



FACCREI

ISSN 1275-3687

# REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO

VOLUME 16

NÚMERO 1

---

<http://revista.faccrei.edu.br>



Diálogo e Interação, Cornélio Procópio, v. 16, n. 1, p. 1 – 394, 2022.

Disponível em: <http://revista.faccrei.edu.br>

A **Revista Diálogo e Interação** da FACCREI - ISSN: 2175-3687 é um projeto editorial voltado à socialização da produção acadêmica, tendo por missão disseminar a pesquisa no meio acadêmico. O periódico recebe artigos científicos para publicação de seus volumes e números.

A Revista é uma publicação digital anual da FACCREI, e tem por objetivo publicar artigos científicos originais de autores de instituições nacionais ou estrangeiras, de ensino ou pesquisa, com temas relacionados a:

Administração.  
Agronomia.  
Direito.  
Ciências Contábeis.  
Ensino.  
Engenharias.  
Educação Física.  
Enfermagem.  
Interdisciplinar.  
Linguística e Literatura.  
Medicina Veterinária.  
Odontologia.  
Pedagogia.  
Psicologia.

# EXPEDIENTE

## **Corpo Editorial**

### **Diretora**

Prof.<sup>a</sup> Ma. Cristiane Fernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio/PR, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

### **Editora-Gerente da Revista**

Prof.<sup>a</sup> Ma. Dayanne da Silva Alves, Universidade Estadual de Londrina – UEL/PECEM, Brasil.

### **Editora-Assistente**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Carneiro Hernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio – DACHS, Brasil.

### **Conselho Editorial**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Priscila Machado Martins. Universidade de Los Andes, Chile.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Armijo Reyes. Universidade de Santiago de Chile, Chile.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/PPGEL, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilu Martens Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina – PPGEN, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Maria de Almeida Netzel, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL, Brasil.

Prof. Dr. Márcio Mendonça, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio – PPGEM, Brasil.

Prof. Dr. Cyro José Jacometti Silva, Faculdade Autônoma de Direito – FADISP, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Diná Tereza de Brito, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE, Brasil.

### **Conselho Científico**

Prof. Me. José Antonio Conceição, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

Prof. Dr. Almir Galassi, Instituição Toledo de Ensino – ITE, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

Prof. Me. Marçal Guerreiro do Amaral Campos Filho, Faculdade Cristo Rei – FACCREI, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Ma. Josiane Luiz, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE/PPGEN, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Ma. Juliana Ferri, Universidade Estadual de Londrina – NEAD, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.

Prof.<sup>a</sup> Ma. Lúcia Aparecida Ancelmo, Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN) - Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Bandeirantes, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR, Brasil.



**DIRETOR GERAL**

Prof. José Antonio da Conceição

**DIRETORA ACADÊMICA**

Prof.<sup>a</sup> Cristiane Fernandes

**GESTÃO DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS- GRADUAÇÃO**

Prof.<sup>a</sup> Denise da Silva de Oliveira

**INDEXADO POR/INDEXED BY**

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - Latindex (México).

Google Acadêmico.

## PREFÁCIO

O Volume 16 da **Revista Diálogo e Interação** é o resultado de um trabalho intenso e comprometido, claramente voltado à socialização dos saberes científicos. Toda a equipe que compõe seus conselhos atua de forma assertiva, visando apresentar conteúdos relevantes e atuais, os quais demonstrem a necessidade eminente da produção de ciência nas mais diversas áreas do conhecimento.

É sempre um grande desafio e uma imensa satisfação participar de um processo tão rico e dinâmico, que permite aprender cada vez mais. Os trabalhos submetidos ao periódico representam a criatividade e a inovação de pesquisadores empenhados em apresentar os caminhos percorridos em seus empreendimentos, sempre em busca do avanço científico.

A composição do **Volume 16** traz consigo uma enorme responsabilidade, uma vez que as publicações científicas são extremamente importantes porque cumprem uma função essencial em relação ao acesso à informação, assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1978) como pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) a todos os cidadãos e cidadãs.

Desejamos que os volumes do periódico continuem sendo importantes veículos de discussão, difusão de temas e de linhas de pensamento que interessam a toda nossa sociedade.

*Saudações acadêmicas,*

Prof.<sup>a</sup> Ma. Denise da Silva de Oliveira

Gestora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Faculdade Cristo Rei – FACCREI

## SUMÁRIO

<b>DESENVOLVENDO A VISÃO CRÍTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE ROMANCES</b> .....	9
Luana Mendes* .....	9
<b>APOROFOBIA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: QUANDO O ÓDIO AO POBRE ATINGE OS DISCURSOS NA INTERNET</b> .....	67
Andréa Moreira Gonçalves de Albuquerque* .....	67
Manoel Klebson de Andrade Oliveira.....	67
Evangelina Maria de Brito Faria.....	67
<b>UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AGENTES CONVERSACIONAIS EM SITUAÇÕES DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DE SAÚDE</b> .....	87
Carlos César Custódio* .....	87
Eduardo Filgueiras Damasceno** .....	87
<b>OS IMPACTOS OPERACIONAIS E ECONÔMICOS CAUSADO POR ATIVIDADES PERIGOSAS E INSALUBRES</b> .....	96
Matheus Rodrigues Bonjovanni .....	96
<b>SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE LITERARY WORK OF BERNARD CORNWELL</b> .....	110
Isabelle Maria Soares .....	110
Edson Santos Silva .....	110
<b>A FIGURAÇÃO DA PANDEMIA EM “O BICHO-VÍRUS”, DE PEDRO BANDEIRA (2020)</b> .....	134
Ana Paula Franco Nobile Brandileone* .....	134
Janaine Pires Ruiz** .....	134
<b>A POESIA FEMININA NO AMAZONAS PELO VIÉS DA MODERNIDADE DE VIOLETA BRANCA</b> .....	150
Milena Bruno Ferreira* .....	150
<b>LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E INTERMIDIALIDADE: UMA ANÁLISE DA ESTANTE DIGITAL DE “LEIA PARA UMA CRIANÇA”</b> .....	167
Priscila Aparecida Borges Ferreira* .....	167
<b>DISCURSO NA VIDA, DISCURSO NA ARTE: NOTAS SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ARTÍSTICO</b> .....	181
Wilder Kleber Fernandes de Santana .....	181
Weslei Chaleghi de Melo.....	181
Davi Milan.....	181



<b>UM ESTUDO ESTILÍSTICO DO AMOR EM ARROJOS, DE CESÁRIO VERDE</b> .....	197
Wilder Kleber Fernandes de Santana .....	197
Weslei Chaleghi de Melo.....	197
Luciano Mendes Saraiva.....	197
<b>DOS TRAÇOS ROMÂNTICOS À VISÃO DA FAVELA: O DESLIZAR DAS IMAGENS E DOS PROCESSOS DE ESCRITA EM QUARTO DE DESPEJO</b> .....	211
Gabriel Henrique Camilo .....	211
<b>A ARTE DE CUIDAR DE RAIZEIROS/AS: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO DOS ESPECIALISTAS COM AS PLANTAS E COM O OUTRO</b> .....	237
Natália de Paula Reis .....	237
<b>A FIGURAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE ROMANCE ENQUANTO OS DENTES, DE CARLOS EDUARDO PEREIRA (2017)</b> .....	260
Ana Paula Franco Nobile Brandileone .....	260
Beatriz da Silva Massari.....	260
<b>SOBRE AS AUTONARRATIVAS E A DESCOBERTA COMPLEXA DE SI COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS</b> .....	287
Alan Ricardo Costa* .....	287
Maira Meira Pinto** .....	287
Fabiana Piccinin*** .....	287
Raquel Maria de Oliveira Viçosa**** .....	287
<b>INCORPORAÇÃO DO ENSINO À TECNOLOGIA DIGITAL: COMO OS JOGOS ELETRÔNICOS PODEM AUXILIAR NO APRENDIZADO DA GRAMÁTICA</b> .....	305
Ana Cassol dos Santos* .....	305
<b>O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL E EM QUARÁI: MUDANÇAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	328
Taiane Mello Ratzlaff .....	328
<b>EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA</b> .....	354
Andressa Alves Goulart.....	354
<b>ENTRE LIVROS E LEITORES: MEMÓRIAS DE LEITURAS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	375
Denise da Silva de Oliveira.....	375

## DESENVOLVENDO A VISÃO CRÍTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE ROMANCES

Luana Mendes\*

**RESUMO:** O gênero romance traz, em sua essência, a capacidade de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionando, assim, melhorias no contexto educacional na área das habilidades psicomotoras, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando. Diante disso, o presente trabalho apresenta a importância de se trabalhar com o gênero romance no ensino médio, para o desenvolvimento da visão crítica do educando. Foi realizada pesquisa bibliográfica com base nos estudiosos que se debruçaram sobre o tema proposto, e também pesquisa de campo-intervenção, tendo em vista que foram aplicados questionários para os docentes e discentes objetivando identificar as dificuldades e as possíveis melhorias na metodologia utilizada pelo docente. Abordou-se a prática de leitura de texto literário no ensino médio, a Estética da Recepção, a Teoria do Gênero Romance, análise dos questionários do professor e dos alunos no processo de desenvolvimento da visão crítica leitora através de romances e relato das ações metodológicas desenvolvidas na escola campo. Por tanto, o trabalho com literatura em sala de aula proporciona ao aluno mais oportunidade de estar em contato com o mundo da leitura, por isso é de fundamental importância que essa prática seja incorporada no cotidiano escolar visando ainda à contribuição desta para a escrita do aluno. Com isso, observa-se então que não basta ensinar a ler, mas é necessário criar o hábito da leitura para formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Visão crítica leitora. Ensino Médio. Gênero romance.

**RESUMEN:** El género romántico trae en su esencia, la capacidad de trabajo pedagógico para rápidamente novelistas narran episodios que retratan a un contexto histórico determinado, lo que permite una más interesante y emocionante para la lectura de los estudiantes. Así proporcionando mejoras en el contexto educativo en el área de las habilidades psicomotoras, influyendo en la capacidad de pensar, de situaciones de la creación de problemas que permitan al estudiante dibujar un paralelo entre el mundo de ficción y las experiencias reales, lo que le permite analizar los contextos experimentados por él y / o por las personas cercanas a él. Esta

---

\* Graduada em Letra Português e Literatura e pós-graduada do curso: Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica – UNIDERP de Caxias – MA – BRASIL. lu\_annagirl@hotmail.com

contextualización promueve el crecimiento, tanto para el estudiante como para la práctica pedagógica del profesor que está estimulando la clase, interactuando con los conocimientos previos, es decir, el conocimiento que vive el alumno. Por lo tanto, el presente trabajo muestra la importancia de trabajar con el género romántico en la escuela secundaria, para el desarrollo de la visión crítica del estudiante. Búsqueda bibliográfica se realizó sobre la base de los eruditos que han estudiado el tema, así como campo de investigación-intervención, dado que se aplicaron cuestionarios para profesores y estudiantes con el objetivo de identificar las dificultades y las posibles mejoras en la metodología utilizada por el profesor. Dirigido a la práctica de la lectura de textos literarios en la escuela secundaria, la estética de la recepción, la Teoría de Género Romance, el análisis de los cuestionarios del profesor y los estudiantes en el proceso de desarrollar una visión crítica a través de lector de novela y narrativa de las acciones metodológicas desarrolladas campo de la escuela. Por lo tanto, el trabajo con la literatura en el aula ofrece a los estudiantes más oportunidades de estar en contacto con el mundo de la lectura, por lo que es crucial que la práctica fue incorporada a la rutina de la escuela sigue apostando por la contribución de la escritura del estudiante. Con esto, se observa que no sólo enseñar a leer, pero hay que crear el hábito de la lectura para formar crítica y autónoma capaz de desarrollar una lectura crítica de los lectores del mundo.

**PALABRAS CLAVE:** Visión lector crítico. Género romántico de la escuela secundaria.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura acompanha o desenvolvimento das atividades humanas desde os domínios iniciais da escrita. Esses registros contam histórias de determinadas pessoas, comunidades ou, até mesmo, de nações que utilizam essa representação simbólica a fim de serem ouvidas, reconhecidas e compreendidas pelas demais. Ao longo do tempo, os estudos a respeito da atividade literária dividiram-se em segmentos diversos, motivando pesquisas variadas.

Com base nessas pesquisas, a narrativa romanesca constitui uma das estruturas construtivas essenciais com relação à história, pois se observa que o Romance é definido por uma relação ao real, por um modo de escrita, por uma temática e por um objetivo estético e moral em que o leitor vive as possibilidades humanas que nem sempre pode viver no seu dia-a-dia.

Por isso, trabalhar com o gênero romance em sala de aula, a partir de atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, é essencial para formar leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela.

Nesse sentido, a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, o exercício de reconhecimento da singularidade e das propriedades

compositivas que diferenciam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível apresentar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários: tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos hábitos de higiene, dos tópicos gramaticais e discursos desgastados sobre “prazer do texto”. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Nessa perspectiva, a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.

Com base nisso, o presente trabalho propõe desenvolver a visão crítica leitora junto aos alunos do Centro de Ensino “Eugênio Barros” de Caxias-MA do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks.

O estudo desta temática é de grande relevância pela ausência de trabalhos relacionando as duas obras. Com isso, o que difere a nossa proposta das demais é o fato de ela desenvolver-se com a temática sobre Práticas de leitura crítica no Ensino Médio.

Neste trabalho, detectou-se como estão sendo realizadas as práticas de leitura de obras literárias no 1º ano do Ensino Médio da escola campo, onde na qual desenvolvemos a pesquisa e, ao mesmo tempo elaborou-se ações metodológicas, envolvendo a leitura de romances para ampliar a visão crítica leitora dos alunos, verificando as contribuições que a leitura crítica de obras literárias podem estabelecer para a formação do discente.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordou a prática de leitura de texto literário no Ensino Médio, para fundamentar este estudo foi necessário que houvesse a contribuição de alguns teóricos como Rildo Cosson (2006), Paulo Freire (2000) e Regina Zilberman (2003). O segundo capítulo abordou os referenciais conceituais e caracterizadores da estética da recepção, tendo como teórico Hans Robert Jauss (1994). O terceiro capítulo fará menção a teoria do gênero romance, enfatizando o histórico e conceituação e a relação do gênero romance com os aspectos educativos, para fundamentar este estudo foi necessário a contribuição

de teóricos como Georg Lukács (2000) e Massaud Moisés (2001).

Por último, tem-se o quarto capítulo que refere-se à aplicação do questionário aos professores e alunos para o diagnóstico preciso da realidade, e a partir disso, fazer as análises necessárias, ainda neste capítulo comentou-se sobre os procedimentos metodológicos, ou seja, de como foram as aulas na escola, as atividades realizadas, a reação dos estudantes durante esse período e algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas com os discentes tendo em vista o assunto em questão.

## **2 A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

O texto literário traz em si um caráter plurissignificativo, o que possibilita um debate mais aberto acerca das diferentes temáticas desenvolvidas no contexto escolar, pois a literatura tem um papel transformador e leva o leitor a estabelecer diálogo com diferentes tipos de textos, contribuindo, assim, para que ele se posicione criticamente face à realidade. Esse tipo de texto impulsiona o indivíduo a conscientizar-se de todos os seus direitos e saber lutar por eles, se constituindo como sujeito, criando novas relações entre situações reais e situações de pensamento.

