de singular importância na constituição das narrativas, criando um ambiente trágico e demoníaco, marcado pela tensão, pelo medo, pelo desespero, pelo ódio, pelo horror e pela angústia, assim como a descrição dos próprios personagens, tanto física, chegando assim a assumir uma dimensão especificamente demoníaca<sup>5</sup>, quanto psicológica, nas reflexões dos personagens acerca de seus conflitos interiores. Por fim, além da plasticidade, as novelas cardosianas colocam em cheque os dramas existenciais – o medo, o ciúme, o ódio, o desespero, a angústia, o mal, seguindo a dialética *pecado-castigo-remissão*, adquirindo caráter trágico.

## 2.2 A tragicidade

De acordo com Faria (1996), as obras de Lúcio Cardoso foram incompreendidas por muitos teóricos literários pelo fato de não terem sido lidas pela ótica do trágico. A tragicidade é uma característica indissociável da obra cardosiana:

seu mundo é um mundo de tragédia, ancorado em pleno centro da desgraça humana, condicionado pela existência de seres que trazem a tragédia em si e que, portanto, à tragédia não podem e até mesmo parecem não querer fugir. Se estamos em um mundo de “grandes almas” e se, nelas, “tudo é grande”, não haverá como se espantar se, no trato dessas almas, tivermos de nos haver a todo instante com os piores sentimentos elevados, muitas vezes, a uma máximo de intensidade. Num mundo sem Deus, “por que não ousar tudo”? Num mundo sem barreiras, como limitar o mal? Como não o encontrar a toda esquina, brilhante e gigantesco, verdadeiro farol a iluminar o triste caminho dos homens? Como, se os próprios indivíduos não se cansam de declarar que procuram “avidamente” os limites de suas naturezas? Como, se, e em mais de uma ocasião, nos é dito que “fatal é a tendência da natureza humana para o abismo e a desordem? (FARIA, 1996, p. 668).

Em um mundo onde a presença de Deus foi banida, é impossível que os personagens bons ou ruins resistam ao imperativo do mal por muito tempo, pois ele está em cada um deles, levando-os ao desespero, ao modo dos heróis gregos marcados pelo infortúnio vindo do furor dos deuses. Mesmo possuindo consciência de suas ações, essas grandes almas são movidas pela tensão – pelo mal, pelo ódio ou pelo ciúme, que as conduzirão a um destino trágico. Há a ausência do Bem, em sentido agostiniano<sup>6</sup>, em que os instintos parecem ter calado a razão, a espiritualidade, restando apenas a desesperança e o infortúnio.

<sup>4</sup> Em todas as novelas, percebe-se o quanto Lúcio Cardoso foi apegado não somente aos detalhes dos ambientes e dos aspectos físicos dos personagens, mas também na própria forma de usar as palavras, como *mofo*, *máscara verde*, *filete de sangue* etc., evidenciando a decadência, o horror, o demoníaco e a morte.

<sup>5</sup> Em *Baltazar*, por exemplo, Inácio, ao aparecer para Adélia, transfigura uma máscara de cera verde, assumindo um aspecto satânico.

<sup>6</sup> Santo Agostinho apoiado em Platão.

Em suma, as novelas cardosianas são muito importantes pelo seu caráter estético e pela plasticidade, e, diga-se de passagem, laboratório do próprio autor para compor suas narrativas, constituindo, assim, a sua obra summa *Crônica da Casa Assassinada*. Além do caráter estético, suas novelas adquirem grande valor pelo seu aspecto trágico, aspecto este que gerou muita incompreensão entre os críticos literários. Por fim, convém salientar a complexidade das novelas cardosianas, sempre movidas pelo tema da transgressão, dos conflitos psicológicos, existenciais e até mesmo religiosos, bem como outros aspectos. Somente por meio da análise será possível descobrir grandes temáticas, desenvolvidas por vários estudiosos de Lúcio Cardoso, no campo da psicologia, da filosofia e da literatura<sup>7</sup>.

### 3 O mal em “A Professora Hilda”, de Lúcio Cardoso

Após uma breve passagem sobre as características principais das novelas cardosianas, analisar-se-á a presença do mal em *A Professora Hilda*, cuja imagem está associada ao poder totalitário. A história, cujo narrador é homodiegético, se passa em uma província e narra a história de Hilda, professora há muitos anos no local, notável e influente.

Era uma mulher de estatura abaixo do normal, ligeiramente volumosa, cabelos pretos, sedosos, partidos ao meio e rematados em duas tranças no alto da cabeça. Seus olhos eram miúdos e de órbitas profundamente cravadas na face, seu nariz era pequeno e sem importância, os lábios estreitos e cruéis, encimados por um buço forte. Toda a extraordinária força que emanava de sua pessoa parecia, apesar de tudo, partir desses olhos pequenos, onde uma nota qualquer, aguda e maldosa, como que ainda avivava mais o seu brilho constantemente vigilante e desconfiado. Trajava-se severamente de preto, uma estreita fita de veludo no pescoço roliço, onde ainda se demorava uma mocidade pesada e sem graça, último reflexo de uma vida destituída de qualquer vislumbre de sensualidade. (CARDOSO, 1969, p. 271).

Era uma mulher astuta, crescida na própria província, vista não somente como professora, mas como uma mulher que entendia de tudo, doenças, política, eleições e festas a serem realizadas. Nada era realizado sem seu consentimento e aprovação. “Até mesmo no interior das famílias mais fechadas ela penetrava, solucionando casos íntimos, forjando casamentos, promovendo festas e batizados” (CARDOSO, 1969, p. 272).

A trama se inicia por meio do recebimento de um ofício, comunicando sua aposentadoria. Para uma mulher na sua posição, o recebimento de um comunicado como esse correspondia a um ultraje, ela, que nem no dia da morte de seu pai guardou

---

<sup>7</sup> Rica pela construção, bem como pelos seus aspectos simbólicos e psicológicos, a literatura cardosiana é analisada nas mais diversas vertentes. A figura do masculino e do feminino, o tema da transgressão e da culpa, a homossexualidade, o gótico (terror), o aristocratismo, a tragédia, a narratividade, bem como outros temas são constantemente explorados dentro da literatura de Lúcio Cardoso.

o luto, corrigindo uma imensa pilha de cadernos. “Tendo suspenso as aulas, deixara o cadáver na sala, o crucifixo atado entre os dedos por uma fita negra, e viera cumprir sua obrigação” (CARDOSO, 1969, p. 275). Hilda era uma mulher dominada pelo exagero, sua profissão era sua verdadeira religião.

Tinha aos seus cuidados Sofia, uma menina que tomara para cuidar, encontrada em um hospital de indigentes. Criada sob o império dos exageros sombrios da professora, a menina tinha a infância sufocada, passando a maior parte do tempo dentro do quarto, costurando. Indignada, desconfiada de tudo e de todos, Hilda inicia uma investigação em busca de quem poderia ter tomado a decisão de aposentá-la. Sai pela cidade e visita um vizinho e outro, em profunda vigilância. Visita Adelaide, a quem invejava por causa do vistoso canteiro de begônias. Não vendo ali nenhuma ameaça, a personagem abandona o local, mas, desconfiada, volta com “a saia segura em uma das mãos, pisando as folhas que se partiam maciamente sob seus pés” (CARDOSO, 1969, p. 283). Consciente, pisa em cima das begônias de Adelaide e se põe em cima da janela, achando que ali poderia estar o seu mais terrível inimigo. Hilda era uma mulher “[...] cega à presença do mistério e acurrada por uma força selvagem” (CARELLI, 1996, p. 634). Havia nela uma força sobrenatural, tendo como aliado o seu *cúmplice invisível*, o demônio. A espiritualidade se cala, abrindo espaço para uma força tirânica.

Hannah Arendt faz uma análise minuciosa das correntes totalitárias em sua obra *Origens do totalitarismo* (1989), mostrando até que ponto chega o poder: desde a contaminação das massas, com falsas ideologias, o desespero, até sua consumação final, levando milhares de pessoas à morte. Apesar de o discurso estar apoiado na filosofia política, tal pensamento é coerente com a imagem da personagem em questão, cuja personalidade satânica está ligada ao poder, levando os demais personagens ao desespero e à morte. Hilda não admitia perder o status de sua profissão, sendo capaz de eliminar qualquer pessoa que ameaçasse a perda de seu poder.

A personagem, indiferente aos outros, completamente obcecada pelo plano, continua vigilante, envolvendo os demais personagens na sua força tirânica. Sofia permanecia cada vez mais presa e sufocada pela professora, criada pelo seu método sombrio e ultrapassado. Recebe uma carta comunicando a chegada da nova professora, mas enquanto isso continua exercendo seu magistério, impondo sua força aos alunos. Diante de sua presença, tudo era miserável e decadente, alunos e objetos, sem brilho e sem vida, impregnados pelo ar de seu próprio desprezo e egoísmo.

Ali estavam nos bancos gastos, mal vestidos, impregnados desse indefinível cheiro particular à pobreza, de doença e roupas mal lavadas, que os parece envolver numa neblina. E também era esse o odor da sala, da escola, de todos os móveis que a cercavam, apesar dos cuidados, da limpeza, dos excessos a que se obrigava. Debaxo das carteiras altas ela via os pezinhos descalços, alguns machucados, outros calçados com alpercatas ou simples chinelas. Como Hilda desprezava aqueles pés, tão vivos, tão autônomos, tão simples e humanos, prontos para a fuga, para a vida ao ar livre, para os caminhos abertos a todas as possibilidades! (CARDOSO, 1969, p. 291)

Durante todo o magistério, Hilda nada mais fez do que corrigir cadernos e impor sua força sobre os alunos, indiferente à realidade. Sem descanso, volta aos planos de eliminar quem quer que fosse o intruso a lhe tomar o cargo de professora. Volta a ler a correspondência que havia recebido, comunicando a chegada de Eugênia, sua substituta. Com falso zelo, pede a Sara, sua empregada, que espante toda a casa, pois receberia ali sua impostora. Chegado o dia, se dirigindo à estação, Hilda recebe Eugênia que inspirava tanta inocência que se assemelhava a uma criança. Subitamente, ela percebe com estranheza os modos agressivos da professora:

“Não sei se é velha ou moça” – Dizia Eugênia consigo própria –, “mas é estranha e parece me odiar.” Ódio? Ainda era cedo, Hilda achava-se apenas perturbada. Esperava encontrar uma imagem mais ou menos semelhante à sua, e vinha deparar-se-lhe um ser ingênuo e claro que se entregava quase às suas mãos. E também, na impressão da moça, havia a descontar o ar sempre hostil e carregado de Hilda, o seu vestido negro e suas maneiras severas, tão em contraste com a quente luminosidade da tarde. (CARDOSO, 1969, p. 299).

O ódio é um sentimento que consome Hilda, uma paixão a qual se entrega cegamente, “muitas vezes sem saber o porquê”, ou somente por ‘necessidade de odiar’, mas quase sempre de um modo violento” (FARIA, 1996, p. 670). Uma grande luta surge entre Hilda e Eugênia. Sofia fica dividida entre dois mundos, já que havia se aproximado de Gênia, como era chamada. Tamanha era a crueldade de Hilda, que tenta arrancar à força da menina fatos que pudessem incriminar a professora. Mas não havendo nada, “Hilda ousou o que nunca ousara até aquela data: avançou mais e esbofeteou Sofia numa das faces” (CARDOSO, 1969, p. 325). Entretanto, uma crueldade ainda maior envolvia Sofia.

Tomando a resolução de ir ao coronel com a falsa prova de que a professora não tinha boa conduta, Hilda força a menina a se dirigir à autoridade e narrar um falso acontecimento envolvendo Eugênia. Entretanto, um episódio mais cruel havia se passado anteriormente. Hilda havia tomado a menina pelos braços e a levado a um passeio: a uma vala de uma usina abandonada, lugar apavorante, que aterroriza a menina. A velha professora ameaça jogá-la na água, caso não fizesse o que pedisse.

O terror de Sofia parecia excitar Hilda ainda mais: pálida, seus movimentos eram mais duros e de vez em quando olhava a menina, com as pupilas úmidas e penetrantes. O rumor das águas tombando das comportas fazia-se mais nítido e uma fria umidade impregnava o ar. [...] Quando atingiram a ponta extrema das árvores, em local onde o rumor das águas era bem menor, Hilda soltou a menina, que se encostou desamparada em um tronco. (CARDOSO, 1969, p. 334-335).

Eugênia, percebendo quem era Hilda, toma a resolução de abandonar a província. Um desejo tirânico se apossa da professora, chegando ao ponto de querer fechar Eugênia dentro do quarto e tratá-la como prisioneira. Perdendo o objeto de sua ação demoníaca, dominada pela solidão, procura por Sofia. Ao perceber que a menina não se encontrava em casa, se dirige à vala, onde havia ameaçado jogá-la:

a sombra se adelgaçava em certos trechos, para se acumular, pesada, enorme, sob as ramas das árvores. Não se ouvia nenhum rumor, apenas de vez em quando um pássaro assustado fugia sob as folhas inquietas. “Sofia!” – experimentou Hilda, sem nenhuma esperança. [...] No entanto, à medida que se aproximava da represa, sentia que realmente uma coisa devia ter se passado. [...] Como elevasse a vista até mais longe, distinguiu, quase junto às velhas rodas paradas do maquinismo, uma forma branca que flutuava. [...] Então, dificilmente, partiu uma das hastes de bambu e mergulhou-a n’água. Novamente de joelhos, procurou atingir a forma branca – e, de súbito, com um profundo estremeamento, sentiu o choque do corpo na ponta da vara. (CARDOSO, 1969, p. 356-357).

A força satânica da professora Hilda leva Sofia ao desespero que, pressionada psicologicamente, comete suicídio. Ocorrido o fato, o desassossego paira sobre o espírito de Hilda, o desassossego que invade o espírito dos heróis de Lúcio Cardoso, após a falta cometida: “tudo estava perdido, submerso por aquele cataclismo que lhe devasta, inutilmente agora, o ser alucinado e doentio” (CARDOSO, 1969, p. 359).

De acordo com Elizabeth Cardoso (2010), Hilda inspira uma *Lady Macbeth*, que, após ultrapassar os limites da civilidade para conseguir o poder, enlouquece com as mãos manchadas de sangue. A novela termina com uma narrativa que inspira o discurso religioso:

Hilda ergueu os ombros e penetrou dentro de casa – a solidão envolveu-a como uma vaga que a submergisse num abraço mortal. Ela aceitou-a como uma vaga que a submergisse num abraço mortal. Ela aceitou-a como quem aceita a morte – e assim viveria, até que Deus, no instante de apagar-lhe a chama desta existência detestada, desvendasse também aos seus olhos, num supremo gesto de amor, a face de Jesus Cristo, que inconscientemente ela tanto renegara nesse mundo. (CARDOSO, 1969, p. 360).

Após cometer a barbárie e sofrer a pena sobre suas ações, a personagem passa pela remissão por meio do pecado cometido, ápice da dialética de Cardoso.

Em sua obra *Eichmann em Jerusalém*, Hannah Arendt abandona toda espécie de preconceito ou banalidade construído em torno do problema de Eichmann e faz uma análise do julgamento do ex-oficial nazista. Para a pensadora, era injustificável o fato de levar à condenação alguém que nada mais fez do que cumprir as ordens da força dominante de sua época. O ponto chave que vai ao encontro com a narrativa é o discurso que Arendt levanta acerca do poder das forças totalitárias, da pressão psicológica que a mesma incute nas consciências, contaminando pessoas e massas, levando ao desespero, à obediência, às falsas ideologias, ao roubo da dignidade da ação humana e ao ponto máximo da crueldade: o extermínio de pessoas.

Em *A Professora Hilda*, há uma espécie de tirania, ao molde de grandes figuras totalitárias que, mesmo voltada para o âmbito do cotidiano, exerce uma força satânica, levando os demais personagens ao desespero e à morte. A ação diabólica da professora consome seu próprio ser, dominada pela solidão e pelo desespero. Sua busca pela

*potência* perpassa as coisas puramente humanas, no poder que emana do status de sua profissão, restando-lhe o vazio. Outra leitura possível pode ser feita a respeito da consciência que busca o *poder* (a *potência*), no discurso da fenomenologia da religião:

[...] a resposta ao ateísmo ocorre, em primeiro lugar, na vertente subjetiva e, uma vez liberado o caminho da ilusão do fenômeno religioso e após captar a sua irredutibilidade a outro objeto, podemos observar que o próprio ateísmo busca uma resposta global, absoluta e, mesmo fechando os olhos a respeito do *poder*, transferindo-o para um nível humano, deve admitir que o ser humano volta a se apresentar sempre com a sua insuficiência. (BELLO, 1998, p. 167-168).

Na história analisada, a presença de Deus, ignorada inconscientemente pela personagem, acompanha sua busca pela *potência* transferida a nível humano a algo que preencha e dê sentido à sua existência, mas que resta o vazio.

#### **4 Considerações finais: o mal como caminho para Deus**

Adotada a *epoché* – suspendendo o preconceito criado em torno da literatura cardosiana e feita a análise de *A Professora Hilda*, julgamo-nos capazes de apresentar os resultados. No entanto, um ponto importante ainda deve ser observado. Sendo o artista sensível ao mundo ao seu redor, ele é capaz de intuir não somente a complexidade de sua própria existência, como também a de seus semelhantes, representando os resultados na estética, seja na música, na arquitetura, na pintura ou na escrita.

A isso corresponde certo modo de agir: o artista dá forma ao que o toca intimamente, transformando-o em imagens interiores que, por sua vez, o impulsionam a exteriorizá-las concretamente. Essas imagens não se restringem somente ao campo visual ou às artes plásticas; entende-se por “imagem” qualquer expressão artística – incluindo a poesia e a música – consistente na representação de alguma coisa na qual o representado é concretizado e acabado; em outros termos, a representação de um microcosmo. (STEIN, 2002, p. 14).

Nesse sentido, as palavras de Stein constituem uma consideração importante. Em sua obra *Ciência da Cruz*, analisando os poemas de João da Cruz com chave fenomenológica, ainda observa que, independentemente da intenção do artista, a obra constitui um símbolo. O símbolo surge quando “algo da plenitude do sentido das coisas penetra a mente humana e é captado e apresentado de tal maneira que a plenitude do sentido – inexaurível para o conhecimento humano – seja misteriosamente insinuada” (STEIN, 2002, p. 14). Lúcio Cardoso, grande observador da alma humana, representa os resultados de suas observações na literatura. Suas representações, porém, não estariam fechadas ao âmbito subjetivo, ligado às suas próprias experiências? Para a superação do problema, a vivência da *empatia*, descoberta nas análises de Husserl, constitui um forte suporte teórico, pois mesmo o ser humano possuindo uma consciência, cujas vivências possuem conteúdos diversos, possuidores

de uma história e de uma identidade própria, os seres humanos são capazes de identificar em outrem uma mesma estrutura a partir da *empatia*. Sendo assim, há um ato empático com as obras de Lúcio Cardoso. O autor mostra o que é o mal: algo intrínseco ao homem, do qual não se pode fugir.

Cardoso representou, na literatura, fragmentos da humanidade, *o diabo de aparência moderna* – o homem moderno e seu individualismo, obcecado pelo desejo de dominar o mundo e de pactuar com o mal para conseguir seus objetivos; a tendência do homem ao transcendente, a busca inconsciente pela *potência*, transferida ao âmbito humano, não sendo capaz de preencher seu próprio ser. Todos nós buscamos a *potência*, “mas encontrar a *potência* significa reconhecer que há algo de alheio, diferente, e potente, isto é, a *potência*” (BELLO, 1998, p. 264).

Com a atitude livre de preconceitos, observou-se que o problema do mal está intimamente ligado ao místico e ao transcendente, apelando para o campo religioso. Todo ser humano sente a pequenez diante de suas mazelas, vivência que corrói o próprio ser; intui sua finitude, pois dominado pela ação implacável do tempo, sente sua impotência. Desse modo, Lúcio demonstrou que todo homem tende ao transcendente e que o pecado (o mal) leva o homem à ascensão: no mal cometido, o personagem busca a redenção, reconhecendo-se impotente diante de seu próprio ser, abrindo espaço para Deus. Como Santo Agostinho, que não considerou o pecado como um ato totalmente mau, afirma-se que em Cardoso, o mal é visto como um caminho para Deus. Não há como escapar do mal, disseminado pelo primeiro homem a toda a humanidade, sendo-lhe algo intrínseco.

### Referências

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: Anti-Semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 562 p.

BELLO, Angela Ales. *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica*. Tradução de Antonio Angonese. 2. ed. Bauru, SP: Edusc. 1998.

CARDOSO, Elizabeth da Penha. *Seres predestinados ao mal: as personagens femininas e a família na prosa de Lúcio Cardoso*. Ângulo, 2010. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/angulo/article/viewFile/679/496>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CARDOSO, Lúcio. *Três histórias da província*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1969. 360 p.

CARELLI, Mario. *Crônica da Casa Assassinada: a consumação romanesca*. In CARDOSO, Lúcio. *Crônica da casa assassinada*. Edição crítica de Mario Carelli (coord.). 2. ed. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: ALLCA XX / Fondo de Cultura Económica, 1996 (Arquivos, 18). p. 625-639.

FARIA, Octávio de. *Lúcio Cardoso*. In: CARDOSO, Lúcio. *Crônica da casa assassinada*. Edição crítica de Mario Carelli (coord.). 2. ed. Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: ALLCA XX / Fondo de Cultura Económica, 1996 (Arquivos, 18). p. 659-680.

STEIN, E. *Ciência da Cruz: Estudo sobre São João da Cruz*. Tradução de D. Beda Kruse. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 262 p.



## A parodização presente em *Macunaíma* e a ressonância da voz de Pero Vaz de Caminha no texto de Mário de Andrade

*The parody presents in “Macunaíma” and the resonance of Pero Vaz de Caminha's voice in the novel by Mário de Andrade*

**Victoria Regina Italiano Alves**

Universidade de Brasília – UnB

E-mail: [victoria.italiano@hotmail.com](mailto:victoria.italiano@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este trabalho tem a intenção de aproximar a carta do descobrimento do Brasil, escrita pelo explorador e fidalgo português Pero Vaz de Caminha, e o romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Para tanto, serão apresentadas relações entre os textos sob a óptica da parodização e também da ideia de incompletude do romance enquanto gênero literário, apontadas por Mikhail Bakhtin. Do ponto de vista do conteúdo, dos remetentes e dos destinatários, há algumas aproximações entre o capítulo nove de *Macunaíma* (Carta pras Icamiabas) e a carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao Rei de Portugal, Dom Manuel. Tais aproximações se dão, é claro, sob uma perspectiva de inversões e paródia.

**Palavras-chave:** Parodização. Romance. Ressonância.

**Abstract:** This work intends to approximate the letter of the discovery of Brazil, written by the Portuguese explorer and nobleman Pero Vaz de Caminha, and the novel *Macunaíma*, by Mário de Andrade. Therefore, relations between the texts will be presented under the optics of the parody and also the idea of incompleteness of the novel as a literary genre, pointed out by Mikhail Bakhtin. From the point of view of the content, the senders and the addressees, there are some approximations between chapter nine of *Macunaíma* (Carta pras Icamiabas) and the letter Pero Vaz de Caminha wrote to The King of Portugal, Dom Manuel. Such approximations occur, of course, under a perspective of inversions and parody.

**Keywords:** Parody. Novel. Resonance.

---

Em *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*, Bakhtin (1988, p. 372) afirma que “uma das mais antigas e mais difundidas formas de representação do discurso direto de outrem é a paródia.” Ainda na mesma obra, o autor apresenta alguns conceitos fundamentais para a compreensão da importância da paródia na formação da prosa do romance, tais como o fato de a paródia quebrar a rigidez do domínio da linguagem sobre o objeto, ou seja, o riso que provém da parodização permite que se crie uma distância entre língua e realidade, e *Macunaíma* tem um forte caráter de parodização.

Mário de Andrade foi das figuras centrais no contexto do modernismo brasileiro e estava envolvido diretamente na execução da Semana de Arte Moderna de 1922, fato que o destaca como um autor compromissado com uma estética renovadora na arte. Tal compromisso se manifesta de forma muito intensa em *Macunaíma*, por exemplo, no fato de o livro não seguir com rigor uma ordem cronológica e espacial – o

personagem Macunaíma pode estar em Manaus e aparecer na Argentina de forma quase instantânea – e também na tentativa de aproximação para com a linguagem oral que ocorre ao longo de, praticamente, todo o livro. De fato, no capítulo “Carta pras Icamiabas”, Macunaíma exalta a “riqueza de expressão intelectual” dos paulistas – a partir de uma paródia da carta do descobrimento de Pero Vaz de Caminha – pelo fato de aquela gente “falar numa língua e escrever noutra” (1943, p. 66), uma clara referência à grande diferença existente entre língua falada e língua escrita, o que presta dois serviços ao conjunto da obra: tanto reforça a busca por uma maior aproximação com a linguagem oral, quanto presta força à confirmação da parodização como um aspecto inerente à formação do romance enquanto gênero.

*Macunaíma* é um grande expoente da característica paródica da prosa romanesca. Ao longo de toda a obra, existe um tom de ironia e comicidade, pois o que Mário de Andrade acabou por fazer foi parodiar a história, os costumes e o jeito de ser do povo do Brasil. O capítulo “Carta pras Icamiabas” é um perfeito exemplo disso, pois retrata nada mais nada menos que uma paródia da carta do descobrimento de Pero Vaz de Caminha, ou seja, é, em certa medida, uma ressonância da voz do fidalgo português, porém de forma cômica e totalmente apropriada pelo romance. Em suma, “Carta pras Icamiabas” sintetiza muito bem o processo de um gênero sendo apropriado por outro (a carta sendo incorporada pelo romance) e, também, a ressonância da voz de outrem com uma clara perspectiva paródica, nas palavras de Bakhtin (1988, p. 399): “o romance parodia os outros gêneros (justamente como gêneros), revela o convencionalismo das suas formas e da linguagem, elimina alguns gêneros, e integra outros à sua constituição particular, reinterpretando-os e dando-lhes um outro tom.”

Em um panorama global, *Macunaíma*, ao longo de praticamente toda sua extensão, é uma obra carregada de um tom de ironia cômica, mas, em “Carta pras Icamiabas”, a presença desse tom é ainda mais forte, pois, embora o livro inteiro apresente uma tentativa de aproximar a linguagem escrita da fala cotidiana, o capítulo em questão faz justamente o oposto: o personagem Macunaíma escreve com uma formalidade exacerbada, numa linguagem que parece até mesmo ultrapassada e arcaica, sempre demonstrando muito respeito e deferência pelas Icamiabas, suas “súditas”, numa possível tentativa de imitar a linguagem de Pero Vaz de Caminha e a reverência com que ele se dirigia ao seu destinatário, o Rei Dom Manuel. Outra questão que aproxima o texto de Mário do texto de Caminha é o tema, ambas as “cartas” são o relato de um “explorador” sobre um mundo novo que foi descoberto e, também, sobre a aparência e os hábitos das pessoas que ali vivem, como pode ser percebido na comparação dos trechos a seguir:

A feição deles é serem pardos, maneira de **avermelhados**, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. **Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas**; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto [...] Ambos traziam os beijos de baixo furados e metidos neles seus **ossos brancos e verdadeiros** [...]. (Caminha; Pero Vaz, 1500)

“Andam elas vestidas de **rutilantes joias** e panos finíssimos, que lhes acentuam o donaire do porte, e **mal encobrem as graças**, que, a de nenhuma outra cedem pelo formoso do torneado e pelo tom. São sempre **alvíssimas** as donas de cá; e tais e tantas habilidades demonstram no brincar, que enumerá-las, aqui, seria fastiando porventura; e, certamente, quebraria os mandamentos de discrição, que em relação de Imperator para súbditas se requer”. (Mário de Andrade. *Macunaíma*. Belo Horizonte, 1984, p. 61)

Como se pode notar, em ambos os textos, o autor faz referência à cor da pele dos povos do novo mundo – pardos avermelhados são os índios de Caminha e alvíssimas são as donas de *Macunaíma* – além das referências aos adereços – ossos brancos e rutilantes joias – e da referência a partes mais íntimas do corpo, cuja menção é efetuada por meio de um eufemismo por ambos os autores (*vergonhas* para Caminha e *graças* para Mário, na figura de *Macunaíma*). É interessante analisar que a parodização encontra-se também no avesso dos remetentes e destinatários de ambas as cartas: a carta de Caminha fala sobre os índios e é endereçada ao rei de Portugal; a “carta pras Icamiabas” é escrita por um chefe indígena – o próprio *Macunaíma* – fala sobre os brancos e é destinada às Icamiabas, que são índias.

A obra *Macunaíma* não segue exatamente uma ordem cronológica e espacial, e partindo da observação desse fato, é possível destacar a incompletude do romance enquanto gênero e a sua conseqüente absurda gama de possibilidades plásticas, como uma característica interessante que pode ser reafirmada de algum modo a partir da obra de Mário de Andrade. O romance ainda não está acabado e isso significa que suas possibilidades plásticas são praticamente infinitas, nas palavras de Bakhtin (1988, p. 397): “a ossatura do romance enquanto gênero ainda está longe de ser consolidada, e não podemos ainda prever todas as suas possibilidades plásticas.” Com isso em mente, é absolutamente inegável o quão grandiosa é a experimentação estética e criativa que Mário de Andrade empregou em *Macunaíma*, que é um texto riquíssimo em recursos e formas de expressão: repleto de ironias, paródias, figuras de linguagem e figuras visuais que ajudam a estabelecer um certo tom sério-cômico em um texto que, em vários níveis, é uma tentativa de retrato paródico do Brasil e de seu povo.

*Macunaíma* se aproxima e se afasta do gênero épico em alguns pontos. O livro de Mário de Andrade é uma rapsódia, ou seja, concentra as tradições oral e folclórica de um povo (nesse caso o brasileiro), assim como *Ilíada* faz com o povo grego, entretanto, o texto se afasta do épico pela forma como a figura do herói é apresentada e pela presença constante do baixo material e do corporal. Na tradição épica, o herói é irrepreensível, tem valores morais universais, é alguém extraordinário, de fato, ainda há quem se pergunte se o verdadeiro herói da *Ilíada* é de fato Aquiles ou seu rival Heitor, dada a uniformidade de valores e da moral que ambos os personagens têm em comum.

De maneira geral, não há maniqueísmo em *Ilíada*, herói e rival têm valores comuns, sofrem em intensidade semelhante, sentem culpa e necessidade de defender sua honra, em suma, Aquiles e Heitor são rivais, mas ambos são valorosos e compartilham preceitos morais universais do mundo clássico. Já *Macunaíma* é preguiçoso e mente por diversas vezes, além das frequentes referências do texto a

“brincar” (sexo), o que seria um tema impróprio para um gênero elevado como a epopeia.

*Macunaíma* é uma grande obra e um grande representante do romance enquanto gênero: cômico, repleto de paródias e inovações plásticas. Esse romance de caráter brilhante demonstra com maestria a incompletude do romance enquanto gênero e reforça a importância da parodização para o desenvolvimento da prosa romanesca.

### **Referências**

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. 20. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1988.

CORTESÃO, Jaime. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Livraria Editora Livros de Portugal, 1943.

HOMERO. *Ilíada*. 4. ed. Lisboa: Livros Cotovia, 2005.

## Era uma vez: releitura das personagens femininas nos contos *Mulan* e *Cinderela*, em uma perspectiva de gênero e referencial de feminilidade

*Once upon a time: re-reading the female characters in the tales *Mulan* and *Cinderella*, from a gender and referential perspective of femininity*

**Maria da Conceição Santos**

Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdade FAVENI) e Licenciada em Letras Vernáculas (Faculdade AGES).  
E-mail: [renatafraga123@live.com](mailto:renatafraga123@live.com)

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender como os contos de fadas possibilitam o processo de aprendizagem na educação infantil, bem como de qual modo estes acabam se tornando referencial de gênero. Os contos de fadas apresentam em sua narrativa histórias que envolvem imaginação e realidade, as quais, quando bem conduzidas em sala de aula, possibilitam a reflexão sobre desafios impostos pela sociedade. Em contrapartida, a questão de gênero e referencial de feminilidade que são sempre abordados nos contos, de forma inconsciente ou não, acabam reproduzindo cobranças e estereótipos atribuídos a imagem feminina. A ideia de que a mulher, para ser mulher ou ser reconhecida socialmente, precisa sempre estar bela e ao lado de um príncipe encantado é sempre reforçada nos contos, o que não é clarividente o ideal, pois vivemos em uma cultura híbrida em que até mesmo as crianças não são iguais nem podem ser rotuladas como tal. Cada uma dessas possui uma identidade, uma inclinação para diferentes repertórios. Diante disso, faz-se preciso um trabalho de releitura diante das personagens femininas abordadas nos clássicos, a fim de que possamos identificar, além dessas princesas já canonizadas, outras princesas do mundo real.