Com isso, mais produtivo do que definir Literatura, talvez, seja encontrar um caminho para decidir o que torna um texto, em sentido amplo, literário. A definição de literatura está comumente associada à ideia de estética, ou melhor, da ocorrência de algum procedimento estético. Um texto será literário, portanto, quando consegue produzir efeito estético, ou seja, quando proporciona uma sensação de prazer e emoção no receptor (COSSON, 2006). A própria natureza do caráter estético, contudo, reconduz a dificuldade de elaborar alguma definição verdadeiramente estável para o texto literário.

Para simplificar, pode-se exemplificar através de uma comparação por oposição. Vamos opor o texto científico ao texto artístico (literário): o científico emprega as palavras sem preocupação com a beleza, o efeito emocional, mas, pelo contrário, essa será a preocupação maior do artista. É óbvio que também o escritor procura transmitir ao leitor uma determinada ideia; só que, diferentemente do texto científico, o texto literário, além de transmitir essa ideia une-se a necessidade estética que toda obra de arte exige. O texto científico emprega as palavras no seu sentido dicionarizado, denotativamente, enquanto o texto artístico (literário) busca empregar

as palavras com liberdade, preferindo o seu sentido conotativo, figurado. Então, concluindo, o texto literário é aquele que pretende emocionar e, para isso, emprega a língua com liberdade e criatividade, utilizando-se do sentido conotativo ou metafórico das palavras.

Diante disso, é válido ressaltar que quando um texto literário é levado para âmbito escolar sem receber o merecido prestígio, o educador está negando aos seus educandos a possibilidade de descobrir o valor estético que pode ser explorado através de uma leitura prazerosa, pois, tal qual defende Soares (2000, p.19), a leitura é “uma forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”, e a escola tem o papel de contribuir para a valorização do texto literário, proporcionando a reflexão sobre arte e sobre a vida e despertando emoções que serão únicas para cada leitor.

No entanto, é de suma importância salientar que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica, pois, durante muito tempo, professores, alunos e pesquisadores vêm questionando a presença da literatura no ensino, já que ela só se manteve na escola por força da tradição e da sua utilização supostamente didática, para o ensino da gramática e o que mais interessasse ao currículo escolar.

Com base nisso, é indispensável verificar, ainda que brevemente, a constituição das relações entre educação e literatura no ambiente escolar; visto que o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola; as tragédias gregas, por exemplo, tinham como regra básica educar moral e socialmente o povo. Com isso, esses textos também criaram uma fórmula chamada horaciana, a qual fazia uso dos textos literários para a preparação dos jovens para o exercício da vida pública, tal qual aconselhou Horácio em sua *Arte poética – epístola aos pisões* (1990), essa foi uma forma de instruir deleitando, reunindo na literatura o útil e o agradável. Essa tradição deixa claro que a literatura servia tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (COSSON, 2006).

Portanto, observa-se que tem sido assim o ensino da literatura no ambiente escolar, o qual a função principal é de sustentar a formação do leitor e integrar esse à cultura literária brasileira; pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999), no capítulo sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, a literatura deixa de existir, com a justificativa de corrigir

o modo como a disciplina, na LDB nº 5.692/71, vinha separada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira).

Sendo assim, no Ensino Médio, o ensino da literatura restringe-se à literatura brasileira e portuguesa; dessa forma, a “leitura” de textos literários se resume às características dos períodos literários e ao nome dos autores e obras; construindo, assim, conceitos básicos que fazem referência à teoria literária (linguagem literária/referencial, gêneros literários, verso e prosa, ponto de vista narrativo etc) e a elementos da comunicação (Componentes do ato de falar – emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente, funções de linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, etc), os quais se acredita ser relevantes para lidar com o texto literário. Esse exercício mecânico com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na “leitura” de textos literários. Assim, a leitura e escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado: não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve.

Nessa perspectiva, a “não-leitura” se repete com os paradidáticos, ou, no jargão escolar, com a “leitura extraclasse”. Extraclasse não porque a maior parte se realize fora da sala, mas porque, é comum não se abrir espaço durante as aulas para discussão dos textos lidos pelos ou para os alunos. Com isso, a leitura desses livros, frequentemente, acontece para preenchimento da ficha de atividades que vem como suplemento do livro, e quando o professor aplica uma avaliação, as questões são elaboradas sobre fatos, nomes de personagens ou sua participação no enredo etc., geralmente, para “pegar” quem deixou de ler as obras.

Sendo assim, pode-se afirmar que a leitura promovida nesses moldes não está sendo adequada, porque as impressões de cada leitor não são verbalizadas e, conseqüentemente, compartilhadas, confrontadas com as dos outros. O professor não tem oportunidade de fazer a leitura das leituras dos alunos e por isso não age como mediador, mas como o que “mede”, através do número de acertos, a memória para fatos, nomes, datas, etc. No entanto, o professor não é o “vilão da história”, ele apenas reflete uma escola e uma formação docente cuja concepção de construção do conhecimento considera que, para aprender a ler e escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais. E que, para “criar o hábito da leitura”, seria suficiente ler “livros fáceis”, “adequados” à faixa etária e provar que leu através dos mecanismos de

controle já citados. Portanto, acredita-se que, dessa forma, ao completar o Ensino Médio, o aluno deverá estar apto, ou habilitado para ser um leitor de “verdade”.

Ante o exposto, pode-se declarar que, com frequência, a literatura se apresenta no Ensino Médio sob a forma de fragmentos de textos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados, para que assim, o educando possa se tornar um bom leitor. Além disso, as aulas que envolvem a leitura literária no Ensino Médio passam por problemas entre o distanciamento da realidade do educando com a praticidade imposta pela presença de vestibulares, pois a necessidade de “prestar contas” através desse famoso exame faz com que obras literárias sejam muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Sobretudo, acredita-se que cabe à escola articular este movimento, considerando todas as dificuldades ligadas a esse processo. Conforme salienta Mafra (1999, p.33) a escola precisa,

[...] Dialogar criticamente com este momento, traçar contornos mais consistentes para nossa atuação no que se refere àquele cidadão – leitor – em – construção talvez seja um dos passos na tentativa de sair da posição de “avestruz” em que a escola tem se encontrado em relação à problemática da leitura.

Para o autor, a leitura tem um papel fundamental a cumprir na escola, principalmente se seu ensino for adequado, pois a leitura literária é imprescindível, assim como sua análise, que, feita com o espírito crítico, só tende a aproximar cada vez mais o aluno do universo literário. Por isso, o autor ao comparar à escola a posição de “avestruz”, deixa claro que na prática, o que se observa é que a escola não vem desenvolvendo as atividades de leitura que favorecem a leitura de mundo, ficando apenas na superficialidade dos textos.

Diante desse fato, julga-se que a escola não está vencendo o desafio de promover a leitura literária e, dentre os vários fatores que contribuem para essa fragilidade, acredita-se que haja uma incompreensão do significado do ato de ler, o que afasta as atividades de leitura das práticas sociais comunicativas e acaba por resultar em atos de leitura produzidos no espaço escolar que não estão associados à vida cotidiana; pois, como defende alguns teóricos, a leitura começa na compreensão do contexto em que se vive ou na relação estabelecida com a realidade:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982).



Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994).

Diante disso, pode-se afirmar que ambos teóricos explicitam que a leitura é muito ampla e complexa, pois a questão envolve uma grande quantidade de respostas. Portanto, para se entender o conceito da leitura não basta procurar nos dicionários o significado da palavra. A leitura é um ato complexo que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais, possibilitando uma boa formação na vida do leitor, desenvolvendo o pensamento reflexivo e crítico, pois sabe-se que o mundo vive em constante mudanças e todos precisam estar inseridos nessas transformações, e a leitura funciona como peça fundamental para construção do saber e de um mundo melhor.

## **2.1 O Espaço da leitura na sala de aula**

Todos nós estamos acostumados/as à presença de leitura na escola, por isso, reivindicar um espaço para o ato de ler pode parecer desnecessário. No entanto, o que acontece é que o espaço reservado à leitura na sala de aula confunde-se com o próprio ensino de gramática. Assim, não podemos afirmar que a leitura literária desapareceu do âmbito escolar, mas passou a ser tratada de forma equivocada; pois a inserção de textos literários em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade; mas deve buscar possibilidades de leitura numa concepção mais global de inserção social, formando leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes linguísticos, mas que sintam prazer na prática leitora. Foi pensando nessas questões de leitura com diferentes finalidades que se começou a discutir sobre a importância do ato de ler.

No Brasil, as abordagens sobre o ato de ler, seus problemas e condições de produção ganharam espaço por volta de 1980, motivada pela abertura política (RANGEL, 2004). Em 1990, os estudos sobre letramento começam a destacar-se, com pesquisas que procuravam compreender não só o “impacto social da escrita”, mas também a inserção dos indivíduos no universo da palavra escrita, em que se inscrevem os atos de ler e escrever. (KLEIMAN, 1995).

Nessa perspectiva, surgiram diversas interpretações sobre o ato de ler, em que se define que ler é decodificar palavras; ler é o processo que permite a relação entre

nós eo mundo. A leitura nos proporciona o conhecimento; ela é a expressão máxima da inventividade, da criatividade e da intelectualidade do homem, nos levando a uma viagem pelo imaginário. Assim, ler é apropriar-se do acervo de conhecimentos e experiências da humanidade; a leitura é a possibilidade da fruição do belo, da estética; é nutrir-se da tradição e da memória humana; sendo prazer que nos faz caminhar pelos espaços do sonho; “a leitura possibilita a vivência momentânea dos desejos, das vontades e dos anseios reprimidos ou impossíveis de serem concretamente realizados; a leitura permite ser o outro, estar no outro” (ALMEIDA JUNIOR, 2002, p. 133).

Diante disso, mesmo com tantos atributos positivos para o trabalho com a leitura em sala de aula, muitos docentes, inclusive os da disciplina Língua Portuguesa, sentem dificuldade para trabalhar com textos literários, de promover a leitura de livros, de contribuir para que alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, inclusive pelo fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto da leitura, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto dos leitores.

Com base nisso, a literatura, graças à inadequação e à maneira como é trabalhada didaticamente pelo(a) professor(a), acaba por adquirir sentido negativo, pois tal prática “se traduz em sua deturpação, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”, desenvolvendo no aluno resistência ou aversão ao livro e ao ato de ler (SOARES, 2001, p. 21).

Nesse contexto, é necessário criar situações de leitura diversificadas, pois, desse modo, a escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além de a escola contribuir para a leitura, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado. Paulino (2005, p. 4) alerta que “habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas”. Desse modo, a leitura de obras literárias precisa ser pensada em suas especificidades; já que o modo de ler Literatura precisa ser desenvolvido e a escola é o ambiente principal, onde tal aprendizagem deve ocorrer.

Sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, podemos observar que ele é

voltado para o ensino de períodos estéticos, ou seja, a historiografia apresenta uma visão cronológica dos fatos organizados do mais distante ao mais próximo; as análises e pesquisas afirmam o que, empiricamente, pode ser observado, existem tradições cristalizadas no ensino de Literatura. Mostra-se assim, o conceito de literatura, os gêneros literários e o cânone trabalhado numa perspectiva tradicional e, principalmente, o ensino empedernido da periodologia literária.

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – lei 9.394/96, para mostrar o novo perfil para o currículo do Ensino Médio baseado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta, verifica-se que a lei propõe que o Ensino Médio seja destinado à formação geral, em oposição à formação específica, promovendo o desenvolvimento de capacidades como: pesquisar, buscar informações, e também analisá-las e selecioná-las. O educando, nesse nível, deve ter a capacidade de aprender, criar e formular, ao invés do simples exercício de memorização. Esses objetivos, determinados pela LDB, conferem uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que ele é a etapa final da educação básica no país, dessa forma, preparando o jovem para a vida adulta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem em 1999, com base na LDB, com o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor no processo de ensino. Ao mesmo tempo, os PCNs viriam para corrigir um ensino descontextualizado e evitar a compartimentalização na educação. Essa mudança seria feita através da superação das disciplinas separadas, revigorando-as num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com a base curricular nacional organizada por áreas de conhecimentos.

Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas acredita que eles devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas. As áreas se dividem em três: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias envolvem as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

A disciplina de Literatura nos PCNs é restrita, uma vez que se apresenta interligada ao ensino da Língua Portuguesa. Contudo, pode-se delinear o que se espera dos professores de Literatura no Ensino Médio. Questionam-se, nos documentos, a importância de analisar a origem dos gêneros, das estéticas literárias e a inserção no contexto de produção/recepção, também as escolhas estilísticas dos

autores projetadas pela sua época literária e as diferenças entre os gêneros literários em relação à forma e época em que foram escritos.

No que se refere, especificamente, à história da literatura, os PCNs discutem a sua estaticidade e dispõem o seguinte:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto: uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 1999, p. 137).

Nesse sentido, o que se observa é a necessidade de resgatar os diferentes olhares de leitura de um texto. Não se deve ler um texto do século XVII com o mesmo olhar que se lê um do século XX. Não se pode ler Paulo Coelho com as mesmas intenções e olhares em que se lê Machado de Assis, o que não quer dizer que cada uma não terá o seu valor. Diante disso, podemos enfatizar que ler um texto, principalmente com alunos do Ensino Médio, impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, emancipatórios ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às vezes perigoso por distanciar-se da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor. O papel do leitor é tão importante que se faz necessário realizar uma distinção entre ledor e leitor, como bem assinala Perroti (1999). Entre um e outro vai uma grande distância. O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas, porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação, a leitura é definitiva. O olhar do leitor, no entanto, é móvel, indefinido, errante e criativo sobre o texto. Permite-se ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isso ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, o que o ledor não se arrisca a fazer. Com base nisso, podemos evidenciar a frase do grande educador Paulo Freire (2000, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Sendo uma das tarefas do professor inserir a criança e o jovem no mundo da leitura, incentivando o gosto pelo livro, o desenvolvimento do hábito da leitura. É o docente quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos, em que possam escolher de acordo com suas preferências e interesses propiciando-lhes fruição no ato de ler. Nesse sentido, vale lembrar que:

O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também

leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis. (CHAUÍ apud GERALDI, 1984, p. 81).

Para tanto, cabe ao professor ensinar a seus alunos atitudes, escolhas, ou seja, ações intelectuais que permitam ao leitor colocar a compreensão como objetivo de sua leitura e que aprenda a mobilizar várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo.

Segundo Zilberman (2003, p. 28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais”. Assim, o primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção de material que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura. Pennac (1993, p. 80) salienta que “o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura”.

É então, papel do professor, nesse contexto, criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções. Assim, será possível um encontro do educando com o texto, condição fundamental para:

se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica... Proibir-se completamente *rodear o assunto*.  
Leitura presente. Ler e esperar.  
Não se força uma curiosidade, desperta-se.  
Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer que vai puxar outra pergunta... (PENNAC, 1993, p. 121).

Portanto, conclui-se que a leitura é o fio condutor das experiências dotadas de sensibilidade, que seduz, desperta questionamentos, emociona e transforma, permitindo ao leitor uma melhor organização do conhecimento de si mesmo e do mundo em que vive. Diante disso, Petit (1999, p. 74) afirma que a leitura pode ser “um caminho privilegiado para conhecer-se a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria vida [...] para dar forma a seus desejos e sonhos”. Assim, quando se consegue vencer os limites do acesso ao texto, muitas são as possibilidades oferecidas para uma leitura de qualidade, especialmente quando se compreende que esse mundo inacabado aberto pela literatura não é onde se prende conteúdos, nem

comportamentos, mas um lugar de experiências do sujeito, que mostra a língua para além do nível pragmático.

## **2.2 Uma visão crítica sobre a leitura de texto literário no ensino médio**

Tem-se o pressuposto que no Ensino Médio, o estudo da Literatura possui por objetivo construir conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, pois essas ferramentas são indispensáveis para lidar com o texto literário. Pressupõe-se que essa meta é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois delimita que, no Ensino Médio, seria adequado abordar “os rudimentos da história e da teoria da literatura, o conhecimento teórico sobre o fenômeno literário”, mas na realidade nos deparamos com algumas dificuldades tanto do aluno que não teve o interesse de ler incentivado quanto do professor que utiliza metodologias equivocadas ou mal planejadas, oprimindo o conhecimento prévio do aluno. Todas essas questões inibem e obstruem o incentivo à prática de leitura e produção textual.

Com isso, conclui-se que o trabalho diversificado e criativo com a leitura literária tem sido cada vez mais necessário na escola atual, tendo em vista as crescentes transformações e exigências da nossa sociedade quanto à capacidade de ler e interpretar textos. Porém, para isso, precisamos saber qual é o papel da escola na formação de um cidadão crítico, participativo, de um cidadão-leitor e se a escola e as aulas de Língua Portuguesa têm se preocupado com a formação de leitores, pois, atualmente, percebe-se que os alunos ao chegarem no Ensino Médio apresentam imensas dificuldades de leitura; interpretação de textos e que as aulas de Língua Portuguesa, em grande proporção, até então, não estão privilegiando a leitura e sim a gramática normativa. Essa abordagem tradicional da linguagem é uma das causas para as dificuldades dos alunos na área da leitura.

Nesse sentido, Pereira (2009 p. 9) afirma que: “O ideal é que a escola tenha um local destinado ao armazenamento de livros”, pois é dever da escola ter um local seco e arejado, bem iluminado, que possibilite uma boa formação de leitores. A autora também ressalta que é necessário dar condições ao aluno de buscar na leitura aquilo de que necessita, evitando, por conseguinte, os preconceitos e acreditando que todo texto poderá abrir um leque de ideias, criando, assim, a confiança do aluno para com a pessoa que o orienta para a leitura.

Nesse sentido, o professor pode contribuir para que os alunos desenvolvam o processo de leitura sem perder seu caráter lúdico e prazeroso, pois o estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em grupo e fazendo o ato de ler algo cotidiano que se torne simples e natural.

No entanto, pode-se afirmar que a relação leitura e literatura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio enfrenta dificuldades diante da prática pedagógica, pois se percebe que não há interação entre o aluno e o texto literário; os discentes não entendem que se trata de uma linguagem artisticamente trabalhada e não compreendem seu vocabulário, que, muitas vezes, é de outro século, os educandos criam um distanciamento em relação à literatura e acaba aceitando a interpretação do professor sem promover um diálogo com o texto.

Diante disso, o professor deve trabalhar com o intuito de promover a leitura como um ato significativo e prazeroso, buscando estratégias que desenvolvam no educando o prazer pela leitura, pois ele encontra-se numa realidade que vem afastando-o cada vez mais do ato de ler. Aspectos como: computadores, videogames, TV, celular, o acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo têm ocasionado em considerável escala pouco interesse pela leitura e por consequência dificuldades marcantes verificáveis na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, inadequações ortográficas e poucas produções significativas dos alunos.

Nesse sentido, sabemos que, para mudar este fato, o hábito de leitura dependerá de uma vinculação no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar e criticar. O discente deve perceber que a leitura é o instrumento-chave para alcançar as competências necessárias para uma vida de qualidade, produtiva e com realização; que a leitura é a porta de entrada para ser uma profissão de qualidade.

Assim, estimulando a leitura, faremos com que nossos alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, desenvolvendo nos discentes uma visão crítica de mundo, a percepção das múltiplas formas de expressão da linguagem e sua habilidade de leitor proficiente dos diversos textos representativos de nossa cultura.

Nessa concepção, infelizmente, conclui-se que a escola brasileira, de forma geral, preocupa-se mais com quantidade do que com qualidade, focalizando-se na quantidade de livros que os educandos devem ler pela sequência inteira das escolas

literárias, abrangendo autores representativos e obras. Diante disso, segundo Zilberman & Silva (1990), “a literatura perdeu o caráter educativo que possuía na antiguidade e vive uma crise no seu ensino, no que diz respeito a finalidades e objetivos”. Com exigência da leitura de obras, no currículo da disciplina de Literatura, selecionadas em razão de provas de vestibular, ocorre desafio ao professor de desenvolver o seu ensino tendo em vista a necessidade de estimular o aluno, sensibilizando-o para ler e produzir sentidos a partir dessas leituras obrigatórias.

Nessa perspectiva, o ensino significativo de literatura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzir sentidos tanto na posição de sujeitos leitores quanto na posição de sujeitos produtores de textos. Considera-se, a partir dessa posição pedagógica, que o jovem não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta de respostas a questões de interpretação. Propõe-se que o ato de ler seja mais uma situação de vida que permita ao jovem produzir sentidos na relação com o texto escrito, sem apenas repeti-lo, mas estimulando o processo de criação de sentidos seus sobre o discurso do outro, nas obras sugeridas para leitura.

Diante disso, o aluno leitor deve ser estimulado a sentir prazer na aprendizagem, a buscar significados em suas leituras, sendo capaz de analisar a condição sócio-histórica em que a escrita do texto lido se realizou e possíveis inferências desses fatores em termos de interpretação desse texto. Assim, o aluno precisa sentir-se livre do seu lugar de submissão para que possa agir na linguagem de maneira a produzir sentidos seus sobre a leitura dos textos literários. Ao mesmo tempo, é necessário que o adolescente conheça, na escola, os aspectos estruturais e semânticos de um texto escrito, para que consiga estabelecer essa interlocução pela escrita.

### **3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

O último século presenciou o desenvolvimento da ciência que busca avaliar os textos literários, ou seja, a crítica literária. Dentre as suas diversas formas de manifestação que surgiram no século XX, podemos encontrar uma, que, diferentemente das suas antecessoras, sua preocupação não está calcada somente na linguagem ou no texto, mas no leitor e na sua experiência de leitura, tornando o leitor seu principal objeto. A essa nova forma de crítica podemos chamar de “Estética da Recepção”.



A Estética da Recepção surgiu a partir da necessidade de priorizar a leitura e recepção de textos literários, diferenciando-se dos métodos tradicionais de análise textual até então utilizados. Esse novo método foi influenciado pelos teóricos alemães da escola de Constança: Ingarden, Gadamer, Jauss e Iser que passaram a estudar a literatura como fenômeno social; a figura do leitor, comparada a do texto, ganhou, com efeito, uma nova autonomia. A partir de então, a Literatura aparecia sendo mais ou outra coisa que não apenas o texto fechado em si mesmo, transformando-se num momento essencial da comunicação social (LEENHARDT, 2000).

Essa teoria centrada no leitor data de 1967 por ocasião de uma aula inaugural de Jauss, na Universidade de Constança. Os métodos utilizados por esse teórico eram considerados desinteressantes por trabalharem o conteúdo de uma obra sem relacioná-lo ao momento histórico, nem refletir sobre as alterações sofridas em mudanças contextuais. Assim, a investigação literária mudou de foco, passando do texto, enquanto estrutura imutável, para o leitor e suas expectativas com relação ao texto. Com isso, a elevação da figura do leitor ia impor ao debate o que estava até então largamente ocultado: uma parte do real irrecusável dentro do processo da significação literária, o real da leitura, o real do leitor e de seu mundo. Com base nisso, Jauss constatou que cada leitor reage individual e particularmente a um texto, e que este fato nos leva à compreensão de uma obra em seu tempo, condicionando a ação do texto, pois, a qualidade da obra de nada adianta sem leitores; já que o leitor crítico participa ativamente da obra conforme seu horizonte de expectativa relacionado com o da obra através das experiências trazidas por ele no ato da leitura, pois sem esta experiência será difícil uma relação comunicativa entre o texto e o leitor.

Diante disso, a Estética da Recepção pode ser explicitada como um procedimento interpretativo que examina o papel do leitor na literatura e entende o texto como um processo de significação que só se materializa no ato da leitura. Portanto, para a Estética da Recepção, para que a leitura aconteça, o leitor é tão importante quanto o autor; pois, a partir da leitura de um texto, podemos observar se, em algum momento, houve prazer estético, de forma que o leitor sentiu-se co-autor da obra, ou se a obra modificou a percepção de mundo do leitor, ou, ainda, se o prazer sentido com a leitura da obra libertou o leitor de seu cotidiano a ponto de motivá-lo a julgar o lido e nele se envolver.

Portanto, podemos evidenciar que o leitor nem sempre teve um papel privilegiado no processo da análise e da crítica literária. No entanto, estudiosos

perceberam que o papel do leitor e os pontos de indeterminação do texto são fundamentais para que ocorra a interpretação. Nessa perspectiva, conclui-se que o estudo da literatura exige um conhecimento dos conceitos de crítica literária e também de suas diferentes abordagens, com base nisso, vamos destacar os referenciais conceituais e caracterizadores da Estética da Recepção.

### 3.1 Referenciais conceituais e caracterizadores

A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss (1921 – 1997) em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha. Na palestra, com o título de *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?* Jauss faz uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca deles. A conferência de Jauss é publicada, em 1969, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, após a ampliação de algumas ideias pelo autor. Assim, segundo Eagleton (2006), podemos enfatizar que a Estética da Recepção:

Examina o papel do leitor na literatura e, como tal é algo bastante novo. De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferenciada atenção para o leitor, nos últimos anos. (...) Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.

Sendo assim, de acordo com sua posição histórica e experiências anteriores, o leitor vai conquistando, aos poucos, seu papel como produtor de sentidos, pois a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas: estéticas pela comparação com outras obras já lidas e históricas pela compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética.

A experiência é estética no sentido mesmo da palavra, comprovada desde a poética de Aristóteles, quando a *aisthesis*, como capacidade receptiva, se subdivide e dá origem a *catharsis*, que é um movimento de transposição afetiva e cognitiva que permite à estética da recepção chamá-la de aplicação (JAUSS, 1979). A leitura

confronta o texto com o plano da experiência vivida do sujeito leitor (sujeito individual e público), põe em ação um processo analógico, alegórico, ou seja, que traduz o que é expresso no contexto da obra num outro contexto envolvido pela leitura: o contexto do sujeito, atribuindo-lhe um papel criativo no desenvolvimento da leitura, ao mesmo tempo que garante a função emancipadora da arte.

A interação texto-leitor é o exercício de interpretabilidade do significado mais profundo da literatura, na medida em que revela a forma como cada autor, em sua escrita polissêmica, instiga o leitor a adentrar nos mistérios da condição humana. O texto inexistente sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo de conhecimento o texto se inscreva. É no cruzamento de vozes – do autor e dos leitores – que os seus sentidos vão-se constituindo e outras leituras ou outros textos vão-se configurando numa constelação de saberes e conhecimentos que se mesclam e se interpretam como numa partitura de muitos acordes. Cada um se matiza de outros tantos sons trazidos da vivência coletiva e pessoal de cada leitor. A experiência é, inegavelmente, a grande personagem dessa narrativa.

Essa concepção de arte literária centrada na atuação do leitor diverge dos enfoques tradicionais, voltados para a obra e seu produtor, essa teoria atenta para a leitura como atividade que dá existência e legitimidade à literatura. Entram em jogo, então, as relações entre o texto e seu leitor, através da dinâmica da pergunta e da resposta, de lado a lado. Isto é, a obra literária é portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indicações que recebe e formula novas questões, em um movimento de diálogo constante. O diálogo ocorre entre leitor e obra, e não com seu produtor; dessa forma cada um vai colocando questões e dando respostas possíveis, segundo seu momento histórico. Assim, o texto literário é simbólico, ele permite leituras plurais, podendo ser interpretado sempre de um modo novo.

Sendo o texto literário uma estrutura concebida a partir de indicações, de pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. Por esse motivo, podemos dizer que a literatura vive no imaginário social, pois a visão daqueles que leem se juntam a do autor e completam seu trabalho de criação, já que ler é ser capaz de extrair de cada história uma lição, de cada ato um ensinamento, de cada acontecimento um aprendizado. Assim, o livro adquire sentido e interfere nas

relações humanas, em todas as situações.

Nessa perspectiva, a tradição da leitura literária na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. Aparentemente, é a voz do escritor que impera, na medida em que o leitor se orienta exclusivamente pelo que o texto aporta. Essa tem sido ainda prática em muitas escolas. Isto significa dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando, de alguma forma, a intenção do autor de provocar o leitor a interagir com seu texto.

Com base nisso, recuperar a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a leitura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular, instituindo a classificação das obras em escolas e gêneros literários, sem falar nas fichas de leitura, nos velhos exercícios de interpretação e breves comentários sobre o autor, a obra, seu tempo e a escola literária a qual pertence. Tal procedimento de ler o texto literário deveria ser produtivo para que o leitor, ao dialogar com a obra literária, preencha as lacunas textuais a partir de seus conhecimentos prévios, imaginação e sensibilidade.

Nesse sentido, as investigações no campo da estética da recepção têm “possibilitado à crítica compreender os efeitos produzidos pelos discursos literários em grupos de leitores, têm permitido ampliar o conhecimento e rever os mecanismos e as práticas de leitura e análise” (TURCHI, p. 33). À medida que a pesquisa em leitura avança, alargam-se os campos interdisciplinares, pela necessidade de dar conta da complexidade cultural do mundo contemporâneo. O estudo da literatura, por exemplo, já não pode se ater tão-somente a autores e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é, através dele, que os textos adquirem sentidos.

Portanto, pode-se evidenciar que a crítica de Jauss à história da literatura baseia-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria literária ordena as obras de acordo com tendências gerais: ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de vida e obra” (JAUSS, 1994, p. 6).

Jauss (1994) argumenta que a história da literatura, ao seguir um cânone ou descrever a vida e obras de alguns autores em sequência cronológica, deixa de contemplar a historicidade das obras, desconsiderando, portanto, o lado estético da criação literária, uma vez que a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-

somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade.

Devido a essa possibilidade de atualização da obra literária, resultado efetivo do ato da leitura, ela deixa de ser um monumento e passa a ser considerada como um acontecimento literário, porque, ao ler uma determinada obra, o leitor a vivencia e a relaciona a outras leituras. Conforme Jauss, o leitor “percebe-lhe a singularidade em comparação com essas e com outras obras já conhecidas e adquire, assim, um novo parâmetro para a avaliação de obras futuras” (1994, p. 26). Assim, a literatura como acontecimento só se cumpre a partir da expectativa dos leitores, críticos e autores ao experienciar a obra.