**Palavras-chave:** Contos de fadas. Identidade. Mulher.

**Abstract:** This article aims at understanding how fairy tales enable the learning process in children's education, as well as how they become gender referential. Fairy tales present in their narrative stories that involve imagination and reality, that, when well conducted in the classroom, allow reflection on the challenges imposed by society. On the other hand, the question of gender and referential of femininity that are always addressed in the stories, unconsciously or not, end up reproducing collections and stereotypes attributed to the female image. The idea that a woman, to be a woman or to be socially recognized, must always be beautiful and next to an enchanted prince, is always reinforced in the stories, which is not clearly the ideal, since we live in a hybrid culture where even children are not equal and cannot be labeled as such. Each of these has an identity, an inclination to different repertoires. Before this, it is necessary to re-read the female characters addressed in the classics, so that we can identify, besides these canonized princesses, other princesses of the real world.

**Keywords:** Fairy tales. Identity. Woman.

---

## 1 Introdução

A princípio, é importante e necessário destacar que os cânones literários, entendidos aqui enquanto contos de fadas, existem há milhares de anos e são, sem dúvida, um instrumento pedagógico eficaz no sentido de formação infantil. Em vista disso, muitas foram as gerações seduzidas pelos saberes e sabores que tais contos proporcionam, pois o ato de ouvir esse repertório imaginativo contribui para que o sujeito, ainda em formação, desperte uma série de competências e habilidades inerentes à vida e ao convívio social.

As histórias narradas nos clássicos são muito importantes para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos. Por um lado, a leitura ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança, por outro, é por meio da fantasia, bem como do imaginário, que a criança cria repertórios de seu mundo para compreendê-lo melhor, uma vez que esta fará associações e comparações a respeito de valores e princípios existentes nos contos.

Outro ponto a ser destacado no quesito formação da criança refere-se à identificação com personagens. Não raras são as vezes que ouvimos e vemos, nas salas de aula de educação infantil ou até mesmo no convívio com as crianças, comentários no sentido de dizer “Eu sou Cinderela”, “Eu sou Rapunzel, por isso meus cabelos são longos”. Esses e outros exemplos vêm legitimar a ideia de que as representações das personagens femininas exercem tamanha influência no processo de identidade das crianças. Estas se fazem e se reformam por aquilo que veem ou ouvem. Assim,

a história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma. (BETTELHEIM, 1997, p. 3).

Por outro lado, é válido o conhecimento popular que afirma que o mundo de hoje não é o mesmo de ontem. Tal fato nos faz pensar que o mesmo tem mudado muito e, muitas vezes, a construção idealizada de personagens femininas, como a princesa bela e indefesa que só poderá ser plena e feliz, quando seu príncipe lindo e corajoso a salvar, contribui para reforçar estereótipos, o que pode ser muito prejudicial para o desenvolvimento de uma criança. E se ela não se encaixar naquele perfil feminino que é mostrado? Quando isso acontece, muitas vezes, a criança será reprimida socialmente e crescerá alimentando a ideia de que algo de errado aconteceu com ela, pois não se encontra nessas referências do que vem a ser o feminino.

A imagem da mulher colocada nos contos vem legitimar estereótipos no sentido de dizer que esta nasce apenas com duas funções: ser mãe e esposa; por conseguinte, as princesas-mulheres esperam ansiosamente a chegada do casamento, o que faz com que as crianças, ao assistirem esses clássicos, cresçam pensando que somente serão felizes e realizadas quando se casarem. Diante disso, pensemos, casamento é uma necessidade?

Das várias histórias de princesas produzidas pela empresa Disney, percebemos que a instituição do casamento é uma temática basilar da maioria dessas narrativas, pois, nos contos de fadas e princesas, os finais felizes sempre se dão mediante o

matrimônio. No entanto, não é mostrada a vida do casal após essa união simbólica, o que vem reforçar a ideia de que é preciso casar para mostrar à sociedade que a mulher cumpriu sua função social. Se esta será ou não feliz, já não é uma questão trabalhada pelos clássicos. A personagem *Mulan*, objeto aqui de discussão, não se casa, sendo esse momento um divisor de águas no tocante à ruptura com o estereótipo do casamento (embora tal personagem se case ao fim do segundo filme).

Outro ponto bastante interessante que cabe aqui ser discutido é o fato de que, até pouco, não existia, no universo das princesas da Disney, uma princesa que fosse negra, bem como uma que não se casasse. Então, *Mulan* veio quebrar todos esses dogmas impostos ao longo da história no tocante à referência de gênero. A esse respeito, Anaverbach (2003, p. 50) sugere que

é importante mencionar que os valores que se apresentam nos filmes da Disney vão mudando conforme a evolução das novas sociedades. Isto se pode observar de forma clara desde o fim de *Branca de Neve*, onde a mulher representava o papel típico de dona de casa. Por outro lado, com as novas produções, se pode observar uma evolução dentro dos filmes, onde as protagonistas, a exemplo, *Mulan*, desempenham papéis distintos, desafiando a sociedade tradicional. Essa mudança se dá em consequência de que o papel que as mulheres vem desempenhando na sociedade vem mudando. A nova geração de princesas busca promover um ambiente de justiça, igualdade, reconhecimento e, sobretudo, de mostrar que são completamente capazes de defenderem-se. Estes são valores que muitos pais ocidentais desejam que suas filhas pequenas cultivem, para que elas tenham uma mente mais aberta ao mundo de hoje.

Diante disso, é preciso mostrar para as crianças outras referências do que vem a ser mulher. Uma mulher pode ser muito mais do que é mostrado nos contos de fadas. A mulher pode ser princesa vivendo ou fazendo aquilo que gosta ou se identifica. Por exemplo, a mulher pode ser princesa praticando esportes, exercendo cargos políticos, entre outras referências. Sem dúvida nenhuma, essa nova releitura das personagens femininas precisa se dar nos meios escolar e, sobretudo, social. É preciso ensinar às crianças que ser princesa não significa somente ser do lar ou casar com um príncipe encantado.

Desse modo, Bettelheim (1997, p. 15) vem corroborar com a premissa colocada quando diz que

o conto de fadas possui internamente a convicção de sua mensagem, por conseguinte, não necessita prender o herói a um modo específico de vida. Não precisa dizer o que Chapeuzinho, por exemplo, fará ou qual será seu futuro. Devido à experiência ela será capaz de decidir por conta própria. Todos os ouvintes adquirem uma sabedoria a respeito da vida e dos perigos que os desejos de Chapeuzinho podem provocar.

É preciso, assim, demarcar as diferenças de gênero entre as crianças, ensinando-as desde cedo a não reproduzir estereótipos daquilo que conhecemos por feminino. Princesas podem ser qualquer uma, da mãe doméstica à mãe arquiteta, e não somente

os padrões de princesas vistos nos clássicos. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo possibilitar a compreensão de que existem outras referências do que vem a ser mulher. Para tanto, a fim de legitimar a discussão aqui elencada, será feita uma análise cinematográfica dos clássicos *Cinderela* e *Mulan*, nas turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do pequeno povoado pertencente ao interior da Bahia, nas quais será possível perceber, a partir dos relatos das crianças, a influência que esses contos de fadas exercem na vida infantil. Assim, essa proposta pedagógica tem por objetivo mapear como as crianças compreendem as narrativas dos filmes com princesas da Disney.

A escolha desses dois filmes se deu pelo fato de que se trata de narrativas distintas. *Mulan*, embora também seja uma produção da Disney, é o inverso do clássico *Cinderela*. Neste último, a princesa é subordinada ao príncipe. É bela e recatada dentro dos padrões impostos socialmente, moça frágil e indefesa, que idealizava a chegada de um príncipe encantado que pudesse salvá-la da prisão na qual se encontrava.

Por outro lado, no clássico *Mulan*, a princesa não se prende a nenhum padrão, é alguém livre, independente, com uma personalidade forte. *Mulan* é corajosa e valente. Enquanto filha de um grande guerreiro, viu a necessidade de guerrear para honrar o nome da família, pois seu pai estava ferido e não podia mais se juntar ao Exército Imperial. *Mulan* não hesitou, cortou seus cabelos, vestiu as roupas do pai e se apresentou aos demais guerreiros como sendo homem. Pensando nessa discrepância de comportamentos entre as personagens é que se pensou na confecção deste trabalho, a fim de identificar, em meio à conjuntura social atual, com qual das duas princesas as crianças se identificam e o porquê dessa identificação.

## 2 Desenvolvimento

Levando em consideração o colocado em momentos anteriores, os contos de fadas são uma ferramenta pedagógica indispensável, pois contribuem para o processo de formação humana da criança, uma vez que a literatura infantil propõe experiências que fazem parte da sua realidade que são responsáveis pelo desenvolvimento da sua identidade enquanto pessoa humana. Os contos de fadas apresentam, em suas histórias, situações hipotéticas, mas que, ao mesmo tempo, dizem respeito a uma realidade existente, já que o discurso que está escrito, a história contada, envolve valores atemporais que são válidos para qualquer época e circunstância.

Segundo Coelho (1987, p. 75), em todos os contos,

[...] há sempre grandes provas a serem vencidas para que as personagens alcancem o que desejam. Entre o real do cotidiano e o mistério do imaginário, desaparecem as fronteiras, mostrando a vida como algo muito difícil de ser enfrentado, mas, talvez por isso mesmo, extremamente valiosa e merecedora dos mais extremos sacrifícios.

Como se sabe, a infância é a época em que as fantasias precisam ser nutridas para que as crianças possam crescer cientes a respeito das adversidades da vida. Os confrontos, de diferentes naturezas, presentes nos contos podem possibilitar a



compreensão de valores referentes ao convívio social. Ainda segundo Coelho (1987, p. 90), “o trabalho com os contos favorece a contextualização dos valores sociais e morais, pois os acontecimentos, quando refletidos, demonstram situações comuns que qualquer pessoa poderia viver”.

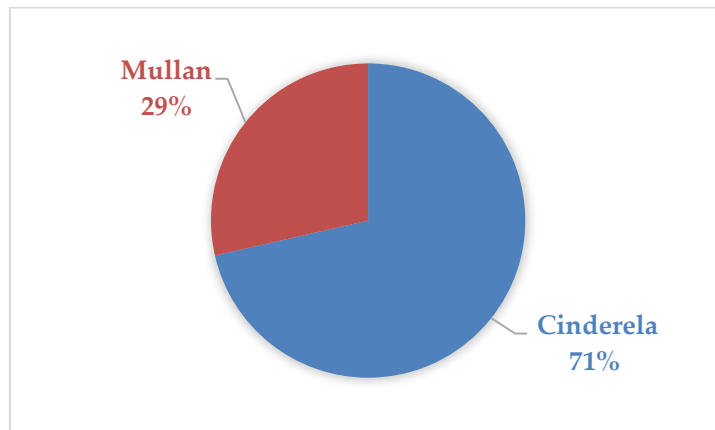
No conto de fadas, a beleza é uma característica simbólica das princesas, contudo, ser bela implica, hoje, ter um projeto existencial, em que toda a existência da mulher seja alicerçada na concretização desse projeto. Ser bela é fazer aquilo que gosta sem se preocupar com padrões ou conceitos pré-estabelecidos acerca do gênero feminino. Essas e outras assertivas são possíveis de serem discutidas em sala de aula, de preferência na educação infantil, pois é onde estamos formando o alicerce de toda uma formação cognitiva e, sobretudo, humana.

Diante disso, um trabalho pedagógico com a literatura infantil, que não trabalhe com outros olhares nos contos, pode acabar levando a criança a reproduzir comportamentos que, muitas vezes, não as identificam como pessoa. Assim, se, por um lado, a literatura infantil forma, por outro, ela desenforma à medida que, de forma consciente ou não, possibilita que a criança crie uma imagem avessa a seu respeito. Isso acontece quando a mesma não se identifica com o perfil de princesa que é ali propagado, por exemplo, a criança do sexo feminino que está assistindo ou vendo os clássicos dessa natureza pode gostar de jogar bola ou brincar de carrinhos; no entanto, ao se defrontar com essa imposição de gênero, acaba vivenciando uma crise existencialista, pois se perde no sentido de não saber que é ou o que quer ser.

Em vista disso, o que mais difere *Mulan* das outras princesas da Disney é o próprio estereótipo de princesa, pois, como já foi colocado, uma princesa se faz princesa mediante as suas ações e seus comportamentos. Por exemplo, em *Mulan*, é ela quem é forte e protege. É ela que salva toda a China. Enfim, é por seu repertório discursivo e comportamental que a mulher legitima sua emancipação em contextos sociais, políticos, culturais e históricos e, sobretudo, é a partir desse clássico que o conceito de princesa vem mudando, pois, no filme, *Mulan* se faz princesa mesmo sendo guerreira, inteligente e corajosa.

Paralelo a isso, para reafirmar a influência que os clássicos exerceram e exercem na personalidade e identidade das crianças, trataremos agora das experiências e dos relatos coletados nas abordagens de campo deste estudo, em que foram, em média, observadas trinta e cinco crianças, todas do sexo feminino, com uma faixa etária de cinco a seis anos de idade. Segue a amostragem formal dos resultados, bem como a análise dos mesmos.

**Gráfico 1 – Preferência entre *Cinderela* ou *Mulan***



Fonte: Dados do trabalho.

Como se percebe no gráfico 1, 25 crianças, totalizando 71%, afirmaram que *Cinderela* as representava, pois era bela, tinha vestidos elegantes e se casava com um príncipe. “Eu quero me casar, tia”, “Eu sou bela, tia”, “Mulan não é princesa, é homem”, “Mulan é feia”, “Mulher não luta nem monta a cavalo como Mulan”, “Meu cabelo parece com o de Cinderela”, falas das crianças. Por outro lado, apenas 10 crianças, total de 29%, identificaram-se com o clássico *Mulan* e afirmaram que gostam de aventuras, de correr e de brincar das mesmas brincadeiras que os meninos brincam.

Como podemos comprovar nos relatos mencionados, a maioria das crianças afirmou que o conto mais bonito foi o de *Cinderela*, pois a princesa é bela e se casa com um príncipe, o que vem evidenciar a influência que esses clássicos exercem na formação das crianças na questão de feminilidade. A criança do sexo feminino aprende, desde cedo, que precisa estar sempre bela para atrair um príncipe, que precisa se comportar como “mocinhas em miniaturas”, do contrário, será rotulada como fora dos padrões de comportamento esperado para uma criança da sua idade.

Paralelo a isso, é importante frisar o fator estética feminina como condição necessária para se enquadrar nos conceitos de mulher que são socialmente cobrados. Infelizmente, a beleza física, o corpo bem torneado, a pele sedosa, o cabelo macio são e foram elementos indissociáveis do feminino. As mulheres somente são reconhecidas ou valorizadas quando atendem a esse padrão, o qual aliena até mesmo as crianças. Nesse sentido,

os cartazes publicitários e as capas de revistas, a linguagem e as canções, a moda e as manequins, o olhar dos homens e o desejo das mulheres, tudo nos lembra com insistência a condição privilegiada da beleza da mulher, a identificação desta com o “belo sexo”. (LIPOVETSKI, 2000, p. 101).

Assim, a figura feminina como símbolo de beleza é algo presente em nossa sociedade e no imaginário das pessoas. No caso dos contos de fadas, como foi visto, é muito comum a personagem central ser descrita como um ser belo, capaz de atrair a todos com seus traços perfeitos. Nos contos analisados, as duas personagens centrais comungam dessa beleza, no entanto, em abordagens diferentes. A beleza de *Mulan* não

foi apreciada pelas crianças em virtude do comportamento da mesma, que foi avaliado, pelo público infantil, como algo atípico de uma princesa.