Com base nisso, o leitor exerce uma relação singular na recepção do texto literário, pois o valor estético de uma obra literária será medido pela recepção inicial em comparação com outras obras lidas. Isso significa que a sucessão de recepção de textos lidos determinaria o significado histórico e o valor estético deles. Sobre esse aspecto, Jauss demonstrou que a historicidade da literatura se manifesta na experiência real do processo de recepção da obra literária por um leitor, num determinado momento histórico: “A historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p 24, grifo do autor). Nessa perspectiva, a experiência literária do leitor advém de um “saber prévio”, isso significa que são levados em conta alguns saberes literários (gênero, estilo, técnicas narrativas, etc), como também a experiência da vida do leitor (histórica, política, ideológica).

Diante disso, a obra literária se concretiza a partir do momento em que é lida por um leitor inserido num determinado espaço e tempo. Ela pode ser bem recebida ou rejeitada no momento de sua recepção, pois depende das preferências do leitor. Nesse sentido, a experiência estética decorre do grau de identificação do leitor com a obra, envolvendo o conhecimento e o prazer nessa experiência de leitura, pois os textos literários contêm elementos de indefinição, os quais permitem condições de comunicação entre o texto e o leitor, levando-o a fazer parte da produção e compreensão intencional da obra. Com base em Zilberman (2001, p.51),

A participação não se limita ao mero preenchimento dos vazios plantados pelo texto: como as orientações que recebe nunca estão plenamente definidas, dispersando-se ao longo do conjunto de palavras e sendo, às vezes, deixadas a seu critério, o destinatário é convidado a integrar-se no

processo de constituição da obra, particularizando o processo de entendimento dela.

Sendo assim, o leitor interfere criadoramente no texto, dialoga com ele, num ato de comunicação legítimo. O diálogo, contudo, não é capaz de mostrar o quão precisas são as apreensões feitas pelo leitor. Isso se dá porque, neste caso, não é possível assegurar o controle da fluência comunicativa pela ausência de um quadro de referências. O ato de ler, portanto, é duas vezes gratificante: primeiro, pela possibilidade de o sujeito descobrir-se no texto, no contato com o conhecido; segundo, na descoberta de modos alternativos de ser quando experimenta o desconhecido. Quanto mais leituras o leitor realiza, maior será a ampliação de seus horizontes, mais ativa será a interação com os textos estudados. A construção do leitor se dá quando este é capaz de lançar outro(s) “olhar” (es) ao texto, quando a sensibilidade e a fruição vão fazê-lo construir suas próprias leituras, sejam verbais ou visuais.

Diante disso, a teoria literária não foi o primeiro passo de Hans Robert Jauss para estabelecer uma formulação da reconstrução das expectativas dos leitores contemporâneos à obra, ele já havia abordado outras perspectivas de encarar o papel do leitor, colocando-o na posição de um terceiro elemento na formação da história da literatura, concluindo que se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social, precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da representação. Ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. Analisando essas questões, Jauss constatou a necessidade da relação dialógica realizada entre o leitor e o texto.

#### **4 A TEORIA DO GÊNERO ROMANCE**

Em meio ao surgimento da Primeira Guerra Mundial (século XX), o crítico Georg Lukács deu início “A Teoria do Romance”, uma teoria que surgiu sob um estável estado de incertezas culturais contemporâneas frente à situação mundial. Lukács, em “A Teoria do Romance”, faz uma breve comparação entre o mundo grego e o contemporâneo, em que, no primeiro, se tem um idealismo subjetivo (marcado pela epopeia), partindo de um mundo ideal e adequado; já no segundo, o idealismo torna-se objetivo (marcado pelo romance). Portanto, é nessa diferença, na qual se relaciona a questão histórica e filosófica, que é possível estabelecer uma

comparação entre esses dois gêneros, e observar a constituição do romance.

Epopéia e romance, ambas as objetivações da grande épica, não diferem pelas intenções configuradoras, mas pelos dados histórico-filosóficos com que se deparam para a configuração. O romance é a epopeia de uma Era para a qual atotalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2000, p. 59).

Com isso, o autor deixa claro que cada gênero foi gerado por sociedades distintas, nas quais se torna evidente que o gênero literário (ou qualquer aspecto estético) não é simplesmente o resultado da criação inventiva de autores, mais sim o resultado da reflexão sobre a condição social humana.

Nessa perspectiva, Lukács, em seus estudos sobre “A Teoria do Romance”, deixa evidente que, no gênero romanesco, há uma contestação à sociedade capitalista, ou seja, o autor busca dar uma resposta à “cegueira” da sociedade quanto aos valores morais que estavam baseados exclusivamente no dinheiro, tornando-a cativa de um mundo cheio de convenções em que o homem era obrigado a seguir regras impostas pela sociedade capitalista. Em contraposição, a epopéia representa um mundo em que os valores de um personagem correspondem aos valores da comunidade, em que não se isola, nem sente o horror a falta de adaptação ou aversão a outros seres que vivenciam valores tão opostos aos seus. Com base nisso, os personagens da epopeia têm os mesmos ideais de seu grupo:

Cada personagem que aparece [na epopeia] está à mesma distância da essência, do suporte universal, e portanto, em suas raízes mais profundas, todos são aparentados uns aos outros; todos compreendem-se mutuamente, pois todos falam a mesma língua, todos guardam uma confiança mútua, ainda que como inimigos mortais, pois todos convergem do mesmo modo ao mesmo centro e se movem no mesmo plano de uma existência que é essencialmente a mesma (LUKÁCS, 2000, p. 42).

Diante deste contexto, observa-se que o Romance é o gênero narrativo mais conhecido; segundo Motta (2006, p. 25), é a “forma dominante com que a narrativa atingiu seu círculo de divulgação e expressão mais alto, a ponto de tornar-se quase sinônimo de narrativa”. O Romance nos permite refletir, através de suas narrativas, sobre o contexto social de uma determinada época.

O romance nos mostra que os valores nos quais a sociedade está fundamentada necessitam constantemente ser rediscutidos, e a compreensão que alcançamos com a leitura de romances, determinada pelo conhecimento de mundo do leitor, é muito mais precisa do que a existência do homem transformado em

personagem.

Quando lemos um romance, dizemos que um fato, um ato ou um pensamento são inverossímeis, em geral, o que se quer dizer é que na vida seria impossível acontecer coisa semelhante, pois o limite do Romance é o limite da vida do personagem, a ação se constrói em torno de um período de tempo que não é facultativo. A trajetória do personagem tem de ser apenas suficiente para que uma parcela do mundo seja enfocada, pois na realidade existem pessoas de comportamento semelhante ao do personagem da narrativa. Assim, o romance retrata a vida, o mundo, dentro de uma história fictícia.

Diante disso, o gênero romanesco apresenta em maior ou menor escala traços da vida comum, os que oferecem uma maior aproximação com a realidade. Nos enredos do Romance, foram e são retratadas cenas que se relacionam à vida íntima familiar, aos ambientes caseiros, situações rotineiras do cotidiano, expressando o homem comum nos seus sentimentos de amor, dor, felicidade, rejeição, insegurança os anseios de sucesso e ambição entre tantas sensações e dramas que compõem a alma humana. Esta forma narrativa também traz em seu enredo temas polêmicos e tabus nunca antes tratados na epopéia, como a mistura de classes sociais, intrigas, trapaças, amores e desamores.

#### **4.1 Histórico e conceituação do gênero romance**

O Romance é o gênero narrativo mais conhecido e sobre o qual há várias repercussões em relação à definição: muitos ainda o veem como o gênero ligado ao amor, ao lirismo. Sabe-se que nem sempre isso ocorre e que suas raízes não apontam nesta direção; pois se denomina Romance porque remonta há vários séculos. Não assim a forma literária, em prosa, que veio a revestir. O romance surge, como o entendemos hoje em dia, nos meados do século XVIII: aparece com o Romantismo, revolução cultural originária da Escócia e da Prússia (MOISÉS, 2001, p.159).

Segundo Hegel (1993), o romance seria a epopeia burguesa moderna. Essa denominação se dá ao fato de o romance ter se firmado logo depois do crescimento da industrialização no séc. XVIII, momento em que a epopeia era sufocada, e no qual o romance ascendeu, substituindo-a. A obra que é considerada o primeiro romance por alguns é *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, escrita em 1600. Apesar de essa ter sido uma tentativa de Cervantes de parodiar a novela de



cavalaria, a obra ficou tão conhecida que deu margem ao crescimento desse tipo de narrativa que, como já foi dito, veio substituir o gênero em decadência: a epopeia. Assim, esse gênero tornou-se uma literatura feita, para, especialmente, a nova classe ascendente: a burguesia. Ficando conhecido como o porta-voz das ambições, desejos, veleidades, ópio sedativo ou fuga da mesmice cotidiana. Entretenimento, passatempo duma classe que inventou o lema de que “tempo é dinheiro” (MOISÉS, 2001, p.159).

Para James (1995), um romance, em sua definição mais ampla, é uma impressão direta e pessoal da vida a partir da vida, ou seja, o escritor, em seu momento de inspiração criadora, tem consciência de um “real” como referência para o romance, pois o romancista ordena e unifica racionalmente os dados recolhidos por sua sensibilidade segundo um modelo que apenas rege a obra escrita, e não o mundo real de onde sua intuição partiu. A partir da execução, as impressões são potencializadas e multiplicam-se indefinidamente, através do tempo e das sucessivas leituras de “um mesmo” e de “muitos leitores”.

A vantagem do artista, o que James chama de luxo, assim como seu tormento e sua responsabilidade, “é a de que não há limites para o que ele quiser tentar como executante - não há limites para seus possíveis experimentos, esforços, descobertas, conquistas.” (JAMES, 1995, p. 26-27). É preciso evidenciar que não só a criação, mas também a leitura de um romance é uma espécie de “sonho acordado”, no qual o leitor se liberta das amarras da realidade e vai ao encontro de outra dimensão, mesmo que seja uma dimensão diretamente relacionada ao real, pois o romance não é significativo porque descreve um destino alheio, mas porque esse destino pode ser semelhante ao nosso próprio destino.

Podemos perceber a relevância do romance por edificar uma visão totalizante do universo. De acordo com Moisés (2001, p. 165):

O romance pode, mais do que o conto, a novela e a poesia (mesmo a de caráter épico, segundo nosso entendimento da matéria), apresentar uma visão global do mundo. Sua faculdade essencial consiste em recriar a realidade: não a fotografia, recompõe-na; não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original.

Portanto, um romance é uma obra viva, e à medida que ele vive será renovado, em cada uma de suas partes há alguma característica das dimensões do humano. As personagens do romance vão desempenhar um papel e o apreciador deste gênero

reconhecerá essas personagens em seus amigos e conhecidos, observando a conduta destes baseando-se nas aventuras daquelas e vice-versa.

Diante disso, sua estrutura é complexa, não apresentando apenas um núcleo, e sim várias tramas ligadas ao eixo principal da narrativa. Não apresenta uma linguagem específica do gênero; esta varia de acordo com o autor, da trama e das características das personagens e de seus ambientes. Foi justamente por isso que, por longo tempo, a leitura desse gênero foi construída a duras penas. Não é novidade o constrangimento sofrido por aqueles que se dedicaram a um gênero destituído de um modelo capaz de orientar sua leitura e escrita. Assim, esse gênero não possuía uma série de procedimentos de interpretação como aqueles exigidos pelos gêneros clássicos, tornando-se acessível a qualquer um que porventura soubesse ler ou mesmo ouvir. Daí, diversas vezes a crítica referir-se a ele como um gênero destinado ao povo, a quem se atribuía certa incapacidade para compreender literatura séria.

Por isso, o gênero romance foi supostamente destinado às mulheres, acreditava-se que pudesse, inclusive, representar verdadeiro perigo aos costumes, fazendo-as comportar-se tal qual as heroínas, nem sempre consideradas modelo de conduta ou até mesmo desejar viver como elas, tornando-se insatisfeitas com suas próprias vidas, tal qual ocorreu a Ema Bovary, personagem do romance “Madame Bovary”, de Flaubert. Neste ponto, recupera-se a frase de James (1995, p. 21): “A única razão para a existência de um romance é a de que ele tente de fato representar a vida.” E acrescenta-se o entendimento de Chaves (1991, p. 42) acerca do fascínio que o romance exerce sobre o leitor: “Não se procura um livro para fugir à vida, mas sim para viver ainda mais, viver a vida das outras personagens, em outras terras, outros tempos. Ainda é o desejo de viver que nos leva para a leitura dos romances”.

Com base nisso, o poder do romance é ilimitado, porque o leitor se esquece de tudo o que não é dele, aprende a preencher, neste espaço surpreendente, sua própria existência e descobre como sabia pouco a seu respeito e como pode potencializar o conhecimento sobre si mesmo. O mundo pós-leitura é consideravelmente diferente do que já fora experimentado.

Portanto, não é de se estranhar que seu processo de escolarização representasse verdadeiro desafio ainda no século XIX, pois somente permitiram a sua inserção nas escolas quando o século XX anunciou sua chegada. Diante disso, talvez tenham concluído que ler e analisar romances fosse uma boa maneira de controlar o que lhes parecia incontrolável: as escolhas do público leitor. Ao pretender interferir

nessas escolhas, dando a ler uma parcela seleta das obras disponíveis no mercado e procurandodeterminar as regras de avaliação e composição do gênero, a instituição escolar acabouvalorizando a leitura de romances.

Diante da inserção do romance em âmbito educacional, faz-se necessário explicitarmos acerca da tipologia e elementos que compõem o gênero. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que existem tantos tipos de romance quanto os ângulose planos em que pudermos situá-los, porém para simplificarmos, podemos adotar a classificação proposta por Samuel (1985, p. 88) que destaca a evolução do romance e com isso sua classificação em: de aventuras, romance social e de costumes, romance psicológico e sentimental, romance gótico, também chamado de romance negro, e o romance histórico. É válido ressaltar que cada tipo pode ser enquadrado num critério, e os vários critérios podem ser divididos em grupos conforme a semelhança entre eles. No entanto, não é possível, aqui, entrar nos detalhes de cada um desses tipos romanescos;é possível dizer apenas poucas palavras sobre os mais importantes.

- **O Romance de Aventuras**

Nesse tipo de romance não há preocupação com a verossimilhança, o que lhe permite o exagero em ações inesperadas. O herói desse tipo de romance é, em geral, um personagem simpático que é arrancado da sua vida cotidiana e se vê obrigado a confrontar circunstâncias extraordinárias de grande perigo. Assim, essas obras apresentavam lugares exóticos, situações extremas de sobrevivência, ações de grande coragem e inteligência. Exemplos mais célebres: *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson e *As Minas do Rei Salomão*, de Rider Haggard.

- **Romance Social e de Costumes**

Desenvolve tema ligado à vida social; em outras palavras, tem como principal característica retratar e criticar os costumes da sociedade. Os personagens centrais (os heróis) deixam de ser o aristocrata com os seus rígidos códigos de honra e seus valores típicos da nobreza, para serem homens comuns, normalmente de origem burguesa ou plebéia, e que vivem dramas corriqueiros. No Brasil o romance urbano ocupou-se principalmente em retratar a cidade do Rio de Janeiro, seu introdutor foi Joaquim Manoel de Macedo,

quando em 1844, publica *A Moreninha*, um romance adaptado ao nosso cenário, retratando os costumes, as manias, e as mediocridades da sociedade carioca da época, em estilo fluente e leve numa linguagem simples.