Por outro lado, dez das crianças observadas, ao assistirem aos dois filmes, não quiseram falar a respeito dos mesmos. No entanto, foi solicitado que estas desenhassem cenas dos dois filmes que mais tenham gostado, e as cenas registradas foram todas do filme *Mulan*, no qual a princesa em questão estava sobre seu cavalo. Tal fato deixa claro que essas crianças se identificaram com a coragem da princesa, por sua busca de liberdade. E essas mesmas meninas gostam de brincar de pega-pega com os meninos na hora do intervalo em vez de brincar de bonecas, o que vem provar que cada criança possui uma identidade única que precisa ser objeto de reflexão nos meios escolar e social. Logo, é correto afirmar que *Mulan* consegue ser princesa sendo quem ela é, consegue ser bela mesmo estando sobre um cavalo. *Mulan* reflete, sem dúvida, as princesas do mundo real, a mulher que é mãe e esposa, que trabalha diariamente pela ordem e organização da família, a mulher que é jogadora de futebol, a mulher que é arquiteta ou lutadora de boxe. Enfim, *Mulan* carrega, em essência, a coragem e a audácia das várias mulheres que procuram ser mais do que simplesmente um referencial de beleza física. Ela representa o grito de liberdade de todas as mulheres que lutam por espaço e reconhecimento. Ela representa a princesa que habita em cada mulher, independente da sua identidade.

### 3 Conclusão

Ao longo da história dos clássicos universais, percebemos que a mulher foi uma personagem de alta representatividade no sentido de exaltação do belo, bem como de subordinação ao homem.

A análise deste estudo foi embasada na mulher como personagem dos contos de fadas. Buscou-se legitimar que as mulheres do mundo real são também princesas, assim como *Cinderela* e *Mulan*. Portanto, podemos perceber, conforme a amostragem de resultados que foi aqui feita, que essas crianças observadas no estudo, de certo modo, já estão alienadas quanto às cobranças sociais que são impostas ao gênero feminino.

Por outro lado, vemos que, com o passar dos anos, os enredos dos clássicos vão se adaptando à nova conjuntura social vigente, prova disso vimos no repertório de *Mulan*, em que percebemos, na imagem da personagem, todo um processo de emancipação feminina de que falamos e vemos aos poucos acontecer.

É salutar destacar que, em nenhum momento, este trabalho teve a pretensão de limitar e desmerecer o caráter pedagógico que os contos de fadas exercem no processo de formação da criança. Por outro lado, propõe-se, aqui, que estes sejam analisados não somente em uma vertente, mas em todas as possibilidades de reflexão.

Desse modo, este estudo pode ser ampliado, aumentando o *corpus* de análise e também explorando outros contos, trazendo, com isso, características de outras personagens. Isso endossaria a relação pedagógica entre os diferentes contos e suas intenções discursivas.

### *Referências*

ANAVERBACH, Mária. “*Huellas imperiales*” de Imago Mundi. Buenos Aires. 2003. p. 163-175. Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc55569918/averbach-maccarthismo>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

# A representação da mulher no poema “Uma entre mil”, de Dora Vasconcellos<sup>1</sup>

## *La representación de la mujer en el poema “Uma entre mil”, de Dora Vasconcellos*

**Deivide Almeida Ávila**

Graduando do 8º período do curso de Letras do IFET.

Professora orientadora: Ozana Aparecida do Sacramento.

E-mail: almeidavila06@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Dora Alencar de Vasconcellos (1911-1973), poetisa carioca, apresenta, como tema central de sua poesia, o amor. Este artigo tem por objetivo explicar o poema “Uma entre mil”, que contém uma escritura com representação da figura feminina em relação ao desejo sexual. Buscar-se-á mostrar a maneira de a poetisa elucidar circunstâncias para isso, enquanto mulher que ama com veemência e se torna sedutora para atrair seu amado.

**Palavras-chave:** Representação. Mulher. Sedução.

**Resumen:** Dora Alencar de Vasconcellos (1911-1973), poetisa carioca, presenta como tema central de su poesía, el amor. Este artículo tiene por objetivo explicar el poema “Uma entre mil”, que contiene una escritura con representación de la figura femenina en relación al deseo sexual. Se buscará mostrar la manera de la poetisa aclarar circunstancias para eso, como mujer que ama con vehemencia y se hace seductora para atraer su amado.

**Palabras claves:** Representación. Mujer. Seducción.

---

### *1 Considerações iniciais*

Dora Vasconcellos, além de cônsul e embaixadora representante do Brasil em alguns países, foi poetisa com publicação de três obras no gênero: *Palavra sem eco* (1952), *Surdina do contemplado* (1958) e *O grande caminho do branco* (1963). Também, em 1958, sob encomenda do grande compositor Heitor Villa Lobos, escreveu quatro poesias que compuseram as canções da suíte *Floresta do Amazonas*.

No livro *Surdina do contemplado*, com um número de 172 poemas, Dora Vasconcellos tomou como tema principal o amor, sentimento descrito em vários sentidos, desde o que vivenciou na infância, até os momentos de encontrar um alguém que pôde se tornar seu amado preterido.

Também com caráter amoroso, no poema “Uma entre mil”, que faz parte do mesmo livro, o eu lírico se mostra totalmente disposto a se metamorfosear para seduzir seu amado.

Segundo o escritor Olinto (1963, s./p.),

---

<sup>1</sup> Optamos por manter a grafia da 1ª edição de 1958 do livro *Surdina do Contemplado*.

é nesse sentido que a poesia de Dora Vasconcellos é romântica. No modo de juntar versos, suas preferências superam as que costumam existir em épocas de crise, quando as excentricidades substituem o grave trabalho da expressão poética. Não há, por exemplo, ao longo de *Surdina do Contemplado*, uma só palavra que fuja ao vocabulário comum, uma só pesquisa no sentido de ser diferente. Por estranho que pareça, isto revela uma pesquisa mais séria: a de lidar com a linguagem de todos os dias, sempre refratária ao poema.

Não obstante o que disse o crítico, Vasconcellos usa uma linguagem do cotidiano que ilustra, também, fatos do dia a dia, como a representação da mulher na condição de amar seu parceiro. Essa linguagem, digamos, cotidiana é manejada de forma a construir um jogo de sedução. Com uma voz lírica feminina, temos a representação do feminino.

## *2 Apontamentos sobre a crítica feminista*

A crítica feminista, ramo dos estudos literários que se dedica à investigação das relações entre a mulher e a literatura, é, pode-se dizer, relativamente recente. No Brasil, estudos dessa natureza se iniciam nos anos de 1970 e 1980.

Em seu primeiro momento, a preocupação da crítica feminista foi estudar as representações da mulher na literatura, procedendo, conforme esclarece Zolin (2004, p. 170), a um “exame cuidadoso das relações de gênero na representação das personagens femininas”, debruçando-se, quase sempre, sobre textos de autoria masculina. Como nos informa Bellin (2011, p. 2),

[...] o ato fundador da crítica feminista foi uma releitura de obras que fazem parte da tradição literária ocidental, quase em sua totalidade escrita por homens. Tal crítica se concentrava nos modos de representação das personagens femininas e continha um caráter de denúncia, afirmando que elas eram muitas vezes representadas como seres passivos, sem qualquer influência no desenrolar da ação de romances centrados na experiência masculina.

Posteriormente, os estudos de crítica feminista avançaram para a pesquisa do discurso feminino, tomando por objeto de estudo a escrita produzida por mulheres. Por um lado, por conta do aparecimento de novas escritoras na cena literária e, por outro, pelo resgate de escritoras cujas obras haviam ficado esquecidas ou ocultadas. Em ambos os casos, a intenção desses estudos é encontrar nos textos de autoria feminina um novo campo de reflexões acerca da condição social da mulher.

Isto, claro, sem ignorar que, na literatura brasileira, vários outros escritores escolheram a figura feminina como tema principal de seus contos, poemas e romances, retratando-as, muitas vezes, com grande idealização ao apresentar desditas amorosas ocorridas no seio da sociedade de uma época.

A produção literária feminina, com a eclosão do Modernismo brasileiro, foi além do que ditava o movimento da época, pois as mulheres-escritoras conseguiram direcionar a literatura para um lado que não fosse comum masculino, atribuindo personalidade e valor específico a seus textos. Assim, deduzimos que essas escritoras

estavam propondo novos valores à sociedade moderna e, de certa forma, impondo uma consciência de que a subalternidade deveria ser superada.

Dora Vasconcellos aclara, enquanto mulher e poetisa, a representação de seu próprio gênero, mostrando como uma imagem feminina está para além da submissão, uma vez que a mulher se desdobra num jogo de sedução para conquistar seu eleito para mostrar seu verdadeiro sentimento amoroso para com seu amado e apresenta uma sensibilidade feminina que se apossa de uma bela lírica diante de um mundo que se diz apoteótico masculino.

Luce Irigaray (*apud* ROSSO, 2004, s./p.) pontua que a escrita feminina prima pela “[...] subjetividade feminina, marcada por uma escrita mais sensorial e sensível, mais poética, lírica mesmo, uma escritura com o corpo e a alma, maior liberdade de escrita”.

Segundo Rosso (2004), as transformações pelas quais a sociedade passou durante o século XX determinaram novos papéis para a mulher, e, conseqüentemente, isso se reflete no fazer literário feminino. Sendo assim, a escrita feminina, antes focada na “lírica sentimental, de contemplação emotiva”, passa a ser “ética-existencial, de ação ética-passional”. Ainda nas palavras de Rosso (2004, s./p., grifos do autor),

na nova ficção feminina, o amor - condimentado pelo erotismo, por vezes exacerbado - deixa de ser o tema absoluto para ceder espaço a sondagens existenciais, ao ludismo e ao feérico na invenção literária, ao questionamento político e filosófico. Tudo isso traduzido e materializado em experiências formais e estilísticas: fragmentação narrativa, intertextualidade, o foco narrativo múltiplo, o intenso fluxo-de-consciência, o registro labiríntico no lugar da estrutura linear, a exploração dos mitos, do esotérico, a clara opção pela **linguagem do corpo**, “a procura do sentido das coisas” - esta talvez, a expressão-chave da escrita feminina contemporânea.

Embora as considerações de Rosso sejam voltadas para a ficção, acreditamos que elas possam ser estendidas à poesia. A escrita poética de Vasconcellos, na obra *Surdina do Contemplado*, como já pontuamos, tem como temática mais recorrente o amor, mas não deixa de abarcar a “procura do sentido das coisas” (ROSSO, 2004), mesmo nos poemas mais nitidamente amorosos.

### 3 A condição feminina no poema “Uma entre mil”

Uma vez que a sexualidade ainda hoje é considerada fundamentalmente masculina e a sedução, por convenção, feminina, perceberemos no poema que será analisado que, à medida que o eu lírico descreve suas habilidades, o eu lírico deixa explícita sua absoluta capacidade de manter um controle em seu relacionamento. O sujeito lírico se dispõe a se transmutar para atrair seu amado, mostrando, assim, uma realidade da mulher que está à frente de seu tempo no que se refere a uma condição de gênero. Essa mulher não é mais um ser passivo que se submete às vontades de um homem, mas aquela que é capaz de propor uma estratégia no jogo amoroso.

Em constante transformação em figuras femininas, o eu lírico evidencia um jogo de sedução efetivado por atos fantasiosos, em que a mulher simula abrir mão de sua

identidade, sua essência, para não abrir mão de seu amor. Para isso, a voz lírica propõe desdobramentos de si em outras mulheres com diversas características.

Já no título da obra, podemos deduzir que o eu lírico se coloca como uma mulher entre mil outras existentes e, na primeira estrofe, qualifica-se como portadora de várias formas/personalidades para se justificar enquanto um ser capaz de agradar ao parceiro, a ver:

Sou loura e alta  
 Sou ruiva e magra  
 Sou alourada  
 Sentimental  
 Sou mil e uma  
 (VASCONCELLOS, 1958, p. 102)

Nesses versos podemos ver tais qualidades que colocam o eu lírico como uma entre as várias mulheres caracterizadas, apresentadas por ela mesma. Cabe observar o emprego da anáfora, isto é, a repetição da forma verbal “sou” em quatro dos cinco versos da estrofe. Segundo rezam as gramáticas tradicionais, como a de Cunha e Cintra (2008), o verbo ser é empregado para fazer a correspondência entre um sujeito e determinada identificação ou qualificação. É o que ocorre, por exemplo, no primeiro verso, “Sou loura e alta”, em que loura e alta são atributos da voz lírica.

Ainda considerando a gramática tradicional, o atributo relacionado ao elemento por meio do verbo “ser” indicaria um qualificativo de caráter permanente ou intrínseco. Porém, esse caráter permanente e intrínseco é, em certa medida, desconstruído na estrofe e ao longo do poema, uma vez que os atributos que a voz lírica alega possuir – loura, alta, ruiva, magra, alourada, sentimental – são intercambiáveis nos limites dela mesma, posto que, no quinto verso, temos, “Sou mil e uma”.

Na segunda estrofe, “Mas sê-me fiel!” (VASCONCELLOS, 1958, p. 102), a conjunção “mas” não indica oposição, ela introduz uma condição, ou seja, trata-se de uma exigência imposta ao interlocutor – o amado do eu lírico – para que algo seja aceito ou aconteça, ou seja, o eu lírico se coloca em condição de uma troca, desde que a condição de fidelidade seja atendida. A utilização do verbo na segunda pessoa e do ponto de exclamação – características observáveis no modo imperativo – assinala um pedido o qual confirma que a mulher tem certo valor moral para se comprometer com alguém, considerado de alta significação em sua vida.

Na terceira estrofe, que diz:

Dize sòmente  
 O teu gôsto  
 Sou moura harpista  
 Ou cerebral  
 (VASCONCELLOS, 1958, p. 102)

Vasconcellos dá voz ao eu poético, possibilitando ao amado o direito de fazer uma escolha que lhe satisfaça. Outra vez, o emprego da forma verbal “dize” na



segunda pessoa do singular e no modo imperativo aponta para a exclusividade dessa escolha. A voz lírica dirige-se exclusivamente ao amado, somente o que ele quer é focado e sua preferência importa. E mais, dando-lhe mais duas opções de personificação feminina: uma mulher moura, ou seja, morena, ainda, harpista, que demonstra certa habilidade artística, ou uma mulher, também moura, porém, cerebral, ou seja, com o intelecto desenvolvido. Acrescente-se o exotismo dessa personificação, já que a mulher moura é de origem árabe, de feições exóticas para o olhar ocidental.

Com essa multiplicidade de personificações, o eu lírico se põe como controlador no relacionamento, possibilitando ao amado uma escolha, uma vez que é o sujeito lírico que possui a habilidade de transmutar-se para atender às fantasias amorosas.

Já na estrofe seguinte, Vasconcellos escreve versos, também díspares, que revelam facetas ou papéis femininos muitas vezes desejáveis nas lides amorosas, ou seja, o papel de mulher submissa ou ardente:

Tenho o olhar baixo  
Convencional  
Sou provocante  
Ôlho picante  
(VASCONCELLOS, 1958, p. 102)

A poetisa mostra que o eu lírico se coloca submisso ao desejo masculino, sendo “obediente”, pois, no tradicional universo masculino, convencionou-se que a mulher deve ter “o olhar baixo”, traço de submissão. Isso pode demonstrar, também, uma fantasia que coloca o homem como controlador da situação. Mas, se o parceiro preferir não tomar as rédeas da situação e permitir que o sujeito lírico se mostre desejante, também pode sê-lo, desde que o homem lhe seja fiel, como repete na quinta estrofe: “Mas sê-me fiel!” (VASCONCELLOS, 1958, p. 102).

Usando de um ritual, a sedução, um jogo em que prevalece o desejo pelo que não é comum, a figura feminina está se afirmando como apta a dominar o relacionamento para exaltar um sentimento, uma vez que se dispõe a se permutar, tornando-se a marca de uma personalidade forte.

Nesse sentido, segundo estudiosos da crítica feminina, como Simone de Beauvoir, que, desde o século passado, trata de tal assunto, mostra porque ainda não é suficiente o que mudou em relação ao tratamento dado ao gênero feminino, que pouco tem valor numa sociedade a qual impõe regras e valores, cujo sistema patriarcal é legitimado desde os tempos remotos, que, com práticas sociais extremamente machistas, naturalizaram papéis da mulher, a ver:

o mundo sempre pertenceu aos machos. (...). Já verificamos que quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma delas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. (BEAUVOIR, 2009, p. 99)

Beauvoir apresenta a motivação para o domínio masculino que se observa ainda hoje. Porém, podemos perceber que, no texto de Vasconcellos, mulher e homem ocupam posições cambiantes. O amado que, aparentemente, teria o comando da relação, ao escolher o modelo de mulher que mais lhe agradasse, é dominado, já que quem pode se transformar nesse modelo de mulher almejada é a voz lírica. E mais, esta impõe ao amado uma condição. O sujeito poético, por seu turno, se desdobra em várias personagens e se coloca como dominadora para agradar ao parceiro, tornando-se uma mulher autônoma.

Então, diferentemente de alguns escritos das décadas de 50, 60 e 70 do século XX, que apresentavam críticas com ideologias feministas, questionando os lugares das mulheres nas sociedades, Dora Vasconcellos trilhou outro caminho. Sem tratar de forma ostensiva desses questionamentos, no poema “Uma entre mil”, dentro de um delicado e amável universo feminino, acaba por tratar do papel da mulher nas relações amorosas. A poetisa faz isso sem voltar sua artilharia para pressupostos de base falocêntrica, machista, patriarcal e misógina que colocam o gênero feminino como frágil e incapaz.

Outras variações da personificação da mulher são apresentadas no poema, como podemos ver na sexta estrofe: “Sou amazona / Sereia iara / Alta de mar” (VASCONCELLOS, 1958, p. 102). Tais personificações mostram a criatividade feminina para a conquista do amado, na verdade, para a condição de tê-lo somente para ela, uma vez que a condição masculina se põe como machista frente ao relacionamento sexual em que o homem pode se relacionar com várias parceiras.

Nesses versos, a mulher se mostra, segundo a mitologia grega, uma guerreira, uma mulher alta e resolvida, de ânimo dominador, como uma sereia do folclore brasileiro, que, além de bela, canta uma melodia irresistível, capaz de cegar o homem que a vê, levando-o para junto de si rio adentro. Podemos perceber que a mulher se faz uma possuidora de poderes para a sedução, mostrando seu lado forte e sedutor que pode dominar e, ao mesmo tempo, encantar seu parceiro, capaz de deixá-lo prisioneiro para sempre ao seu lado, o que é seu desejo.

Na sétima estrofe, ela se coloca em outras formas que se dispõe ao parceiro e diz:

Faze a escolha  
Em qualquer delas  
Serei constante  
São mil e uma  
São tôdas minhas  
Tôdas são eu  
(VASCONCELLOS, 1958, p. 103)

Nesses versos, o eu poético se mostra determinado a agradar ao parceiro e “manda” que ele eleja sua preferida. Há que se ressaltar mais uma vez o uso do imperativo, mostrando a “voz” de comando do eu lírico. Ainda observa-se uma multiplicidade, uma profusão de “mulheres”, já que “são mil e uma”. Todavia, essa

pluralidade de “mulheres” compõe um todo, uma unidade. E é essa a razão de sua constância, pois todas as facetas compõem um “eu”.

Por suas variadas segmentações em figuras femininas dispostas ao amado, a mulher se mostra resoluta, afirmando-se e se colocando como controladora no relacionamento com o amado. Num jogo sedutor, ora revela-se submissa, ora dominadora, mostra-se criativa e desejosa no momento das permutações fantasiosas, cujas personagens femininas assumidas pertencem todas à voz lírica, ao mesmo tempo em que elas a assumem como representantes de seu ego.

Na oitava estrofe, a mulher permite ao parceiro que a traia, quando fala:

Traia-me com uma  
Com a que escolheres  
Das mil mulheres  
Que despertares  
Dentro de mim  
(VASCONCELLOS, 1958, p. 103)

Tal permissão mostra que a mulher controladora dá o direito, ou melhor, ordena ao amado que a traia com ela mesma, possibilitando ao homem levar a sua fantasia a outro patamar. Fantasia é criar mentalmente situações que suscitam sensações. Ao possibilitar a traição como fantasia, como engenho mental, posto que o instrumento da traição – a terceira pessoa do triângulo – é a própria voz lírica. A ordem expressa nessa estrofe deixa patente quem “dá as cartas” nesse relacionamento amoroso.

O transbordamento de tipos de mulheres escrito por Vasconcellos nesse poema se multiplica em tipos biológicos, étnicos e mitológicos. O sujeito lírico resume, em uma, todas elas. Trata-se de um ser uno, porém constituído de incontáveis facetas, mostrando, assim, a capacidade que a mulher tem em se desdobrar e tomar as rédeas num relacionamento. Ademais, o tipo de mulher que for eleita pelo parceiro poderá ser requisitada a qualquer momento, porque todas estão introjetadas em seu íntimo, representando, assim, um poderoso dispositivo de sedução para o desejo masculino e, simultaneamente, uma verdadeira demonstração de amor ao seu parceiro.

Com a afirmação de um caráter sensual fantasioso, o sentimento de amor único e verdadeiro se torna real. Então, nos versos lidos, a voz lírica tem em si diversas imagens femininas que podem emergir a fim de suprir o imaginário masculino. Tal possibilidade de emergência de “outras mulheres” mostra uma total emancipação da mulher frente aos desejos masculinos, porque é ela que se desdobra em mil e uma e quem faz uso do imperativo.

A representação do corpo físico e psicológico em várias formas, expostas por Vasconcellos, alude à capacidade feminina de multiplicar-se. Assim, tal capacidade remete-nos a um verso da também poetisa Adélia Prado (1993, p. 11) que mais recentemente e em outras circunstâncias disse: “Mulher é desdobrável: eu sou”. No caso de Vasconcellos, esse desdobrar-se é estar pronta para transmutar-se em loura, morena, sereia, moura, não aceitando um único papel.

Na nona e última estrofe, composta pelo monóstico “Mas sê só meu!” (VASCONCELLOS, 1958, p. 103), no último ditame do eu poético, reafirma os dois outros escritos anteriormente, a condição de fidelidade e entrega ao parceiro e, mesmo que ela assuma outras faces, que ela lhe seja única. Assim, o desejo latejante do eu lírico em ter o amado como exclusivo e a imagem crescente em cada verso reflete intenções que somente a sensibilidade feminina pode captar e traduzir com tamanho significado.

Nesse poema, Dora Vasconcellos mostrou que a mulher, sedutora, é apresentada como objeto de desejo aos olhos do homem. Submissa e/ou poderosa, e/ou encantadora, a figura feminina mimetiza a imagem da mulher, por revelar-se capacitada e criativa às artimanhas da sedução.

A mulher no poema “Uma entre mil” é o signo da força. Dora Vasconcellos utilizou-se, na escritura, de uma linguagem simples, trabalhando com as oposições amor/respeito e poder/sedução durante todo o poema. No decorrer da leitura desse poema, podemos pensar num delicado equilíbrio entre o feminino e feminismo, em que o desejo mais humano de ser amada, de forma profunda, com lealdade, se associa ao poder de reger a batalha da sedução.

Dora Vasconcellos nos fala da multiplicidade, da pluralidade e da flexibilidade que são traços bem acentuados das mulheres, mas fala também da mulher que é “Uma entre mil”, que é “todas”, que não deixa de ser nada por imposição do outro, mesmo quando finge que a escolha está nas mãos desse outro. Desse modo, valemo-nos do fato de que a poética de Vasconcellos traduz, em sua integralidade, que a mulher supera sua própria capacidade e mostra-se com personalidade frente ao mundo machista.

### *Referências*

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução Sergio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELLIN, Greicy Pinto. A crítica literária feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. São Paulo: Siciliano. 1993.

OLINTO, Antônio. Contracapa: In VASCONCELLOS, Dora. *O Grande Caminho do Branco*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1963.

ROSSO, Mauro. Escrita Feminina. In: *Carta Maior*. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Escrita-feminina/12/6355>>. Acesso em: 14 set. 2017.

VASCONCELLOS, Dora. *Surdina do contemplado*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

## **Análise de discurso em comentários a *cibernotícias*: possíveis significações por trás dos discursos dos sujeitos virtuais**

*Discourse analysis in comments on cybernotes: possible significations behind  
the discussions of the virtual subjects*

### **Ana Cláudia Pimenta**

Graduanda do 6º período do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).  
E-mail: [anaclaudiapepper@gmail.com](mailto:anaclaudiapepper@gmail.com)

### **Héllen Cássia Miranda Chagas**

Graduanda do 6º período do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).  
E-mail: [hellenmirandac@gmail.com](mailto:hellenmirandac@gmail.com)

### **Rayane Magalhães Moreira**

Graduanda do 6º período do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).  
E-mail: [rayanemm@unipam.edu.br](mailto:rayanemm@unipam.edu.br)

### **Dra. Patrícia de Brito Rocha**

Professora orientadora - Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)  
E-mail: [patriciabr@unipam.edu.br](mailto:patriciabr@unipam.edu.br)

---

**Resumo:** O presente artigo teve por objetivo levantar as possíveis significações existentes nos discursos dos sujeitos virtuais, amparando-se nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso articulados por autores como Pêcheux e Orlandi. Partindo da hipótese de que o ciberespaço, ao se mostrar como um ambiente propício à integração de dizeres plurais, estabelece novos parâmetros de comunicação, criando novas intenções, novos sujeitos e novos perfis de discurso, o presente estudo se materializou diante da importância de se analisar os dizeres desses sujeitos nascidos e criados no fértil solo virtual. A fundamentação teórica e os discursos extraídos dos comentários às *cibernotícias* em destaque no site UOL constataram que os discursos materializados no ambiente virtual ilustram bem que o dizer está, de fato, muito mais subordinado às condições em que é produzido e muito mais intimamente ligado a outros dizeres e a outros determinantes externos que às vontades e antecipações do sujeito. O referido estudo atentou para a imprescindibilidade de se fazerem mais pesquisas, análises e observações referentes ao espaço virtual sob a perspectiva teórica da AD, já que o ciberespaço se mostrou realmente um território mais que propício ao exercício da comunicação. A realização desta pesquisa, portanto, expôs a necessidade de se desenvolverem mais estudos sobre o ciberespaço e os sujeitos virtuais.

**Palavras-chave:** Discurso. Ciberespaço. Sujeito Virtual. Ideologia.

**Abstract:** The present article had the objective of raising the possible meanings existing in the discourses of the virtual subjects, based on DA's principles and procedures, systematized by

authors like Pêcheux and Orlandi. Starting from the hypothesis that cyberspace, by showing itself as a fertile environment to the integration of plural speeches, establishes new communication parameters by creating new intensions, new subjects and new profiles of discourse, the present study was materialized before the importance of analyzing the words of these subjects born and raised in the fertile virtual soil. The theoretical basis and the discourses extracted from the comments on cybernotes featured in the site UOL verified that the discourses materialized in the virtual environment illustrate well that the saying is, indeed, much more subordinated to the conditions in which it is produced and much more closely related to others sayings and other external determinants than to the wills and anticipations of the subject. This study draws attention on the necessity of doing more research, analysis and observations regarding the virtual space from the theoretical perspective of the DA, since cyberspace has shown itself as a very fertile territory to the exercise of communication. The conduction of this research, therefore, exposed the need to develop further studies on cyberspace and virtual subjects.

**Keywords:** Speech. Cyberspace. Virtual Subject. Ideology.

---

### *1 Considerações iniciais*

A análise de discurso é uma tendência linguística que surgiu nas décadas de 50 e 60 do século XX e que pontua que a linguagem como discurso não é neutra e tão pouco inocente, sendo, na verdade, um modo de produção social, uma combinação entre fenômenos linguísticos e processos ideológicos. Afastando, assim, essa aparente inocência, é possível observar a zona de conflito da ideologia, situação determinante e fundamental ao estudo da linguagem, com base em suas condições de produção, levando-se em consideração o contexto histórico-social de quem a utiliza.

Buscando a fundamentação de uma estrutura sólida para a compreensão do sujeito no discurso, determinando a nova perspectiva deste como ocupante de uma posição privilegiada e colocando a linguagem como o lugar da constituição da subjetividade, tem-se a abordagem francesa da Análise de discurso, que parte da lógica de uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer (ORLANDI, 1999), privilegiando a exterioridade da linguagem como marca fundamental e considerando, assim, dois enfoques: a reflexão sobre a exterioridade dos textos – a relacionando estes com suas condições sociais e históricas de produção – e o papel do sujeito no processo de enunciação: sua posição como locutor em um determinado lugar de fala.

O advento da tecnologia e das interações sociais via internet estabeleceu novos parâmetros de comunicação. Essas novas interações sociais travadas no meio virtual, por meio de sites, blogs, canais de notícias e afins, acabam por criar novas linguagens, novas intenções, novos dizeres, novos sujeitos e, portanto, novos perfis de discurso. Assim, os sujeitos e os discursos nascidos e criados no solo fértil dos comentários às *cibernotícias* são objeto de estudo do artigo em questão, já que, considerando esses novos parâmetros na comunicação e na linguagem, há que se notar a possibilidade de análise sob a perspectiva do discurso, bem como nota-se a necessidade de estudo e de pesquisa da comunicação mediada por comentários em páginas de notícias. Assim, a partir dos procedimentos e princípios da Análise do Discurso (AD), este trabalho

buscou identificar as possíveis significações por trás dos dizeres dos sujeitos virtuais, voltando a atenção ao ciberespaço, visto que este é um ambiente com grandiosa capacidade integradora de diversas vozes.

Finalmente, devidamente amparado pelas teorias abordadas sob a AD articulada por autores como Pêcheux e Orlandi, este artigo teve por objetivo fazer uma análise do processo de significação do discurso nas interações sociais virtuais, especificamente em comentários às *cibernetícias*, identificando (ou tentando identificar) quais são os possíveis significados por trás do dizer, considerando sempre o imaginário e as condições de produção do discurso. Assim, o estudo procurou verificar as tentativas de projeção e de intenção dos sujeitos virtuais, destacando o fundo social, histórico e ideológico que ampara o discurso e observando, sempre que possível, os mecanismos utilizados pelo sujeito virtual na sua tentativa de se significar.

## 2 Referencial teórico

O referencial teórico do presente estudo percorreu um trajeto composto pelos princípios básicos da Análise de Discurso Francesa (AD), expondo as teorias e proposições mais relevantes para a realização deste trabalho. As seções a seguir, portanto, traçam as especificidades dessa perspectiva teórica, abordando os pontos mais pertinentes da AD para esta pesquisa. Além disso, houve a preocupação de se esclarecerem determinados conceitos sobre ciberespaço, termo que designa o ambiente virtual e intitula uma das obras mais influentes de Lévy (1999).

### 2.1 Do discurso

Esta seção tem como uma das maiores preocupações a conceituação de *discurso*, basilar em AD. Contudo, antes de explorar o conceito, faz-se necessário discutir a noção de língua. Para o genebrino Saussure, a língua é um produto social da linguagem, enquanto a fala é o uso individual da língua; diferentemente da AD, em que a língua precisa da fala e do sujeito para se constituir. Para a AD, a língua é a materialidade do discurso e produz sentidos na relação do sujeito que é interpelado pela ideologia, sendo, assim, indissociável do histórico e do social. Se a língua se materializa na relação de um sujeito que tem a ilusão de si mesmo como um ser capaz de controlar seus dizeres, tem-se a crença desse sujeito de que o sentido que ele produz através da língua é claro e transparente, o que, em verdade, é, também, uma ilusão. Nesse sentido, na AD, a língua é opaca e carregada de múltiplos sentidos.

De acordo com Orlandi (1999), o conceito de discurso se difere do esquema elementar da comunicação de Jakobson<sup>1</sup>, representado a seguir, que se configura a partir de um remetente/emissor, um destinatário/receptor, um código, um contexto e uma mensagem:

---

<sup>1</sup> O teórico russo Roman Jakobson (1896-1982), em seu livro *Linguística e Comunicação*, descreveu os fatores constitutivos do processo linguístico representados no esquema elementar da comunicação.

**Figura 1:** Esquema elementar da comunicação



Fonte: Jakobson, 2007, p. 123

Para a autora, o discurso não é a transmissão de uma informação transparente e não se processa dentro da linearidade dos elementos da comunicação, em que o emissor recebe a mensagem que o receptor decodifica em sequência. Segundo a AD, o que ocorre no processo comunicativo não é simplesmente a transmissão de informação, pois a linguagem permite a relação entre “sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 1999, p. 21). Assim, muito além da transmissão de informação, ocorrem processos de “identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.” (ORLANDI, 1999, p. 22). Por isso, para Pêcheux, o sentido no discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (*apud* ORLANDI, 1999, p. 22), sugerindo que, em AD, este não é “visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (ORLANDI, 1999, p. 22).

Verificando, também, o discurso sob as concepções de Pêcheux, observa-se que ele não é um objeto primeiro e empírico, mas um objeto teórico em que se encontram questões linguísticas, históricas e subjetivas. Em outros termos,

[t]emos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. Por tratar-se de uma materialidade linguística, e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, [...] é confronto do simbólico com a ideologia (BRASIL, 2011, p. 176).