- **Romance Psicológico e Sentimental**

Prefere perscrutar e analisar os motivos íntimos das decisões e indecisões humanas. O primeiro exemplo perfeito do gênero foi: *As Ligações Perigosas*, de Choderlos Laclos. Na Literatura Brasileira o romance psicológico tem seu marco inicial com *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

- **Romance Gótico ou Negro**

Surgiu como uma reação ao racionalismo iluminista e, ao mesmo tempo, ao aristocratismo. Foi cultivado, sobretudo na Inglaterra e caracterizou-se pelo vivo interesse na Idade Média: a beleza da arquitetura gótica, as sociedades secretas, a Inquisição, e os monges. Geralmente, é ambientado em cenário lúgubre e desolado: conventos, castelos assombrados, cemitérios. Aborda toda série de horrores, mistérios terríficos, torturas etc. Hoffmann, com *As Drogas do Diabo*, produziu a obra prima do gênero.

- **Romance Histórico**

Esse tipo de romance tem como característica a reconstrução dos costumes, da fala e das instituições do passado, fazendo reviver figuras históricas em seu cotidiano e segundo seu comportamento do passado. O maior de todos os romances históricos foi *Guerra e Paz*, de Tolstói.

Portanto, o romance pode ser definido como sendo o desenrolar de uma história, constituída por um complexo de acontecimentos ou de paixões desenvolvidas no tempo, confrontando personagens imaginários, mas em que a aparência de vida é a tal ponto imperiosa, que somos levados a refletir sobre os acontecimentos como se fossem reais.

Diante disso, a narrativa romanesca constitui uma das estruturas construtivas essenciais com relação à história, pois se observa que o Romance é definido por uma relação ao real, por um modo de escrita, por uma temática e por um objetivo estético e moral em que o leitor vive as possibilidades humanas que nem sempre pode viver no seu dia-a-dia.

## 4.2 Relação do Gênero Romance com os Aspectos Educativos

Determina-se o surgimento do gênero romance no sistema educacional a partir do século XX, isto é, o romance passou a fazer parte da prática pedagógica do professor e do acervo cultural para os alunos, pois, como qualquer literatura, trabalha com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras; apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de adentrar na realidade. De outro lado, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar sensações pouco comuns em sua vida (BRANDÃO, 2002).

Com base nisso, sabe-se que o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura com criticidade do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Assim, na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas, para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais.

Em suma, a leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Para Rojo (2002, p. 186-187):

As capacidades interpretativas escapam da linearidade do texto: é preciso contextualizá-lo, estabelecer finalidades para leitura, relações de intertextualidade e interdiscursividade, atribuir sentido para outras linguagens (visuais) e fazer apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas.

Por isso, as capacidades interpretativas desenvolvem a sensibilidade referente ao estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. Assim, a literatura contribui para a formação do discente em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Portanto, o aluno deve ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística; pois, não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade.

Neste sentido, é de fundamental importância que a escola aborde a função social do romance como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. De acordo com Silva (1998 p. 56): “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. Em virtude disso, a leitura do gênero romance deve ser trabalhada na escola como essa “janela para o mundo”, pois a obra literária poderá, assim, ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores.

Nessa perspectiva, quando tratamos de aspectos que envolvem o ato de ler, não significa apenas abordar a decodificação, a escrita, a pronúncia, mas sim a conceituação de que:

A leitura é pensamento, pensamento que se constrói sobre a informação visual impressa, pensamento que é alimentado e dirigido pela escrita. O ato de construir sentido a partir do texto impresso é por em exercício o pensamento, interagindo com o texto, interagindo com o autor do texto. (MARIA, 2002, p. 24)

Compreende-se que ler é interpretar, formular ideias, concordar ou discordar do autor, ou seja, se posicionar desafiando-se a reproduzir o próprio pensamento referente ao texto proposto, envolvendo-se com a mensagem transmitida pelo autor e instituindo a compreensão e a criatividade do leitor, ou seja, o leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: “os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo opaladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua” (MANGUEL, 1997, p. 277).

Por fim, conclui-se que o gênero romance traz, em sua essência, a capacidade

de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionará, assim, melhorias no contexto educacional, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando.

### **4.3 O Gênero Romance na Sala de Aula**

Aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas aprendizagens promovidas na escola. Nessa perspectiva, a leitura não consiste em atividade natural, tampouco em hábito. Por se considerar a leitura, espaço interativo, materializado em práticas culturais, históricas e sociais, o trabalho com o gênero romance requer intervenções de maneira processual. De um lado, exige-se domínio de certas dimensões, tais como: o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos; de outro, requer seu conhecimento de mundo. No processo de desenvolvimento da leitura, esses níveis relacionam-se e interagem (KLEIMAN, 2001).

Assim, as primeiras experiências de leitura do gênero romance costumam ocorrer das mais diversas formas, segundo as condições econômicas e sociais de acesso aos livros e demais impressos que circulam em sociedade, pela metodologia de leitura desenvolvida pelos docentes, baseada na leitura em voz alta, nas perguntas e nas respostas relacionadas à interpretação dos textos. Grande parte da população brasileira lê na escola e tem acesso às primeiras leituras de romance também nesse contexto. Diante disso, a escola, de modo específico, configura-se em agência de letramento das mais importantes. Sabemos sobre pessoas que aprendem a ler em outros espaços: é o caso de leitores educados em contextos letrados, com acesso a livros, bibliotecas, em diálogo permanente com leitores experientes. Defendemos, contudo, a sala de aula, onde práticas precisam ser refletidas e sistematizadas. Afinal, é para a sala de aula que se reserva o papel, antes de qualquer

outro, de promover o ensino da leitura e da escrita.

A leitura de romances em sala de aula costuma ser restrita, pois a leitura exercida nesse ambiente costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelas estruturas curriculares. Assim, o cronograma do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são relevantes, mas como dar conta do ensino desses conteúdos, garantindo a leitura de romances na condição de prática histórica e cultural?

A tentativa de resposta pressupõe que ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de ressignificar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual, fazendo com que esse tipo de trabalho exija grande esforço (GERALDI, 1998).

Nesse sentido, para se trabalhar com obras literárias, é necessário que o professor, como mediador da leitura, seja um leitor experiente que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para o discente, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura, para que, ao término do trabalho com romances, ao invés do questionário ou da ficha anexada à obra, possa conversar sobre o texto lido, deixar a leitura ser motivo de reflexão conjunta, levantar curiosidades, propagandear o livro, contar descobertas, falar das impressões, do ocorrido entre as palavras (GIL NETO, 1992). Por isso, trabalhar com o gênero romance em sala de aula, a partir de atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, é essencial para formar leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela.

## **5 DESENVOLVENDO A VISÃO CRÍTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEITURA DE ROMANCES**

A iniciativa de elaborar esta proposta surgiu do desejo de refletir sobre o desenvolvimento da visão crítica leitora junto aos discentes do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks.

Propõem-se, no presente trabalho, algumas recomendações que possam amenizar os problemas relacionados à leitura de obras literárias no Ensino Médio, e



uma análise crítica da problemática existente, vivenciada pelos discentes e docentes, pois, infelizmente, o discurso pedagógico no Ensino Médio regular, geralmente, tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de repetir, de memorizar o conhecimento, tornando-se capaz de ser aprovado nas provas de escolha simples ou múltipla que selecionam o aluno para o ingresso no Ensino Superior, ou para ser selecionado a assumir cargo funcional público ou privado. Desse modo, a qualidade de educação fica vinculada aos índices de aprovação dos estudantes egressos desse grau de ensino no seu “futuro promissor”.

Nessa perspectiva, quando se refere à disciplina de Literatura no Ensino Médio, sentimos a falta de interesse que os educandos demonstraram para a realização da leitura dos textos literários que compõem o currículo. Percebe-se também que somente a obrigatoriedade da leitura para aprovação em testes seletivos não é motivo suficiente para que o jovem leia com interesse os textos representativos de períodos literários, pois as aulas de Língua Portuguesa privilegiam mais o ensino da gramática do que o da leitura. Sendo assim, é possível que os leia sem produzir sentido, que os repita mecanicamente, sem entendê-los, já que os alunos estão chegando e saindo do Ensino Médio com imensas dificuldades de leitura e interpretação de textos,

Diante disso, o que fica mais evidente é que a abordagem do texto literário em sala de aula, geralmente, dá-se somente com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou material apostilado) e se restringe à análise de fragmentos de textos e a pretexto para o ensino da gramática ou de produção textual.

Sendo assim, a proposta metodológica para sanar ou minimizar tal deficiência é produzir um trabalho que vise desenvolver a visão crítica leitora dos alunos do Centro de Ensino “Eugênio Barros” de Caxias-MA do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio através da leitura das obras “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks, pois estas obras estão vinculadas à capacidade dos autores de amarrar o leitor na atmosfera do romance, aguçando a curiosidade do leitor com pequenos enigmas, simples conflitos e uma leitura fácil e agradável.

Nesse contexto, a leitura desses romances servirá para analisar a recepção dos leitores e verificar as contribuições que a leitura crítica de romances pode estabelecer à formação dos mesmos, pois para formar um leitor crítico é preciso desenvolver a competência da leitura que implica não somente apresentar para o aluno uma leitura estética que se centre no sentido primeiro das palavras

(dicionarizadas), mas sim uma leitura que abra lacunas, que oportunize ao leitor, criar e recriar a partir do que foi lido, pois o dialogar com as obras lidas proporciona ao aluno aprender a conviver com sentidos diferentes sobre o mesmo tema, que representa a leitura, a realidade e a imaginação.

Nessa perspectiva, torna-se necessário formar um aluno crítico, pois o mesmo será um leitor capaz de ler e reler uma obra inúmeras vezes, impondo-se a tarefa de formular perguntas e de propor respostas à obra, considerando os contextos literários, histórico e simbólico, bem como os espaços da leitura. O discente irá mergulhar na questão não para satisfazer-se com as respostas, mas para se surpreender com as novas questões. Com isso, a interpretação centraliza-se na sensibilidade e pensamento, e na busca da decifração dos sentidos; porém, a crítica, movida pelo impulso da interrogação, deve transformar o percurso relevado em novas perguntas e novas respostas.

Diante disso, a qualidade estética manifesta-se, muitas vezes, na resistência que a obra impõe à crítica, propondo um enigma ao invés de uma visão pronta de mundo, por isso a obra de arte é um convite à imaginação do crítico que deve penetrar nos seus vazios e atribuí-los sentido. Ao compartilhar a sua leitura com outros leitores, por meio do exercício da reflexão escrita em que se constitui o ensaio, o crítico assume o papel de mediador.

Portanto, o trabalho com esse tipo de leitura pressupõe a formação de um leitor crítico e reflexivo e capaz de agir e interagir em sociedade, sensibilizados dos seus direitos e deveres e preparado para intervir no seu meio quando se fizer necessário. Diante desse panorama, este trabalho pretende discutir percepções e estratégias de ensino para a leitura do texto literário no Ensino Médio, reconhecendo que tais estratégias objetivam fazer com que o aluno interaja com o texto literário e reconheça as possibilidades de (re) conhecimento do mundo que tal texto lhe propõe. Para tanto, é importante discutir como a leitura e a literatura estão inseridas nas aulas de Língua Portuguesa; qual o tratamento dado à literatura no planejamento do professor e quais estratégias são mais comuns no “ensino” da literatura

### **5.1 Análise dos questionários do professor e dos alunos**

O projeto foi desenvolvido na rede educacional estadual do município de Caxias- MA, no Centro de Ensino “Eugênio Barros”, situado na Rua Manoel Gonçalves,

nº 760 no Bairro Centro, no período 11 de abril a 29 de maio de 2014.

Esse projeto foi realizado no 1º ano do ensino médio, com participação de 03 professores de Língua Portuguesa e 33 alunos do turno vespertino. Optou-se por esse ano devido à necessidade de se observar como estão sendo realizadas as práticas de leitura de obras literárias no 1º ano do ensino médio, as ações metodológicas utilizando romances no desenvolvimento da visão crítica leitora dos alunos e por se verificar que estes alunos apresentam índices baixíssimos em se tratando de leitura e compreensão do que foi lido, ficando apenas na superficialidade do texto sem que alcancem as suas estruturas profundas, ou seja, a mensagem que o autor transmite através de determinados grupos de vocabulários.

Nessa perspectiva, acreditamos que o conhecimento do modo como a leitura de obras literárias vem sendo efetuadas nas escolas podem não somente explicar o fracasso escolar quanto ao nível de leitura e interpretação do educando, mas também apontar soluções para que as dificuldades existentes possam ser sanadas. Justificamos a importância dessa investigação com base na hipótese de que saber ler, ou seja, atribuir significados ao que lemos, é de extrema importância à realidade social letrada em que vivemos. Isso porque a leitura é uma competência indispensável ao desenvolvimento pleno de uma pessoa, podendo torná-la de fato uma cidadã, ou seja, um ser capaz de interferir no ambiente em que vive, interagindo com o outro que o cerca.

Com base nisso, foram aplicados questionários para demonstrar a realidade dos docentes da escola-campo, fez-se entrevista com 03 professores de Língua Portuguesa, cujo questionário compunha-se de 15 questões, que foram organizadas em duas partes: a primeira levanta alguns dados pessoais e profissionais; a segunda é voltada ao exame das questões relacionadas com o ensino de literatura.

Ao ser feita a análise das respostas contidas dentro da primeira parte dos questionários, observou-se o perfil dos professores entrevistados: 01 mulher e 02 homens, com idade entre 40 e 47 anos e no que diz respeito à formação acadêmica 100% destes concluíram a graduação em Letras. Além do curso de Letras, 02 desses professores possuem uma especialização na área.

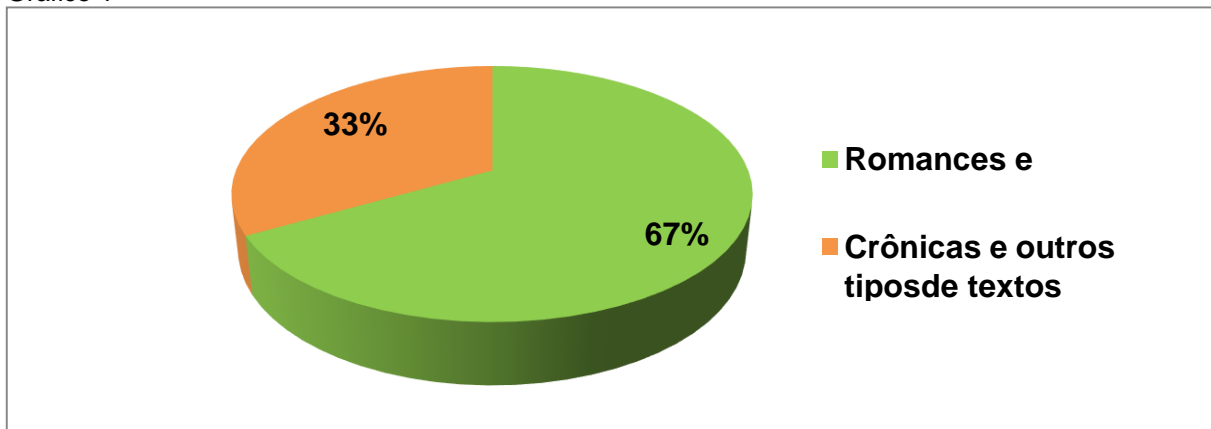
Verificadas essas questões mais objetivas sobre a formação dos docentes e o tempo de experiência podemos perceber que o quadro é de professores com titulação adequada no que nos remete às exigências das qualificações necessárias ao profissional para atuar na área de Ensino Médio.