De tal modo, o discurso não é um objeto empírico porque o seu sentido é produzido e construído a partir de elementos históricos e efeitos ideológicos que permitem sua *significação*. O discurso, por se dar em um espaço histórico-social, é exterior à língua.

## 2.2 Do sujeito: ideologia, relações de sentido e esquecimentos

Esta seção objetiva, principalmente, esclarecer que o presente estudo adotou a concepção de sujeito desenvolvida por Pêcheux, o qual se baseou nas ideias de Althusser<sup>2</sup>, e por Orlandi. Estes concordam que a ideologia interpela os indivíduos em

<sup>2</sup> Para o filósofo L. Althusser (1918-1990), os indivíduos se convertem em sujeitos porque estes são afetados pela existência social das ideologias e pelas práticas instituídas pelos Aparelhos



sujeitos. Assim, nega-se a concepção de um sujeito onipotente, que tem a si mesmo como origem ou causa, em prol de um sujeito que emerge da ideologia e do inconsciente.

Como explica Orlandi (1999), a ideologia pode ser percebida ao constatar-se que não há sentido sem interpretação, porém, a ideologia tem o poder de apagar a interpretação para que as formas materiais se apresentem como determinações históricas, imutáveis e naturais e, assim, partindo das evidências produzidas pela ideologia, é estabelecida uma relação imaginária entre o homem e “suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 1999, p. 46). A ideologia produz a evidência do sentido e do sujeito e “aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 1999, p. 48). Portanto, a ideologia é necessária para a constituição do sujeito e dos sentidos, sendo ela, assim como o inconsciente, responsável pela ocultação de sua própria existência e ação, como explica Pêcheux, nas palavras de Orlandi (1999, p. 46):

partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjéctivas’, entendendo-se ‘subjéctivas’ não como ‘que afetam o sujeito’, mas, mais fortemente, como ‘nas quais se constitui o sujeito’.

A evidência do sentido e também a evidência do sujeito funcionam através do esquecimento, pois a interpelação ideológica do indivíduo depende do apagamento da inscrição da língua na história para “que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (ORLANDI, 1999, p. 48). Assim, o sujeito, ao imaginar-se discursando sobre uma determinada ideologia, está, na verdade, discursando através dela.

Para a autora, o sujeito de linguagem é descentrado, porque não tem controle sobre a forma como a língua e a história o afetam. “Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 1999, p. 20). O sujeito histórico é livre e submisso ao mesmo tempo, pois “pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (ORLANDI, 1999, p. 50).

Orlandi considera o Estado na individualização do sujeito. Dessa forma, “em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação” (ORLANDI, 1999, p. 4), o Estado, suas instituições e sua formação social individualizam a forma histórica do sujeito, “produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 4). Portanto, o indivíduo é o resultado de um processo referido ao Estado. Dessa forma, no caso do capitalismo, o indivíduo é livre de coerções e responsável e responde como um sujeito jurídico com direitos e deveres. Logo, a autora considera equivocada a ideia pragmática de que o sujeito é

---

Ideológicos do Estado. Assim, a ideologia não existe sem o sujeito e nem o sujeito existe sem a ideologia. (CHAGAS, 2012, p. 5).

individualizado em sua origem, pois isso descartaria o simbólico, o histórico e a ideologia que provocam a interpelação do sujeito em indivíduo.

A partir, também, do conceito de esquecimento, pode-se chegar, primordialmente, à conclusão de que os sentidos não são produzidos pelo sujeito, mas sim em outro lugar, anterior e externo a ele. Este, que pode ser chamado de “esquecimento ideológico”, diz respeito ao inconsciente e aponta para como o sujeito é afetado pela ideologia e pela sua inclusão na língua e na história, assim,

[...]quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. (ORLANDI, 1999, p. 35)

O esquecimento ideológico é responsável, portanto, por dar a ilusão ao sujeito de que ele seja o precursor de seus dizeres, quando, na verdade, todos os dizeres já existiam antes, predeterminados, e estão sendo apenas retomados de uma maneira reconfigurada, não estando à mercê da vontade do sujeito do discurso.

A predeterminação do discurso, no entanto, é fundamental na construção dos sentidos e, conseqüentemente, na construção dos sujeitos, “por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante” (ORLANDI, 1999, p. 36). A falsa impressão de autonomia não é um aspecto negativo na AD, mas, pelo contrário, é essencial para que a linguagem se efetive na interação dos sujeitos e na produção dos sentidos no discurso.

Os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito -e este não é um esquecimento voluntário- para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando de muitas e variadas maneiras. (ORLANDI, 1999, p. 36)

De acordo com a autora supracitada, é possível constatar, então, que as ilusões não são defeitos, elas são, em realidade, parte do mecanismo que constitui os dizeres em termos de significados, dando forma e caracterizando o sujeito a partir do momento em que ele se apropria de determinado discurso e o molda à sua forma de se expressar.

Há, ainda, o esquecimento que diz respeito à enunciação. Quando o sujeito diz, ele escolhe determinados termos e determinadas palavras em detrimento de outros. Assim, o sujeito fala de um determinado modo, e não de outro. Sempre existe a possibilidade de se dizer o que se quer dizer de uma outra maneira, mas, ao escolher uma alternativa de dizer, o sujeito está excluindo outras alternativas do eixo das paráfrases. E o não dito, as palavras não escolhidas também agregam muitos significados no discurso, mesmo que, na maioria das vezes, o sujeito não seja consciente disso.

Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. (ORLANDI, 1999, p. 35)

Orlandi (1999), contudo, pontua que esse é um esquecimento parcial, pois, muitas vezes, o sujeito volta sobre ele e recorre ao eixo das paráfrases para melhor especificação e expressão dos dizeres. Ainda, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos, ou seja, o sentido almejado sempre será fator determinante na escolha das palavras usadas no discurso, ainda que inconscientemente.

### 2.3 Das condições de produção e formações imaginárias

O imaginário é, segundo a AD, o componente que faz mediação das relações do sujeito com suas condições de existência. Assim sendo, todos os “mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias”. (ORLANDI, 1999, p. 40). Nessa direção, o que funciona nos processos discursivos é um conjunto de formações imaginárias que evidenciam o lugar que os sujeitos projetam para si mesmos e para o seu interlocutor, bem como a imagem que eles projetam de seu próprio lugar e do lugar do outro no discurso. Esses lugares, essas imagens estão o tempo todo presentes nos discursos.

Assim, não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas \_os lugares dos sujeitos\_ para as posições dos sujeitos no discurso. (ORLANDI, 1999, p. 40)

Em outras palavras, a questão do imaginário e das formações imaginárias é, em AD, mais especificamente como “a imagem que se fazem uns dos outros os participantes do diálogo” (PÊCHEUX; FUCHS *apud* LORENCENA, 2011, p. 77).

No tangente às condições de produção, há de se entender que, sob os princípios da AD, o locutor (sujeito) não domina exclusivamente o dizer. Assim, o dizer está muito mais subordinado às condições em que é produzido e intimamente ligado a outros dizeres. Portanto, o discurso é resultado de relações sociais, do contexto histórico vivido, assim como é regido pelo meio e pelo que pode ou não ser dito, isto é, o conjunto de regras e normas das condições de produção também rege o discurso.

É importante salientar, ainda, que os sujeitos, a situação e também a memória compõem a produção do discurso. Orlandi (1999, p. 30) delimita que

[...] podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

O imaginário, a forma que o sujeito se significa, se constitui e também as condições de produção na qual se dá o discurso configuraram importante direcionamento às análises do presente trabalho, já que representam apontamentos decisivos ao se considerarem os relacionamentos, as projeções e os discursos no ambiente virtual.

#### *2.4 Do ciberespaço e sua capacidade de integrar diferentes vozes*

Ao se falar das condições de produção como elemento primordial em AD, há que se considerar o ambiente virtual como um meio integrador de vozes e de dizeres plurais e também há que se enxergar a internet como sendo a principal responsável pela expansão da comunicação, comunicação essa permeada por particularidades e peculiaridades no tangente às condições de produção do sujeito virtual. Por esse motivo, esta seção tem como intuito apresentar alguns conceitos de Pierre Lévy, um filósofo francês e grande entusiasta no que diz respeito ao poder da Internet como instrumento de democratização do conhecimento e da comunicação. Considerado por muitas pessoas como sendo um otimista, o autor evidencia que seu otimismo não se baseia no fato de que a internet poderá resolver todos os problemas socioculturais do planeta. Para Lévy (1999, p. 11), esse otimismo reconhece dois fatos:

em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano.

Seria, então, a cibercultura<sup>3</sup> a expressão do surgimento de uma nova configuração universal, diferente de todas as formas culturais e de todas as formas de comunicação de que se tinha conhecimento até então. Assim, mesmo resguardando-se pela ciência de que nem tudo que se faz nessa nova rede digital seja benéfico, deve-se reconhecer as grandes mudanças que as novas redes de comunicação trazem para a vida social, econômica, política e cultural e, principalmente, ater-se às novas possibilidades discursivas que se desenham nesse espaço. Para o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15).

O autor faz referência ao que seria um “novo dilúvio”, um dilúvio informacional, causado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em que se destaca o advento da internet e descreve três princípios que orientaram o crescimento

---

<sup>3</sup> Lévy (1999, p. 17) conceitua cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão é a pulsão mais forte da origem do ciberespaço.

Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato. (LÉVY, 1999, p. 127).

Diante da imagem e do conceito deste que é chamado “novo dilúvio” ou “segundo dilúvio”, ou ainda, o “meio informacional oceânico” por Lévy, há o empréstimo de uma metáfora que utiliza a arca de Noé:

quando Noé, ou seja, cada um de nós olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir. Estas arcas estarão eternamente à deriva na superfície das águas. (LÉVY, 1999, p. 15)

Ao contrário da operação de salvamento bíblica realizada por Noé, na qual tudo aquilo que não foi resgatado se afogou, no novo dilúvio todos os indivíduos são resgatados e salvos, pois, no dilúvio de informação, não há apenas uma arca, e sim várias (LÉVY, 1999).

Assim, no tocante a esse novo ambiente, o que o autor francês pontua que merece maior atenção e destaque no presente trabalho é a capacidade que o ciberespaço tem de integrar diferentes vozes, de possibilitar uma pluralidade de dizeres, em que cada sujeito atuante nesse meio possa desenvolver seu papel, tornando-se emissor e contribuindo para o dilúvio de informações, de significações e de discursos.

Lévy (1999, p. 127) diz que “as comunidades virtuais são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca”, e também menciona que “a moral implícita da comunidade virtual é em geral a da reciprocidade”. (LÉVY, 1999, p. 128).

O autor também ressalta o que ele intitula de “inteligência coletiva”, que nada mais é do que uma inteligência compartilhada, pois ela surge a partir da colaboração de vários indivíduos. Segundo Lévy (1999, p. 129), “é uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa”.

Considerando, enfim, o ciberespaço como ambiente escolhido para análise do estudo desenvolvido neste trabalho, faz-se necessário ponderar que ele, em teoria, aceita todos os sujeitos e todos os discursos, já que qualquer indivíduo, independentemente de sua posição social, cultural e/ou geográfica, pode difundir por meio da rede qualquer tipo de informação que considere digna de despertar interesse. Porém, a Análise de Discurso aponta que, mesmo “que a rede abrigue uma pluralidade de ideias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização

dos discursos” (MELO<sup>4</sup>, 2004, p. 2). Portanto, o fato de as ideias e dos dizeres estarem ali depositados não é o suficiente, é preciso que haja circulação daquelas e destes para que possam repercutir e tomar forma, entrando, dessa maneira, no segmento do discurso, não se perdendo na vastidão do oceano das informações virtuais.

### *2.5 Das considerações a respeito do portal UOL e dos comentários selecionados*

Conforme exposto nos procedimentos metodológicos, a seleção do *corpus* da pesquisa foi obtida a partir dos três comentários com maior número de reações de usuários da página feitos à notícia mais lida do dia 5 de maio de 2017 até às 19h40, no portal UOL, por ser esse o site de maior expressão brasileira em termos de acesso e de envio de comentários por usuários.

### *3 Procedimentos metodológicos*

A pesquisa foi desenvolvida a partir de informações obtidas por meio de revisão bibliográfica. A primeira etapa constituiu-se em um levantamento de referências teóricas que tiveram como fonte livros, artigos, páginas e portais da internet, revistas especializadas e publicações científicas, além de teses e dissertações disponibilizadas em meios escritos eletrônicos. Os autores lidos na etapa de levantamento foram, principalmente, Lévy (1999), Pêcheux (2011) e Orlandi (1999).

O objetivo do levantamento foi analisar a produção científica já realizada acerca do tema abordado neste artigo, tema este que discorre tanto sobre o ciberespaço enquanto ambiente integrador de diferentes vozes, sujeitos e discursos, como também sobre a teoria da Análise de Discurso, cujos princípios foram aparato para o estudo do *corpus*. Este último, por sua vez, teve sua materialidade constituída por comentários extraídos de publicações de um famoso portal brasileiro de notícias online. A extração de tais comentários configurou a etapa posterior do desenvolvimento desta pesquisa.

Os comentários foram submetidos a uma observação de posições e extração de significação amparada teoricamente pela análise de discurso de linha francesa, uma vez que a pesquisa desenvolvida teve como objetivo se aprofundar na compreensão da comunicação que é estabelecida em um determinado meio virtual, partilhada por diferentes sujeitos, portadores de diferentes vozes e discursos, e regida por determinados termos de uso da plataforma de notícias, entre outras possíveis variáveis.

Em prol da busca por imparcialidade na seleção dos textos de onde se obteve o objeto da pesquisa, extraíram-se os três primeiros comentários com maior número de reações de usuários da página feitos à notícia mais lida do dia 5 de maio de 2017 até às 19h40, em um dos portais de notícia de maior acesso no Brasil que permite comentários de leitores em suas publicações: o portal UOL, tal como se averiguou de acordo com a

---

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Comunicação Social da UFPE; doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

página Alexa<sup>5</sup> (<http://www.alexa.com>). A notícia selecionada por esses critérios se intitula: “Moradores de Viana negam origem indígena de feridos em confronto”.

Assim, escolhido o *corpus* de análise, os pesquisadores do presente trabalho consideraram os princípios e procedimentos da AD explanados por Orlandi (1999), com o propósito de levantar (ou tentar levantar) as possíveis significações por trás dos dizeres dos sujeitos virtuais. Para tal propósito, os pesquisadores analisaram os dizeres a partir da materialidade linguística, bem como a partir do não dito levando em consideração as condições de produção dos dizeres, a contextualização histórica, política, social e ideológica, as relações de sentidos e seus efeitos, a posição e a formação discursiva e os movimentos de antecipação do sujeito virtual.

#### 4 Análises

A perspectiva de Lévy (1999) permite encarar a virtualização como um processo que verteu a comunicação em uma contínua rede de interconexões. A partir do diálogo virtual, não existe mais lógica geográfica, nem noção de espaço empírico e lugar, assim, cada conectivo dessa rede faz parte de um todo e, ao mesmo tempo, de um nada. Desse modo, na presente análise, essa noção de não haver um território permeia as relações interpessoais e agrega novos e diferentes sentidos aos discursos entre sujeitos virtuais, já que a relação do eu com o outro passa a ser uma relação do imaginário, pois essas relações se constituem em bases irreais. Com isso, amparado no que diz a AD, pode-se notar que o sujeito virtual se projeta em seu discurso, pois é o seu comentário que garante sua materialização e sua significação enquanto sujeito, e seu discurso, em sua concepção, direcionará a imagem que o outro formará no ato da comunicação.

Os pesquisadores deste trabalho ocupam, de maneira metalinguística, também, o papel de interlocutor, ou do outro que recebe o discurso. Ao analisar o *corpus* selecionado, ao observar os mecanismos de cada comentário, cada pesquisador tentou enxergar a imagem projetada (consciente ou não) de cada sujeito virtual em seus discursos materializados no portal UOL.

##### 4.1 Moradores De Viana (MA) Negam Origem Indígena De Feridos Em Confronto

O *corpus* analisado trata de três comentários mais populares que integram a notícia “Moradores de Viana (MA) Negam Origem Indígena De Feridos Em Confronto”, a qual reporta um debate levantado entre os moradores da cidade após a repercussão da violência do confronto entre indígenas e moradores da zona rural de Viana. Eis a questão levantada por eles: quem são esses indígenas que teriam surgido do nada e que são desconhecidos na região?

---

<sup>5</sup> A Alexa é a pioneira mundial no fornecimento de dados estatísticos globais sobre o tráfego dos usuários em páginas da internet. Segundo a empresa (Alexa, 2017), sua ferramenta analítica oferece uma mensuração em forma de um ranking de páginas e portais mais acessados no mundo ou em um determinado país que é calculada por uma metodologia própria que estima a média de visitantes diários únicos e o número diário de pageviews em cada portal ou página nos últimos três meses.

Diante de tal notícia, o comentário mais popular foi: “Não são índios. São apenas brasileiros fazendo o que sabem fazer de melhor: se aproveitar das leis e levar vantagem. E, obviamente, sem ter que trabalhar”. O comentário foi feito por um usuário de nome virtual *GabrielSchieza*. Ao materializar seu discurso, o usuário projeta-se como o “dono” de uma opinião que está em concordância com o discurso apresentado na primeira parte da reportagem, em que os moradores do Distrito de Viana afirmam que os índios se autodeclararam como tais e que, ainda segundo os moradores, na verdade, nunca houve índios ali, assim sendo, os autodeclarados índios na verdade “não têm nada de indígena”. Através do ato de concordar com os moradores, o comentarista repete o que foi dito por estes, por intermédio de palavras que significam o mesmo, mas em palavras resumidas e diretas: “Não são índios”, ilustrando a máxima de que “não há sentido sem repetição” (ORLANDI, 1999, p. 38).

Concordando com o ponto de vista defendido pelos moradores, o que transparece no comentário é o fato de o usuário ignorar que, segundo servidor da Funai maranhense, citado ao final da notícia, para que sejam reconhecidos (ou não) como índios são necessários três elementos: a autodeclaração, o reconhecimento de outras tribos e a historicidade. As opiniões dos moradores de Viana não são, diante disso, garantia suficiente de não reconhecimento. Ou seja, o sujeito do discurso, a partir da afirmação enfática “Não são índios”, produz um efeito de sentido que dá a impressão de que ele está convicto da verdade desse fato, e isso se dá (muito provavelmente e inconscientemente) graças à série de argumentos apresentados pelos moradores ao longo da notícia e à ideologia pela qual o sujeito se significa. *GabrielSchieza*, logo, se posiciona diante da questão levantada, caracterizando seu dizer como campo de disputa ideológica.

Após seu posicionamento, o sujeito parte do micro para o macro: a partir de uma questão específica que envolve cidadãos específicos, ele generaliza a situação, colocando a atitude (negativa) dos índios autodeclarados (que para ele não são índios!) no mesmo patamar das atitudes comuns aos brasileiros. “São apenas brasileiros fazendo o que sabem fazer de melhor: se aproveitar das leis e levar vantagem”. Por trás dessas palavras, há uma série de significações atravessadas por questões históricas e sociais. Nelas, o sujeito é interpelado pela ideologia difundida no imaginário dos brasileiros, ideologia esta que sugere que o brasileiro, de forma geral, tem por costume aproveitar-se das “brechas” que a lei dá, e que a lei, por sua vez, é vulnerável e passível de ser manipulada com o fim de que dela se tire vantagens.

Finalmente, ao dizer “E, obviamente, sem ter que trabalhar”, parte da fala que, por ter sido iniciada com “E” após um ponto que finaliza a frase anterior, surte a impressão de que se trata de uma ideia adicional que complementa o discurso que já fora concluído. O sujeito emite outra expressão que salienta seu nível de convicção diante do que está sendo projetado (“obviamente”), assim, o efeito de sentido por trás da palavra supostamente almeja desenhar a imagem de um sujeito seguro de seus dizeres, confiante na plena veracidade e força do seu discurso. Tal segurança projeta uma naturalização do exposto, como se a “aversão ao trabalho” fosse característica intrínseca e incontestável do brasileiro, o que ainda sugere que essa condição está tão bem delineada e cômoda no imaginário popular que o próprio cidadão brasileiro se sente confortável em discursar sobre ela se excluindo dessa realidade, ou por



esquecimento de pertencer a essa cultura, ou por se colocar acima dessa cultura. É pertinente lembrar, no entanto, que o sujeito virtual, por não pertencer a um lugar empírico, pode se colocar em qualquer posição, estando acima de seus próprios julgamentos e de suas próprias significações projetadas. Assim, é possível afirmar que depreciar o povo brasileiro por meio de seus dizeres pode ser visto como uma manobra discursiva que mostra a não identificação do “eu”, sujeito do discurso, com o “outro”, objeto do discurso.

O segundo comentário mais popular a essa notícia foi “Criou-se no Brasil o ‘direito’ de ir e invadir terras, é assim com o MST e tb com os índios. Isto não existe, é um roubo e a polícia deveria atuar imediatamente. Absurdo!!!!”. O comentário foi feito por um usuário de nome virtual *Flavius67*. Ele inicia seu discurso por meio do termo “Criou-se” e esse uso do verbo com o pronome reflexivo torna a ação impessoal, o que possibilita o levantamento da seguinte questão: quem criou? Assim, o sujeito discursivo não deixa claro (inicialmente) quem executou o ato de criar “no Brasil o ‘direito’ de ir e invadir terras”. O uso das aspas também significa muito; elas, no contexto referido, exprimem ironia. Assim, a palavra “direito”, ao ser envolta pelas aspas e aliada a um suposto ato de criação sem seguridade de origem, tem sua gênese desqualificada. A primeira metade desse comentário já produz, em sua totalidade, dois efeitos de sentido: primeiramente, o sentido imediatista de que um direito que goza de criação indeterminada e indiscriminada é ilegítimo e, secundamente, o sentido de que esse direito é, paradoxalmente, um direito que fere a lei, já que também está aliado à palavra “invadir”, que é fortemente estigmatizada por seu uso no curso da história, já que representa o ato de apoderar-se, entrar e ocupar um lugar pela força.

Ainda sobre a primeira metade do comentário, é possível identificar o uso da memória discursiva, já que o termo “direito de ir e invadir” sugere uma menção ao Art. 5 da Constituição Federal de 1988, que fala do “direito de ir e vir”, ou seja, o sujeito do discurso cria um jogo de palavras ao mesmo tempo em que deturpa a noção de direitos e de leis. O interlocutor que significar o presente discurso identificando tal alusão muito provavelmente projetará no outro a imagem de sujeito dotado de sagacidade e entendimento e, paralelamente, o “eu” do discurso possivelmente projeta que, para que se perceba tal movimento discursivo, há também que se fazer o uso do entendimento e da sagacidade. Essa manobra reforça a designação primeira de discurso: efeito de sentido entre sujeitos.

Sobre o termo “é assim com o MST e tb com os índios”, no qual o sujeito usa abreviação característica de seu meio virtual, já é possível identificar a presença do outro como objeto do discurso, pois o usuário direciona e relaciona o direito ilegítimo à invasão a dois grupos sociais: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que é um movimento de ativismo político e social brasileiro, e os Índios, que, em verdade e de forma genérica, não fazem, explicitamente, parte de movimento ativista.

A relação entre os dois grupos evidencia que, na memória do sujeito virtual emissor do discurso, existe ideologicamente a concepção de que estes estão ligados, depreciativamente, ao histórico de ocupação, invasão e posse indevida. Curiosamente, o discurso desconsidera a questão histórica da situação dos índios no Brasil. Sabe-se que, desde a época da colonização, o índio esteve em posição contrária à assinalada no comentário, já que, sendo, em teoria cada vez mais aceita, os primeiros habitantes e

legítimos donos dos solos brasileiros, ainda assim foram dominados, dizimados e tiveram seu espaço cada vez mais reduzido territorialmente e cada vez mais anulado socialmente.

“Isto não existe, é um roubo e a polícia deveria atuar imediatamente” é a frase que compõe a segunda parte do discurso. Com tais dizeres, o sujeito se posiciona de forma negativa em relação à situação reportada na notícia e ao exposto na primeira parte de seu próprio comentário. O sujeito se significa através de seu discurso, afirmando de forma enfática que não existe a lei que ele julga criada de forma inautêntica, podendo-se traduzir em seus dizeres que não há um direito que normatize o ato da invasão. Invasão, portanto, na projeção do comentarista, é um crime e, diante de tal constatação, faz-se necessária a urgente intervenção da polícia a fim de que se estabeleça a ordem. O segundo dizer de *Flavius67*, portanto, tem relação com outros dizeres realizados dentro de seu próprio discurso e dentro do imaginário.

O usuário arremata seu discurso com a expressão “absurdo!!!”. Há, visto o uso de três pontos de exclamação, a intenção de se realçar e destacar bem esse termo que vem sendo largamente utilizado pelas pessoas em seus discursos. A palavra “absurdo”, num primeiro momento, projeta um efeito de indignação por parte do falante, porém, ao buscar-se o seu sentido no dicionário, constata-se que absurdo corresponde a disparate, significando o oposto de razão, de senso comum e de lógica. Ora, tanto o relato da notícia quanto o relato do “direito à invasão”, ironizado pelo dono do comentário, podem ser explicados de forma lógica e racional a partir de indícios históricos, sociológicos, linguísticos e políticos. Isso acarreta a possível conclusão de que, ao longo do curso da história e da interação social, os sujeitos têm em seu imaginário uma projeção de significado que vem modificando o sentido e o uso da palavra “absurdo”, sendo ignorado o sentido do dicionário em prol do sentido pragmático desta.

Por fim, o terceiro comentário mais popular à notícia “Moradores De Viana (MA) Negam Origem Indígena De Feridos Em Confronto” foi “Eu também sou índio e quero minhas terras! Desse jeito fica fácil ganhar terras”. O comentário foi feito por um usuário de nome virtual *Visitante*. O seu comentário é permeado pela marca da ironia e atravessado por questões históricas que delimitam o fato de que, sob grau de maior ou menor distância, praticamente todo cidadão brasileiro possui descendência indígena, se for considerado o fato de que a formação de nossa população se deu, em grande parte, por meio de misturas entre índios, portugueses e negros.

Também é notada a relação direta do comentário com a notícia, já que esta última, em um primeiro momento, reportou alegações de moradores as quais diziam que os autodeclarados índios na verdade não eram índios e, ainda, que esses autodeclarados tratam-se de moradores da cidade de Viana, civilizados, alguns deles inclusive já portadores de terras. O sujeito do discurso posiciona-se, portanto, de modo a concordar com os argumentos dos moradores da comunidade, desacreditando na possibilidade dos autodeclarados serem índios.

O discurso em questão chama a atenção pelo fato de se significar por meio do não dito. Ao afirmar ironicamente ser um índio e reivindicar terras para si, o sujeito do discurso está se autodeclarando, ou seja, repetindo a manobra utilizada pelos supostos índios retratados na notícia. Ao dizer dessa forma, o não dito que emerge e significa

para o interlocutor por intermédio da ideologia seria o correspondente a “Qualquer um pode se autodeclarar índio” e ainda “Esses índios são dissimulados e só estão se autodeclarando índios para se apossar de terras”. Em AD, o não dito significa tanto ou mais que o dito, e esse mecanismo direciona um processo de argumentação que visa surtir seus efeitos sobre o interlocutor.

O uso de mecanismos como o citado anteriormente projeta, aparentemente, a ilusão de que o sujeito tem domínio sobre seu discurso e sobre seus efeitos de sentido, mas a AD delimita que, na verdade, isso se trata realmente de uma ilusão, visto que tanto o discurso quanto o sujeito são interpelados e significam por meio da ideologia.

### 5 Considerações finais

O presente estudo se propôs a levantar as possíveis significações existentes nos discursos dos sujeitos virtuais, amparando-se nos princípios e procedimentos da AD. Ao extrair o *corpus* de análise nos comentários à notícia em destaque no site UOL, puderam-se verificar possíveis tentativas de projeção e de intenção dos sujeitos virtuais, bem como determinados mecanismos utilizados pelo sujeito virtual na sua tentativa de se significar por meio do dizer.

Nos comentários analisados, foi notória a constante intervenção da memória e da ideologia para a significação dos dizeres que se desenharam. A notícia possibilitou o desenvolvimento de discursos atravessados pela história e pelo imaginário no campo dos comentários. Além disso, na maioria dos discursos construídos, o “eu” se posicionou de modo a não se identificar com o “outro”, objeto do discurso. Essa “não identificação” evidencia um sujeito exterior ao seu próprio dizer, e esse posicionamento se deve, em grande parte, ao fato de que o sujeito virtual, por não se constituir em um ambiente empírico, real, pode se projetar a partir de qualquer posição, estando, na maioria das vezes, numa perspectiva acima ou à margem de suas próprias críticas e de suas próprias significações projetadas. Assim, o sujeito virtual parece antecipar-se de maneira resoluta e convicta, mostrando segurança nos dizeres, esperando ter controle na imagem que transmitirá através de seu discurso, esquecendo-se que, como pontua a AD, o sujeito não é livre ou independente em relação ao que diz, já que o seu dizer é interpelado pela ideologia.

O senso comum, as teorias, palavras, forças de expressão e verdades convencionadas pelo imaginário social e pelo uso no curso da história também são uma constante, permeando os discursos materializados nos comentários. Em dados momentos da fala, os usuários se utilizaram tanto de proposições historicamente fatídicas para reforçar seus discursos, quanto de fatos sem comprovação ou evidência de se tratarem de possibilidades reais. A AD teoriza que a ideologia faz com que fatos não comprovados ou não verídicos se convertam em determinações históricas, imutáveis e naturais no imaginário do sujeito, a partir do momento em que este último tem sua interpretação apagada ao assumir como verdadeiros e naturalizar, em seu discurso, fatos que são desconhecidos pela história oficial, desde que estes produzam sentido e pareçam dar suporte ao discurso, reforçando-o.

Outro ponto a se destacar nas análises do presente artigo é o não dito significando e sempre dizendo por trás do dito. Ao escolherem dizer de determinada

forma e não de outra, os sujeitos dos discursos em questão evidenciaram significações e possíveis efeitos de sentido puderam ser identificados. É importante lembrar, contudo, que os sentidos não partem do sujeito, mas sim de outro lugar, anterior e externo a ele, por isso a forte presença do social, do histórico, do cultural e do ideológico nos comentários.

Ainda no tocante à observação dos comentários sob a perspectiva das teorias da AD, foi possível constatar que os discursos materializados no ambiente virtual ilustraram bem que o dizer está, de fato, muito mais subordinado às condições em que é produzido e muito mais intimamente ligado a outros dizeres e a outros determinantes externos que subordinado às vontades e antecipações do sujeito.

Este estudo, portanto, mostrou-se importante ao evidenciar que os princípios da Análise de Discurso são suporte teórico que auxiliam na compreensão dos fenômenos verificados em comentários às cibernotícias. O ambiente virtual, com seus novos parâmetros de comunicação entre sujeitos, propicia um ambiente de produção em que os procedimentos da AD se tornam aparato teórico importante para que se realize a análise e se tente extrair as possíveis significações contidas nos discursos tecidos nessa vasta rede dialógica. O ciberespaço, não sendo espaço empírico, mas espaço virtual no qual o sujeito se materializa através de seus comentários, se mostrou, de fato, ambiente propício à integração de diversas vozes e de dizeres plurais. Tal confirmação reforça a evidência de que muito há que se pesquisar, analisar e observar nesse território mais que propício ao exercício da comunicação.

### *Referências*

BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagens – Estudos e Pesquisas*, Catalão, Vol. 15, n.01, 2011, p. 171-182.

CHAGAS, Arnaldo Toni. *O sujeito ideológico na perspectiva de Louis Althusser – o assujeitamento*. Psicologia.pt. 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Cost. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENCENA, Evanildes. O imaginário social na representação de sujeitos virtuais. *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 70-86, jul. 2011.

MELO, C. T. V. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org). *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NOTÍCIAS. In: UOL. Disponível em:

<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/05/05/moradores-de-viana-ma-negam-origem-indigena-de-feridos-em-confronto.htm>> Acesso em: 05 maio 2017.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e fundamentos*. Campinas: Pontes, 1999.

REGRAS UOL. Disponível em: <[regras.uol.com.br](http://regras.uol.com.br)> Acesso em: 10 maio 2017.