Com relação à profissão, 100% afirmaram gostar da mesma. E quando questionados sobre a leitura de romances, todos declararam lê-los com frequência e indicaram como última obra lida: *Moby Dick*, de Herman Melville; *Senhora*, de José de Alencar; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. As duas últimas obras citadas por professores constam na lista de obras literárias indicadas para exames vestibulares.

Na segunda parte do questionário, de acordo como mostra o gráfico sobre leitura e ensino de literatura, fez-se o seguinte questionamento: “Em se tratando de trabalho com a leitura, que tipos de obras literárias você utiliza em sala de aula?”, obtivemos como resultado: 67% afirmam categoricamente que utilizam romances e contos e 33% crônicas e textos não literários.

No entanto, ao se ter contato com os alunos, notou-se que mesmo que o docente utilize o texto literário em sala de aula, isso acontece de forma superficial, pois são fragmentos apresentados aos discentes nos livros didáticos. Neste sentido, o professor faz com que o aluno encarar a leitura de textos literários apenas como mais uma tarefa exigida pela escola.

Gráfico 1



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Ao interrogá-los “Como você seleciona as obras literárias a serem trabalhadas em sala de aula?”, 100% dos professores afirmaram que: associam à temática do conteúdo abordado, ao período literário ou citação no livro didático. Com isso, observa-se a predominância de atividades voltadas para conteúdos programáticos, ou seja, o trabalho professor está indissociavelmente ligado ao livro didático adotado. Pode-se mesmo afirmar, que o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ano tem sido, quase sempre, apenas o estudo integral de um manual didático. E se examinarmos os livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa podemos verificar que

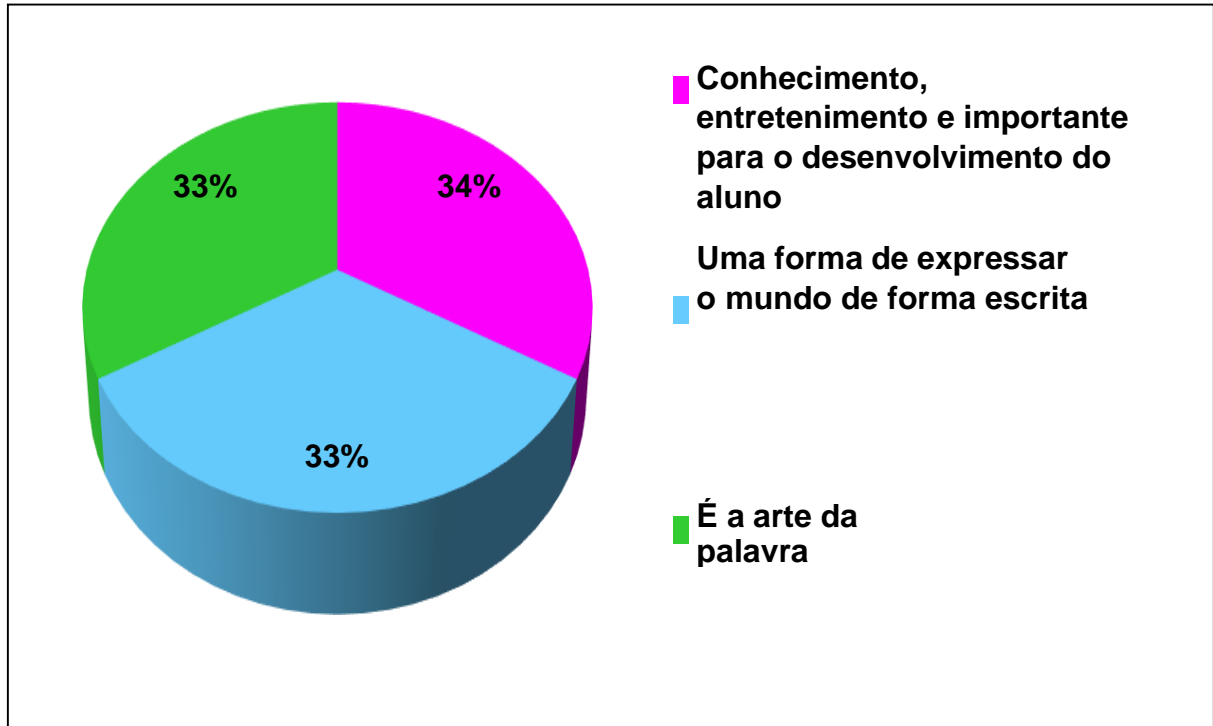
todos eles seguem o mesmo esquema: de um trecho de uma obra, quase sempre os mesmos textos para todos os livros, tiram-se questões de interpretação, de vocabulário, exemplos de frases bem formadas que ilustrarão algum ponto de gramática e, ao final, uma proposta de redação.

No caso do Ensino Médio, o que acontece de diferente é que o texto escolhido para iniciar a unidade de estudos é de um autor representativo da escola literária que se pretende estudar, como pretexto para fornecer a biografia do autor, e a relação de obra e uma suposta crítica literária sobre a obra dele, que de crítica mesmo pouco ou nada tem, senão que é apenas uma característica da obra, sem qualquer problematização.

Ao perguntar “Você utiliza o gênero Romance em sala de aula? 100% afirmaram que utilizam. Indagados sobre “Como você trabalha esse gênero?”, todos professores entrevistados responderam: através de discussão sobre a temática da obra, em forma de seminários e teatralização e leituras individuais. A partir desse percentual, confirma-se um resultado bastante positivo, porém podemos enfatizar que o gênero Romance é trabalhado a partir de leituras ligeiras relacionadas a trechos de obras a serem traduzidos em conteúdos escolares.

Ao perguntar “Para você, o que é literatura?”, os professores não tiveram dificuldade para responder a essa pergunta. 34% disseram que é conhecimento, entretenimento e importante para o desenvolvimento do aluno; 33% afirmaram que é uma forma de expressar o mundo de forma escrita; 33% acreditam que literatura é a arte da palavra.

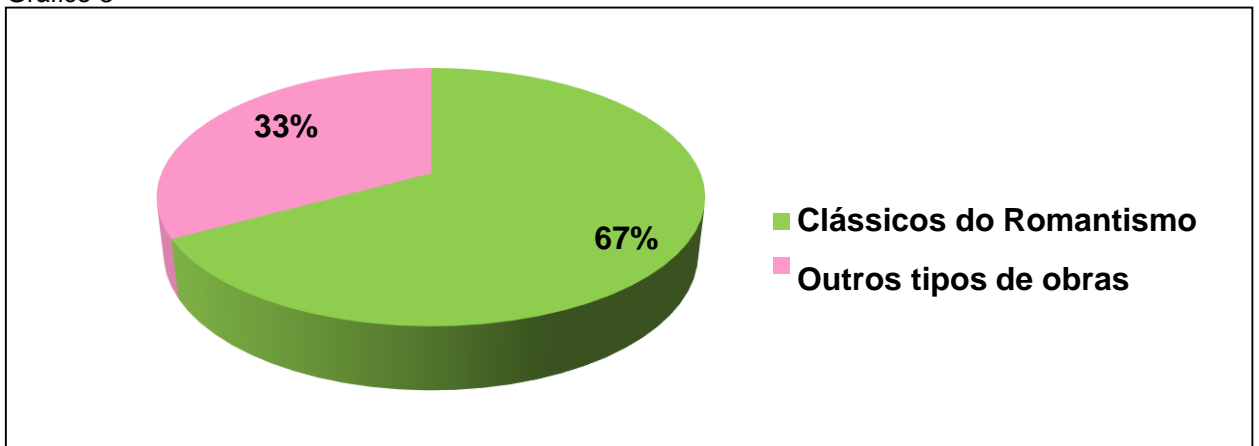
Gráfico 2



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Ao interrogá-los "Você acha importante ensinar literatura? Por quê?" todos afirmaram que sim, pois desenvolve o senso crítico e a capacidade de leitura e compreensão. A partir desses dados pode-se enfatizar que os professores consideram a literatura um instrumento da mais alta relevância para a formação dos conhecimentos dos alunos e da sociedade em geral, caminho indispensável para a formação da cidadania. Apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a literatura em sala de aula, muitos professores não o fazem de forma correta, talvez por se sentirem despreparados para abordar o texto literário, por falta de uma teoria que os embasem, ou por ausência de domínio sobre questões referentes à leitura e, especificamente, à leitura literária. Por isso, não ofertam a seus alunos a leitura de obras literárias e, assim, deixam de lado a necessidade de se estabelecer um diálogo entre literatura e prática pedagógica. Com relação à leitura extraclasses, perguntamos "quais são os Romances que você geralmente trabalha?" 67% afirmaram trabalhar com Clássicos do Romantismo; 33% afirmaram trabalhar com outros tipos de obras.

Gráfico 3

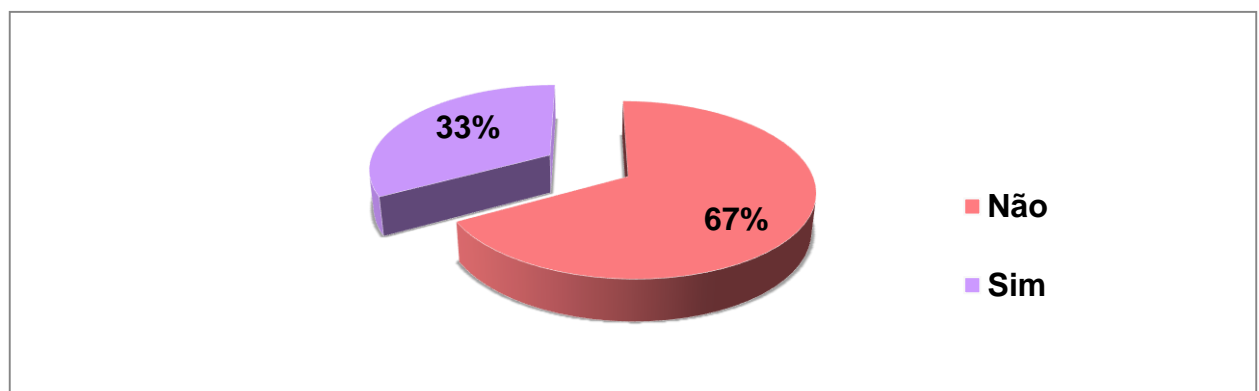


Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Esse resultado é bastante polêmico, pois raramente, segundo os discentes, há do professor a indicação da leitura de uma obra literária como uma atividade extraclasse a ser realizada em casa, e quando há a grande maioria não realizam a leitura e tendem a esperar do professor a retomada oral e resumida em sala de aula do que se passa na obra literária sugerida para leitura.

Quando perguntamos “Você se considera satisfeito com seu trabalho em literatura?” 67% disseram que não, pois o trabalho com a literatura possibilita uma variedade de atividades e faltam recursos para o desenvolvimento de forma satisfatória e 33% disseram que sim.

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa realizada com professores do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Através desse resultado, pode-se constatar que a maioria dos docentes acreditam que o problema maior do fracasso de ensino de Literatura está nas condições de aprendizagem do aluno, desconfiados que há algo também de errado

no ambiente escolar que não está trazendo bons resultados.

Os professores também foram questionados sobre “Como seriam as aulas de literatura ideal?” 100% disseram que uma aula de literatura ideal seria aulas nas quais prevalecesse a discussão partindo da leitura prévia, onde os próprios alunos iriam detectar as características das obras lidas. Nesse contexto, percebe-se que para os professores o ensino de literatura, no Ensino Médio, deve desempenhar a sua função social de ajudar os alunos a compreender a si próprios, sua comunidade e o mundo em que convive, a partir de obras literárias que abram espaço para discussão e problematização de temas que lhe dizem respeito. Embora os docentes idealizem essa forma de trabalhar Literatura, muitos não viabilizam estratégias que despertem a motivação, o interesse dos alunos pelas atividades, sensibilizando-os para o tema que será estudado.

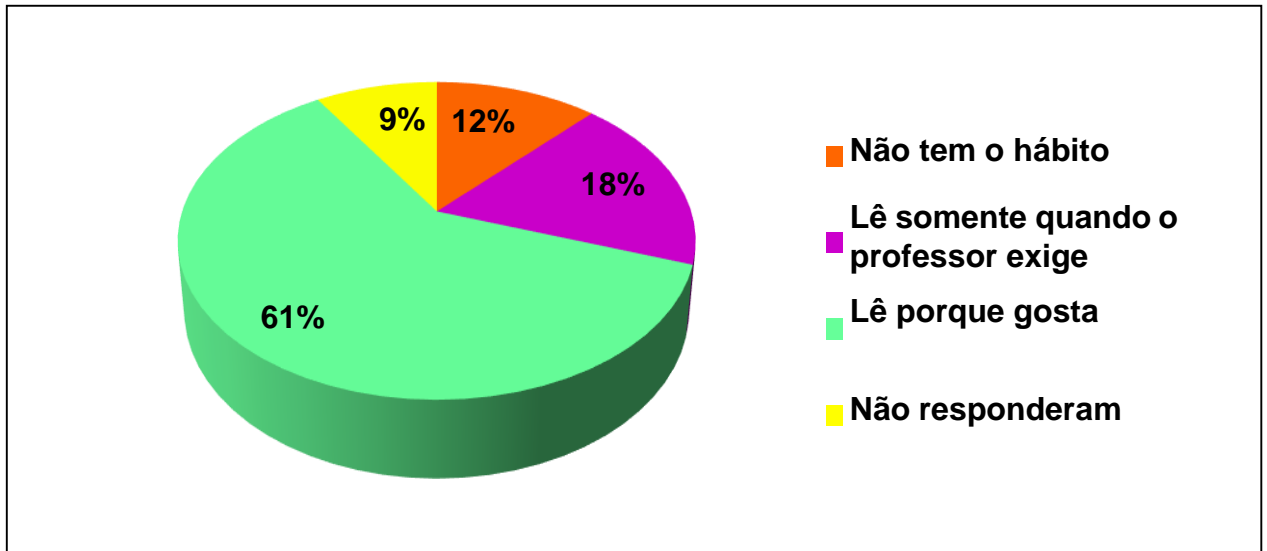
Após a análise dos resultados da pesquisa com os professores, podemos enfatizar quatro fatores pertinentes quanto ao fracasso do ensino de literatura nos bancos escolares atuais: separar língua/literatura, o uso exclusivo dos livros didáticos, falta de professores leitores e de uma metodologia de ensino sistematizada. Com isso, percebe-se que os meios utilizados por muitos professores para desenvolverem a habilidade de leitura de textos literários ainda estão longe de promoverem de fato, pois muitos professores não leem, mas exigem que seus alunos façam leituras. Por fim, os resultados são discutidos como forma de propor novas estratégias de abordagem do texto literário que visem uma experiência concreta.