## How admitting language variation can improve our knowledge of the globe

### *Como o reconhecimento da variação linguística pode aprimorar o nosso conhecimento do mundo*

**Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro**

Language and Literature undergraduate student at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brazil. Scientific Initiation Fellow (PIBIC/CNPq) in Linguistics, linked to the Program of Studies on Language Use (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua – PEUL), under the guidance of Prof. Vera Lucia Paredes Silva. E-mail: andreifcpinheiro@gmail.com

---

**Abstract:** Linguistic literature has long established that all languages vary, because their usages orient to and is oriented by different social-political factors. In this sense, the purpose of this essay is to discuss how important it is to admit language variation, inside and outside the scope of one language only, though commenting primarily on Brazilian Portuguese. Then, this essay raises awareness to how language and culture are intrinsically connected, since the ways we perceive ourselves and the world are linked to both language and culture. Finally, the role of English as a *lingua franca* in promoting cultural contact is briefly demonstrated, considering its centrality in a globally connected world.

**Keywords:** Language variation. Language and culture. *Lingua franca*.

**Resumo:** A literatura linguística estabeleceu, já há bastante tempo, que todas as línguas variam, pois seus usos orientam e são orientados por diferentes fatores sócio-políticos. Nesse sentido, o propósito deste ensaio é discutir a importância de que se reconheça a variação linguística, dentro e fora do escopo de uma só língua, ainda que comente, sobretudo, sobre o português brasileiro. Então, esse ensaio busca reforçar uma conscientização de que língua e cultura são intrinsecamente ligadas, visto que as formas pelas quais percebemos a nós mesmos e ao mundo se associam tanto à língua quanto à cultura. Por fim, discute brevemente de que maneira o inglês como língua franca colabora para que se promova contato cultural, considerando a sua centralidade em um mundo globalmente conectado.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Língua e cultura. Língua franca.

---

### *Introduction*

When we think of the 21<sup>st</sup> century, we are likely to think of a globally connected world. We owe this, quite broadly, to technology, and particularly to the web; otherwise communication between people from different places would probably still take days – or weeks, or months, or longer – to occur. However, if people from different places, speakers of different mother tongues, can communicate with one another and share their cultural beliefs and practices, we have language to thank; not to any and all languages, because, respecting our learning limitations, one language is necessary to bring people together. Hence, we owe this to English, which seems to be a

*lingua franca* (i.e., a language which speakers of different languages use to talk to one another) rather than the language of specific countries, as the United States, England, or Australia. In fact, as Celce-Murcia (2014) claims, when a non-native speaker of English speaks English to someone else, it is highly possible that this speaker's interlocutor is another non-native speaker of English.

However, considering that our current, globalized moment in History allows, *a priori*, this communicative and cultural expansion, our general posture towards language seems to lead us in a different direction. Why is this so, and what do I, as a Language and Literature college student in Brazil, mean by it?

What I and others – such as Roeper (2007) and Bagno (2008) – believe is that people are still not ready to fully embrace language variation, since we continuously judge people in terms of *how* they speak, rather than *about what* they speak. Therefore, we fail in actually expanding our communicative and cultural horizons: if we are not ready to accept that people *do* speak differently, in and out of their mother tongue's sphere, we cannot fully engage in cultural and – why not? – human exchange with others; we cannot truly embrace different languages, nor different cultures, nor different realities, for all of these are deeply connected. Thus, we limit ourselves, for we limit the ways through which we perceive and understand others.

Therefore, in this essay, I will firstly discuss the importance of recognizing language variation, inside and outside the scope of *one* language. This discussion will be carried out by taking Portuguese as example. Then, I will call attention to how language and culture are intrinsically connected, for both shape and are shaped by how we perceive and talk about the world and ourselves. Finally, understanding what it may take for us to recognize and respect people's different realities, I aim at demonstrating the role of English as a *lingua franca* in promoting cultural contact.

### *Accepting language variation*

How could I, a native speaker of Brazilian Portuguese, begin this discussion if not by bringing Portuguese and my country into it? There is a curious belief among Brazilians: apparently we do not speak “real Portuguese” – even though it is our mother tongue – in contrast to the people born in Portugal, who would master this language perfectly. Most commonly, this is supported by the belief that in Portugal people speak Portuguese better because they have “invented” the language, whereas Brazilians defile it. In several ways, however, this claim is hardly true.

Portugal, indeed, brought the core of the Portuguese language to Brazil, back in the 16<sup>th</sup> century, when the land was ruled by several Indian tribes, the ‘original Brazilians’, as we could perhaps call them. The process of teaching Portuguese to the natives was neither simple nor harmless; it was part of submitting the natives, once free, to the position of people subservient to Portugal. Therefore, based on Sartre's (1968) discussion on colonization in general, by subjugating the natives, their culture – including their languages – was also drawn to a minor position. And I say *languages*, in the plural, because the tribes did not share only one language, which remains true for the tribes that still exist in Brazil. Nonetheless, it does not mean that the natives'

languages did not impact Portuguese; they did, as also did the African languages that were brought to Brazil through slavery.

Actually, since Brazil has not received conquerors only from Portugal, but from other countries as well, such as Spain, France and Holland, their languages, along with the natives' and the Africans', also influenced Portuguese, the colony's official language through the colonizers' perspective. Therefore, there is enough basis for us to establish that Portuguese, as spoken in Brazil – especially by those who were born in Brazil after the colonizers' arrival –, could not be the same Portuguese spoken in Europe. After all, European Portuguese did not have the aforementioned influences. Curiously enough, though, European Portuguese was also not homogeneous, because, as Teyssier (2014) demonstrates, the history of this variety of Portuguese, whose origin comes from Latin, includes contacts with other languages, such as Germanic languages and Arabic. In fact, Latin itself was not homogeneous, and, as it spread through different locations (getting in contact with different cultures), it generated other romances, including French and Italian.

Everything discussed so far was intended to establish that languages, in general, cannot be homogeneous, due to several reasons; and, though I have focused on some historical and geographical reasons, we could dive deeper.

If, as already mentioned, Latin was heterogeneous due to the geographic extension it got spread through, why would this not also be true, for instance, for Brazilian Portuguese, given Brazil's large territory?

Empirically, we know it is true; we know that people from the Southeast region in Brazil speak differently than those from the Northeast, who speak differently than those from the Midwest. We also know that people from different social classes master distinctly different varieties of their mother tongue, which connects to distinct levels of education. We know this, indeed, but, as we can depict through Bagno's (2008) thoughts, we are more concerned with establishing a standard variety of Brazilian Portuguese, than with recognizing the beauty there is in our linguistic differences.

For instance, in 2014, a Linguistic Atlas of Brazilian Portuguese (CARDOSO *et al.*, 2014) was published, covering differences in our lexicon, phonology and morphosyntax. But most people – especially those unrelated to the Linguistic Academy – tend not to know about it, either because they do not care, or because the information is not available to them.

Camara Jr. (1970) claims that language is a result of culture, a means through which culture operates, and, simultaneously, a condition for it to endure. Moreover, Hinkel (2014) says that culture, when related to language, is connected to our sociocultural behaviors, to how we compose the rhetorical structure of our texts, to how we transmit and obtain knowledge, among other aspects. Therefore, by criticizing people based on which linguistic variety they use, we harm communication and fail to recognize both our culture and history in their entire diversity.

### *Improving global participation*

How then does this connect to improving – or failing at doing so more appropriately – our multilingual competence, or our participation in a global scale?



If we understand multilingualism as the use of two or more languages in order to communicate with others, especially with others from different locations, we ought to recognize its central role in global communication and understanding. As already mentioned, English, as Celce-Murcia (2014) argues, has had an important role in fostering intercultural communication. However, how have we perceived the different varieties of English – or ‘World Englishes’, as Celce-Murcia (*ibid.*) refers to them – spoken across the globe? Once again, I depart from my reality in Brazil.

The Linguistic Academy has basically established that there is no proper nor monolithic English, but, rather, different varieties of English – which vary from place to place, from people to people. This is true for every language, as I demonstrated above when discussing language variation within Portuguese. When it comes to English, however, there is a significant distinction. As Celce-Murcia (*ibid.*) shows, only 380 million people speak English as a native language, in contrast to about 1,500 million people who speak English as their second or foreign language, in somewhat traditional terms. Therefore, according to these numbers, only 21% of all English speakers are native users of this language.

This could lead one into arguing that English is not of these 21% to control; instead, it seems that English – if it does belong to somebody – is more connected to the other 79% of its speakers. Evidently, these 79% do not speak the *same* English the other 21% do; in fact, there are already several varieties of English within these 21%. Hence, the term ‘World *Englishes*’.

Focusing once again on the context I write from, Brazilians in general do not see it this way. In fact, as linguistic prejudice is not exclusive to Brazil, I believe that other cultures tend to take a similar stance to the one in my country. Sadly enough, it makes sense; if we do not understand that our own language is heterogeneous, it is hard to accept that English also is, especially if we have still not dissociated English from being ‘the language of some of the world’s biggest potencies’. If we keep looking for ‘good’ varieties of English, we are going to worry only about the form, rather than about the construction of meaning. Hence, we fail at improving our cultural and global knowledge when speaking to others whose realities are different from ours – ‘simply’ because we are more concerned about *how* they speak.

Several researchers have already approximated language to culture and our representations of the world. Moita-Lopes (2006) and Eckert & Mc-Connell-Ginet (2003), for instance, have demonstrated how we construct our identities, our *selves* through language; and, since our identities rely deeply on our cultural backgrounds, these researchers sustain that language and culture are related.

Moreover, we could take back on the Sapir-Whorf hypothesis (cf. BIDERMAN, 1998), according to which we talk about the world based on how our language allows us to, given its lexicon and grammar. Therefore, when we talk about reality, we do not do this objectively, but rather through our – and our language’s – perspective. Last year, this hypothesis got closer to us through the Oscar-nominated *Arrival* (LEVINE *at al.*, 2016), whose core discussion revolves around how language helps shape our reality, to the extent that it may determine how we understand time. All of this connects language and culture.

The point to which I want to get is the following: nowadays, due to technology, we *can* share our realities with people from different countries (hence from different cultural backgrounds), and we usually do that with the help of English. However, if we do not truly accept that people are, almost inevitably, going to use different varieties of English – because they come from different realities –, we are not going to grasp all the knowledge our interlocutors can offer us.

### *Final thoughts*

English – or, perhaps more appropriately – ‘Englishes’ are today the most practical means through which we can learn more about people from different locations. This is true because English, in all its different varieties, is almost everywhere: it is in the most famous movies, in the most famous songs, in the background of several important books, in academic research, and in advertisements. If we acknowledge these ‘Englishes’, we can improve ourselves, expand our horizons, and understand other people’s different perspectives, avoiding what Adichie (2009) calls ‘the danger of a single story’, thus not telling stories only through the dominant perspective.

Yet, it seems that, for us to achieve such an understanding of ‘World Englishes’, we *must* be aware that the language(s) we have been speaking since birth – as Portuguese here in Brazil – *do* vary, and there is nothing wrong with it. Language variation is not a hypothesis, but a fact, empirically proved by all research in Variationist Sociolinguistics developed so far.

We have the means to improve our global citizenship and our perceptions of the world and of ourselves. We may start doing it by expanding our linguistic horizons.

### *Acknowledgements*

I thank Professor Vera Lucia Paredes Silva for being not only a kind and dedicated reader since 2014, but also for being a caring mentor and friend, who has been expanding my Linguistic repertoire since then. I also thank Fernanda Machado for promptly – though always mindfully – reading this essay, in order to help me make this work more accessible for others to read it.

### *References*

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. “The danger of a single story.” *TEDGlobal* 2009. TED, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 50<sup>th</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. “Dimensões da palavra.” *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, 81–118, 1998.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. 4<sup>th</sup> ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

CARDOSO, Suzana *et al.* *Atlas linguístico do Brasil: volumes 1 & 2*. Londrina: Eduel, 2014.

CELCE-MURCIA, Marianne. "Teaching English in the Context of World Englishes." In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; ANN SNOW, Marguerite (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4<sup>th</sup> ed. Boston: Cengage, 2014.

ECKERT, Penelope; McCONNEL-GINET, Sally. *Language and Gender*. New York: CUP, 2003.

HINKEL, Eli. "Culture and Pragmatics in Language Teaching and Learning." In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; ANN SNOW, Marguerite (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4<sup>th</sup> ed. Boston: Cengage, 2014.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. "On Being White, Heterosexual and Male in a Brazilian School: Multiple Positioning in Oral Narratives." In: DE FINA, Anna; SCHIFFRIN, Deborah; BAMBERG, Michael (orgs.). *Discourse and Identity*. Cambridge: CUP, 288-316, 2006.

ROEPER, Tom. "Language Variation: Emotion Overtakes Structure." In: \_\_\_\_\_. *The prism of grammar: how child language illuminates humanism*. Cambridge: The MIT Press, 2007.

SARTRE, Jean Paul. "Prefácio". In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Translation: Celso Cunha. 4<sup>th</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VILLENEUVE, Denis. "Arrival." 116 min. FilmNation Entertainment; Lava Bear Films; 21 Laps Entertainment, 2016.

## A Casca da Serpente: uma recriação de Antônio Conselheiro

### *The Snake's Bark: the recriation of Antônio Conselheiro*

**Bruno Vieira Batista**

Graduado em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: [bruno.batista.10@hotmail.com](mailto:bruno.batista.10@hotmail.com)

---

VEIGA, José J. *A casca da serpente*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989, 155 p.

Num dos últimos romances do grande escritor José J. Veiga, também conhecido como J. J. Veiga, o autor fez um enredo que traz forte ligação com a história de Canudos, propondo um final diferente e, ao mesmo tempo, um novo ciclo para a vida dos guerreiros baianos. Em *A Casca da Serpente*, publicado em 1989, a história se inicia no final da Guerra de Canudos, na qual se podiam encontrar os destroços deixados pelo exército brasileiro, porém, com uma diferença: Conselheiro ainda vivo cria um plano em que consegue, com a ajuda de seus comandados, fingir-se morto para não ser capturado pelos soldados. Com o sucesso da estratégia, o líder religioso consegue reerguer outra Canudos em um lugar chamado Canabrava. Lá, a vida de todos que seguiam o bom conselheiro se torna melhor, o que nos remete ao ponto mais importante e mais notável dessa obra de Veiga. O líder se transforma em muitos aspectos e isso influencia a vida de todas as pessoas que o cercam.

Antônio Vicente Mendes Maciel, o Conselheiro, começa a mudar o modo de agir diante das dificuldades. Homem, ele, que antes acreditava que a quantidade de rezas feitas é que determinava o sucesso das pessoas, olhou a sua volta e viu que, na verdade, podia ter empregado mais tempo em outros aspectos da vida social em um grupo como o que ele comandava e se arrependeu disso. Assim, a primeira mudança promovida por ele ainda no caminho em direção a Canabrava foi diminuir a quantidade de tempo empregado às preces. Além disso, começou a se sentir incomodado quando seus seguidores se ajoelhavam diante dele, pedindo bênçãos, e exigiu que parassem. Os comandados estranharam, mas incapazes de questionar, como sempre o foram, respeitaram a decisão. Como exemplifica o trecho a seguir:

Não quero mais bodes velhos se ajoelhando pra mim e babando na minha mão.  
Basta um bom dia, um suscristo.

— Nem de manhã cedo, meu bom Jesus? — Era Barnabé perguntando.

— Basta um suscristo. (p. 31)

Com o passar do tempo, se desfez da barba, cortou o cabelo e, mais ainda, não usou a roupa que fazia dele o líder santo como todos o conheciam. Tornou-se comum, e agora exigia ser chamado de Antônio apenas. Conselheiro teve transformações inimagináveis, certo de seus motivos: por medo de ser identificado pelos federais e

porque se viu na obrigação de ser um líder melhor para o povo, sem rótulos e santificações, queria cuidar de seu povo como chefe comunitário.

Os homens continuaram seguindo e obedecendo a suas orientações mais por respeito à rara inteligência organizacional que ele tinha do que, como antes, pela sua liderança religiosa.

A mudança foi tamanha que a nova Canudos tinha mais organização: casas melhores com mais espaço, mais mantimentos. O povo aceitou ajuda de estrangeiros que sistematizaram o trabalho e fizeram ferramentas que facilitavam a lida diária. Dessa forma, nota-se que Veiga propõe uma reconstrução de Canudos que só fora possível e tivera sucesso por causa das transformações na personalidade de seu líder que influenciaram na criação de sua nova comunidade.

Esse livro é especial, como toda a obra de Veiga, e sua recomendação se faz necessária não só pela maneira brilhante com que Veiga constrói um belo renascer de Conselheiro, mas também pela homenagem aos guerreiros de Canudos que, infelizmente, foram brutalmente assassinados pelo exército brasileiro.