Na análise dos questionários realizados com os alunos, é revelado o objetivo primordial desta proposta metodológica, que é desenvolver a visão crítica leitora através da leitura de romances no Ensino Médio. A turma é constituída por 33 alunos, sendo 16 meninas e 17 meninos, todos na faixa etária de 14 a 18 anos e todos oriundos de escolas públicas.

Quando se perguntou aos alunos “Você tem o hábito da leitura?” 12% responderam que não tem o hábito; 18% lê somente quando o professor exige; 61% lê porque gosta; 9% não responderam o questionário.



Gráfico 5

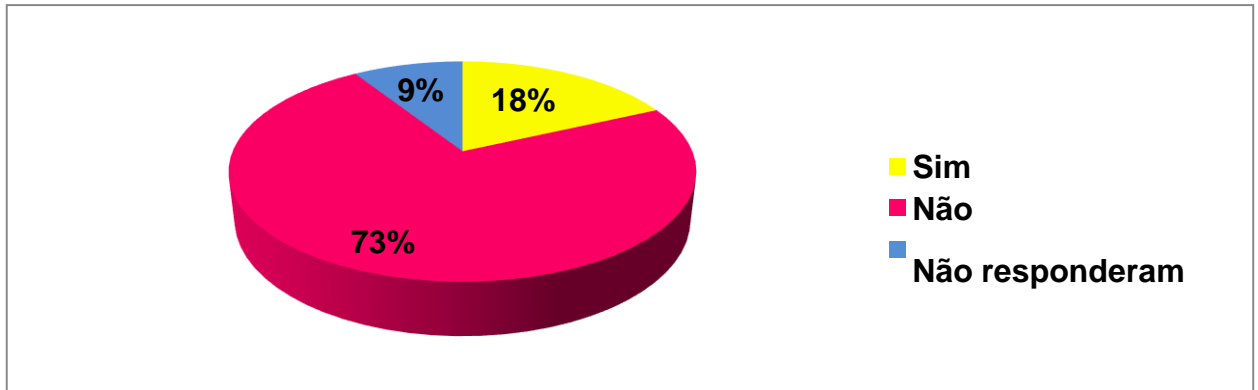


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias MA/2014

A partir das respostas obtidas, percebe-se que para a maioria dos educandos a leitura constitui-se em ato prazeroso. No entanto, percebemos no decorrer das atividades desenvolvidas que esses discentes possuem dificuldades quanto a ler e interpretar textos, o que nos faz corroborar que os educandos confundem o ato de ler a mera decodificação de palavras.

Quando indagamos “Além dos textos contidos no livro didático, seu professor utiliza outros textos em sala de aula?” 18% disseram que sim, 73% que não e 9% não responderam. Isso mostra a desvalorização dos textos literários em sala de aula, pois o livro didático deve ser um dos materiais dos quais o professor utiliza, mas não pode ser o único. Portanto, é preciso suprir as eventuais carências com material adequado às necessidades do educando e à realidade da prática pedagógica.

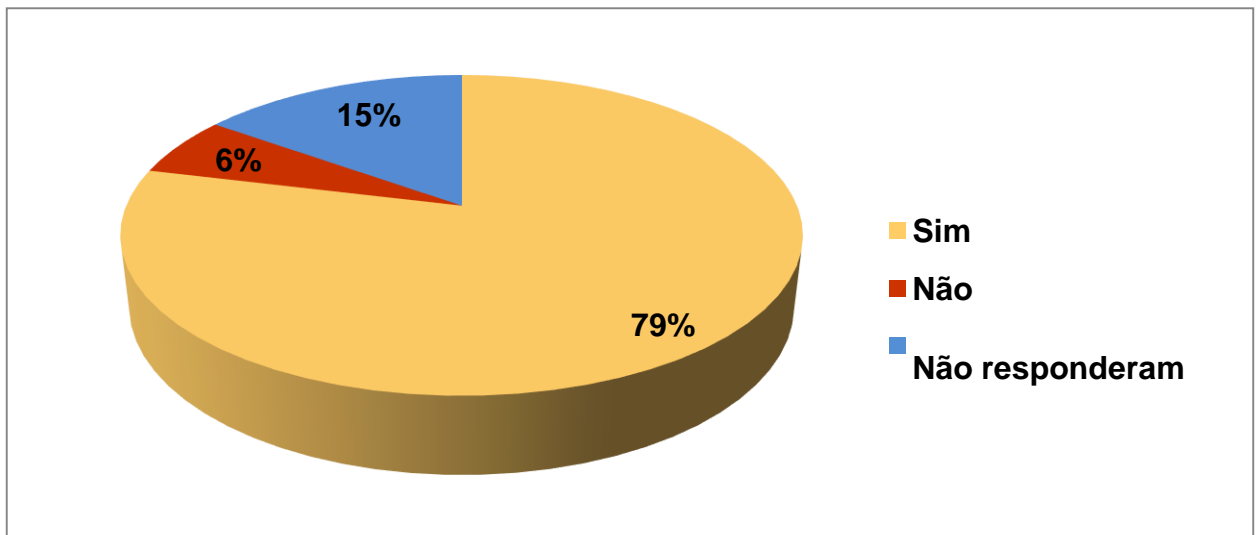
Gráfico 6



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando questionamos “Seu professor costuma ler e discutir obras literárias?” 6% responderam que não, 79% que sim e 15% não responderam.

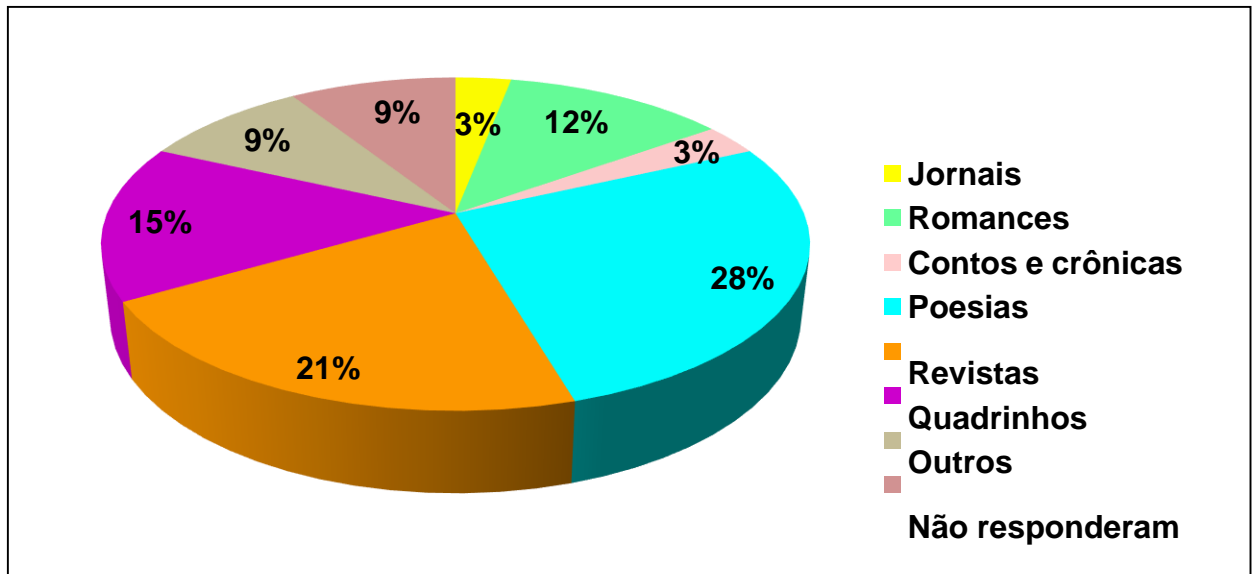
Gráfico 7



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando se perguntou “O que você lê com maior frequência?” 3% Jornais; 12% romances; 3% contos e crônicas; 28% poesias; 21% revistas; 15% quadrinhos; 9% outros e 9% não responderam.

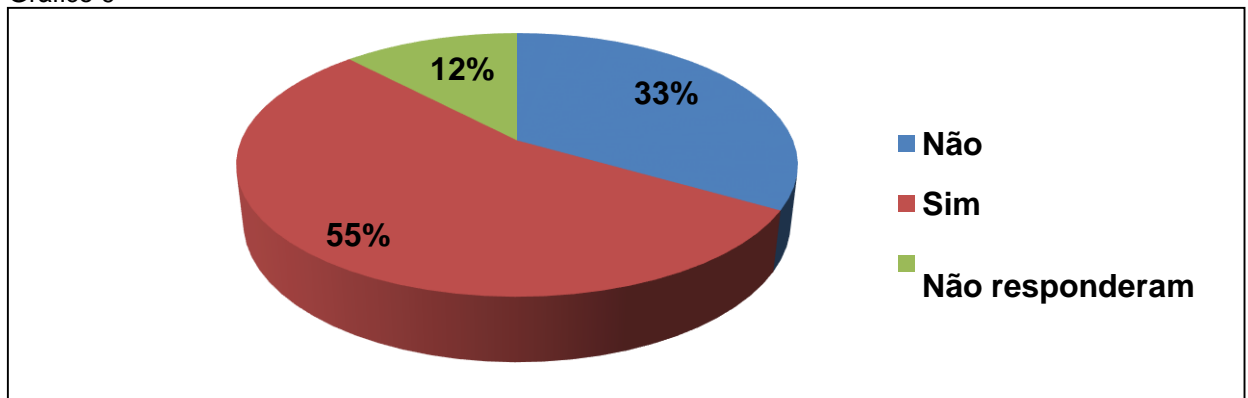
Gráfico 8



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano "A" vesp. do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Perguntados se conhecem o gênero textual Romance e se o professor utiliza em sala de aula, 33% responderam que não, 55% que sim e 12% não responderam.

Gráfico 9

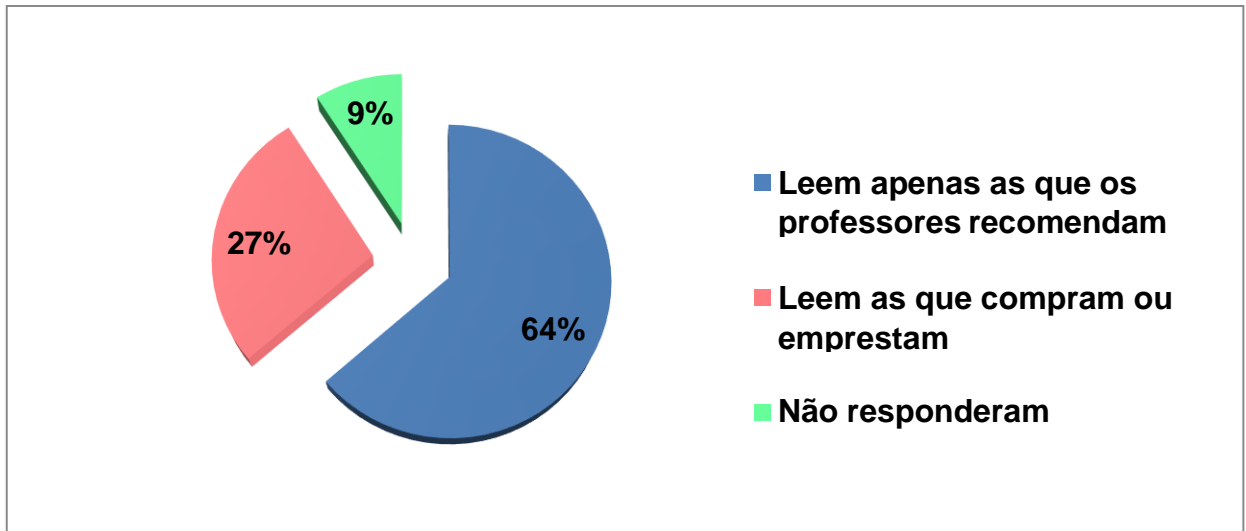


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano "A" vesp. do C.E. "Eugênio Barros", em Caxias-MA/2014

Com base nas respostas obtidas, podemos constatar que os alunos confundem a leitura de fragmentos de obras literárias do gênero Romance contidas no livro didático, que deveriam apenas aguçar a curiosidade para a leitura dessas obras, com a leitura integral delas. No entanto, os dois grupos produzem sentido sobre o discurso, da parte ou do todo.

Fizemos o seguinte questionamento “Quando você lê obras literárias, elas são geralmente as que os professores recomendam ou as que você compra ou faz empréstimo?” 64% disseram que lêem apenas as obras que os professores recomendavam, 27% disseram que lêem as que compram ou pedem emprestadas e 9% não responderam.

Gráfico 10

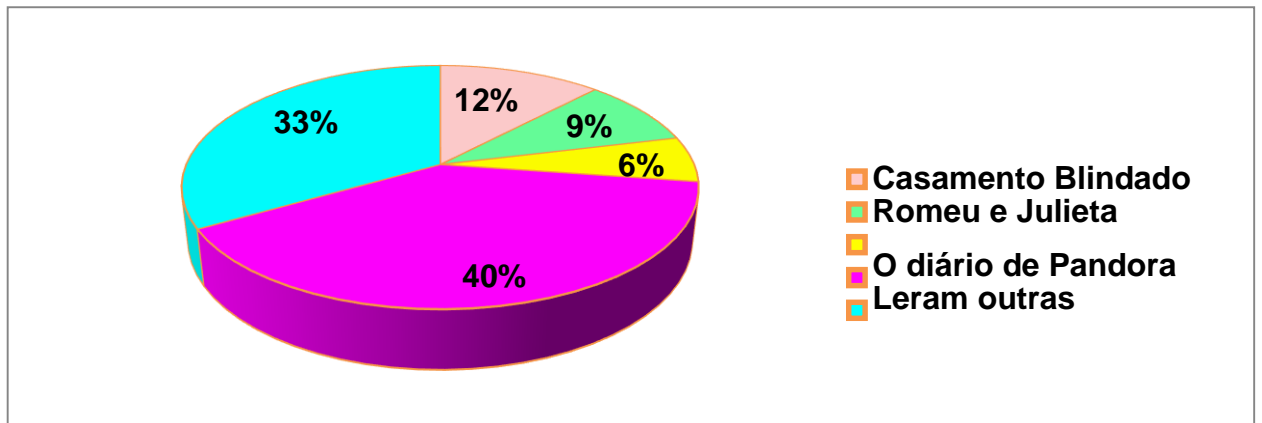


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014.

Práticas como essas nos levam a crer que o educando se sente na obrigação de ler somente as obras que os professores recomendam. Dessa forma, os professores tendem a ampliar o conhecimento dos alunos em termos de quantidade de informações em torno das obras e da literatura, tornando o processo de aprendizagem do educando algo monótono e ineficaz.

Perguntados se leram alguma obra literária da qual tenham gostado, obtivemos as seguintes respostas: 12% disseram que já leram “Casamento Blindado”, 9% “Romeu e Julieta”, 6% “O diário de Pandora”, 40% leram outras e 33% não leram.

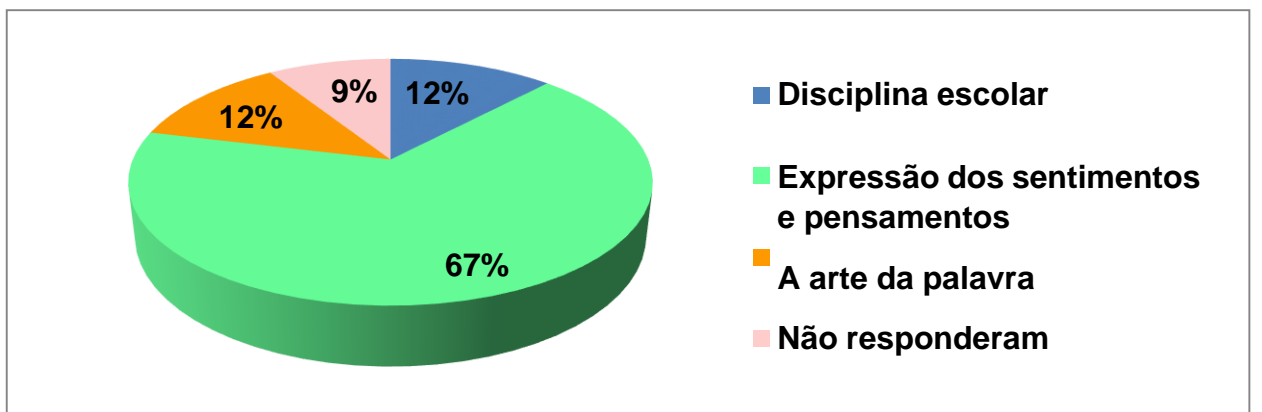
Gráfico 11



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Quando foi feito o seguinte questionamento: “Para você, o que é literatura?” 12% disseram que é disciplina escolar, 67% responderam que é a expressão dos sentimentos e pensamentos, 12% a arte da palavra e 9% não responderam.

Gráfico 12



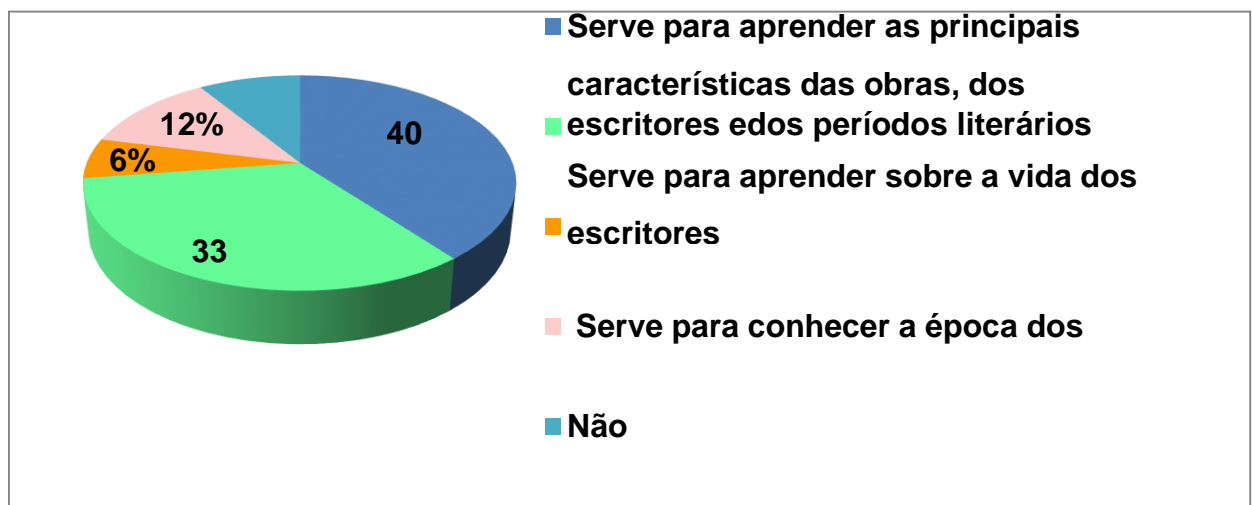
Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

O que chama atenção nas respostas dadas a essa questão é a dificuldade dos alunos da escola pesquisada em reconhecer o que é específico da arte literária e também perceber que a literatura, como a música, o cinema, o teatro, a pintura, entre outras artes, tem independência própria e não circula apenas no espaço escolar.

No decorrer da pesquisa, observaram-se também equívocos com relação à importância de se estudar literatura, pois ao questionarmos os discentes “O estudo da literatura serve para”: 40% responderam que serve para aprender as principais

características das obras, dos escritores e dos períodos literários, 33% disseram que serve para aprender sobre a vida dos escritores, 6% que serve para aprender a ler textos literários, 12% que serve para conhecer a época dos escritores e 9% não responderam. Essa questão procurou verificar que sentido o estudo da literatura tem para o estudante de hoje. Além de uma finalidade específica, é possível observar nas respostas da maioria dos alunos que o estudo de literatura serve somente para aprender as características das obras, dos escritores e dos períodos literários e a vida dos escritores. Com isso, podemos perceber que o ensino de literatura revela que a competência de leitura dos alunos brasileiros vem decaindo, pois na realidade educacional encontram-se práticas que não instrumentalizam o aluno para a interação com a obra artística, mas para situações que favorecem a aprendizagem deficitária, onde o educando ler trechos de obras literárias para realizar exercícios mecânicos e cansativos, que descaracterizam a função do texto literário.

Gráfico 13

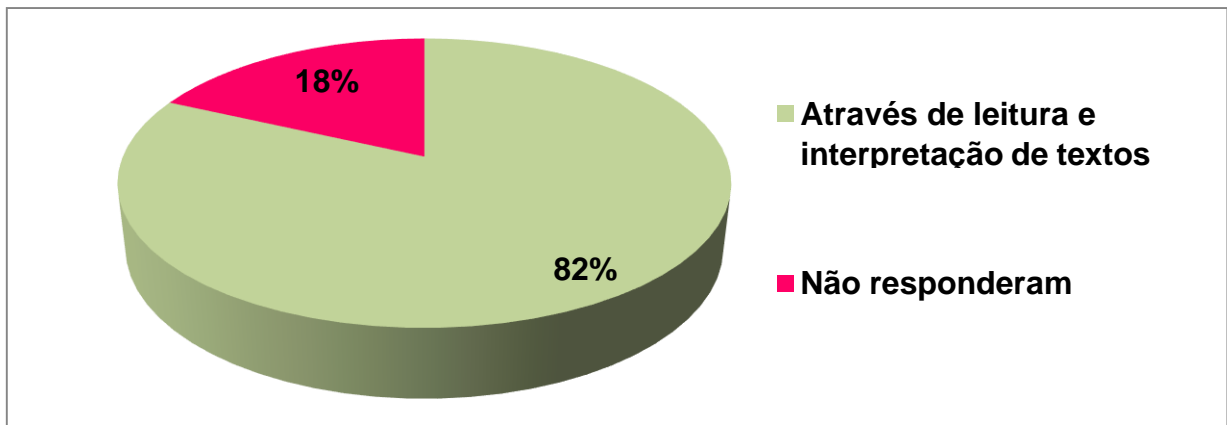


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Nesse sentido, perguntamos aos discentes “As aula de literatura geralmente se desenvolvem de que forma?” 82% disseram que se desenvolvem através de leitura e interpretação de textos e 18% não responderam. Com base nisso, percebe-se que as práticas de mediação de leitura observadas não contribuem para a formação de leitores competentes, pois, ao desconsiderar especificidades do texto literário, não instrumentalizam o estudante para lê-lo.

Esses dados sinalizam, além de desconhecimento teórico sobre literatura, a predominância de concepções estruturalistas de leitura nas práticas analisadas. Em outras palavras, o texto é concebido como um objeto pronto, que deve ser decodificado para encontrar o sentido, que é único. O aluno é silenciado no processo de significação, prevalecendo à leitura profissional do professor sobre outras leituras possíveis, e ignorando a polissemia da literatura. Nesse contexto, não se aprende a ler literatura, porque não se respeita a natureza polissêmica do texto.

Gráfico 14

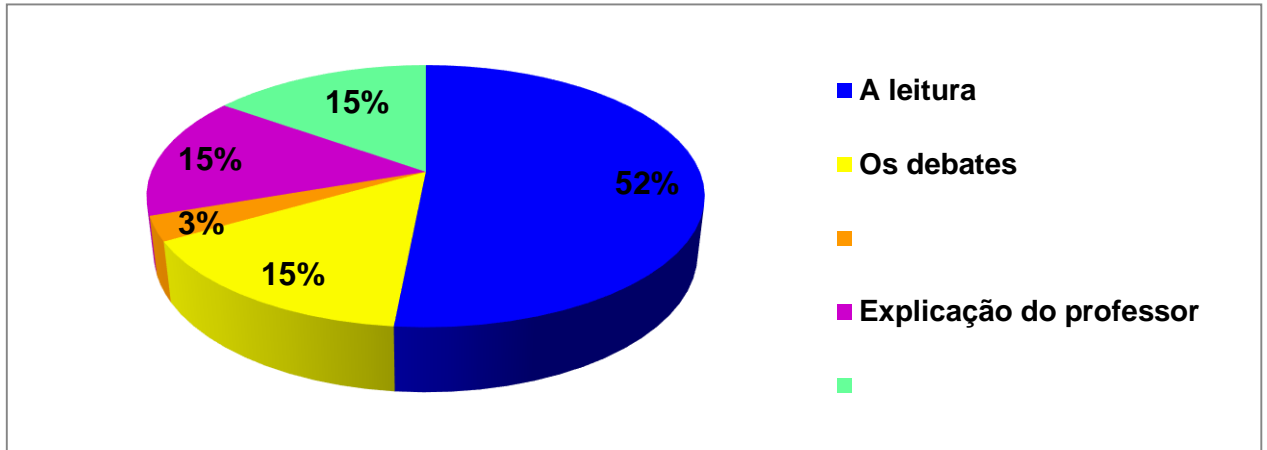


Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Indagados sobre o que deve ser mais valorizado nas aulas de literatura, 52% disseram que é a leitura, 15% que são os debates, 3% que é a poesia, 15% que é a explicação do professor e 15% não souberam responder. Com isso, não é difícil perceber que as aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do ensino médio, que muitas vezes sofrem com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores. Além disso, os alunos, quando cobrados a realizar leitura de uma obra literária, sofrem com a leitura de obras canônicas que estão distantes de sua realidade, tanto no aspecto temporal quanto linguístico, isto é, os alunos não conseguem concretizar uma leitura que remonte a época de produção da obra e encontra dificuldades na decifração de vocabulário, organização sintática e semântica do texto literário. É preciso sinalizar também que esse aluno do ensino médio, na maior parte das vezes, já não tem mais contato com o texto literário na íntegra, apenas com fragmentos que são usados como

exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para exemplificar características de determinada escola ou gênero literário, contribuindo ainda mais com o desinteresse do corpo discente pela leitura literária.

Gráfico 15



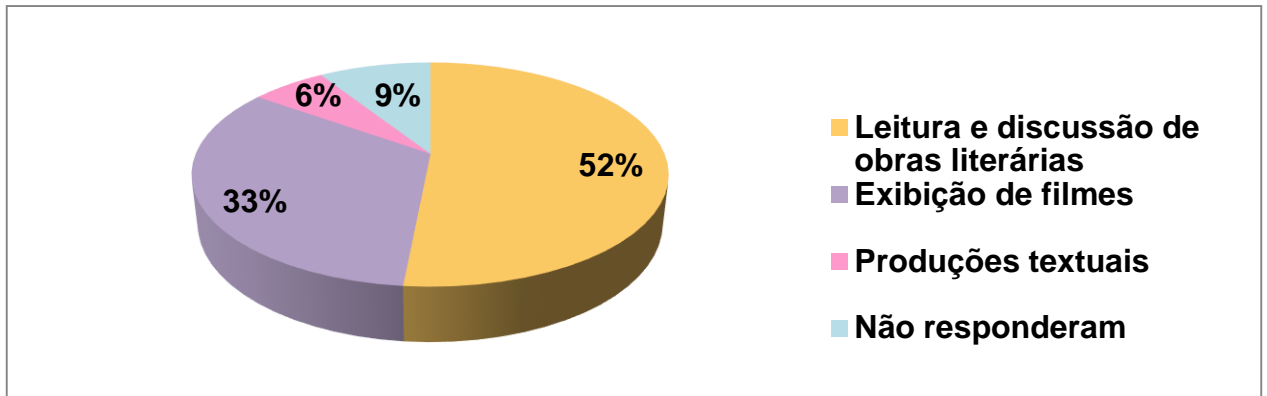
Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

E por fim, perguntamos a eles como seria uma aula ideal de literatura, 52% disseram que seria com a leitura e discussão de obras literárias, 33% com exibição de filmes, 6% com produções textuais e 9% não responderam.

Percebe-se, a partir desse percentual, a importância de uma metodologia renovadora e a necessidade de exercício de um papel ativo por parte do professor; posicionamento pedagógico este que estipule como meta a qualidade de ensino, em condições que permitam ao professor e ao aluno compreenderem-se como agentes e participantes do processo educacional, através de suas concepções de vida, modos de expressão culturais e também de discussões e interpretações da sociedade. Nesse contexto, a leitura, para ser uma experiência, precisa ser vivida como um acontecimento na vida do aluno. Para que assim seja, o sujeito leitor precisa reconhecer que a leitura faz parte da sua história de ser no mundo.



Gráfico 16



Fonte: Pesquisa realizada com alunos do 1º ano “A” vesp. do C.E. “Eugênio Barros”, em Caxias-MA/2014

Com base no diagnóstico, percebeu-se que a leitura é muito importante na vida do ser humano; pois grande parte dos educandos disseram que dificilmente a leitura de obras literárias acontecem em sala de aula, já que os livros didáticos em sua maioria apresentam fragmentos textuais que não correspondem ao conjunto temático da obra, de modo que o aluno se concentra apenas no enunciado de determinada passagem, aumentando suas dificuldades para interpretar a obra como um todo.

Dessa forma, quando o educando é “convidado” a interpretar o texto literário de forma limitada e imediata, esse se vê diante de sérias dificuldades, pois necessitaria de uma leitura total de uma obra para analisá-la enquanto composição literária, com assunto, tema, contexto sócio-econômico e cultural, expressos através de propriedades internas, e que não podem ser apreendidas tão “resumidamente”, visto a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe. Acredita-se que toda classe docente deve empenhar-se cada vez mais para solucionar a problemática em questão, para tanto apresentaremos algumas sugestões através de ações metodológicas para o trabalho com o gênero romance em sala de aula.

## 5.2 Relato das ações metodológicas desenvolvidas na escola campo

Para a realização desta referida proposta metodológica, que tem por objetivo desenvolver a visão crítica leitora dos educandos do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio do Centro de Ensino “Eugênio Barros”, optou-se por, em primeira instância, realizar uma pesquisa bibliográfica, de campo e analítica.

A primeira baseia-se em estudos teóricos, que buscam compreender a prática de leitura de texto literário no ensino médio, a recepção dos educandos quanto à leitura de obras literárias, a teoria do gênero Romance e o desenvolvendo da visão crítica leitora no Ensino Médio através da leitura de romances. Já a segunda, trata-se da pesquisa de campo, em que se procurou descobrir o gosto dos educandos pela leitura de obras literárias, bem como suas preferências, seus desejos, suas habilidades, através de um questionário composto por 15 questões.

Em vista do diagnóstico, detectado através dos questionários aplicados a professores e alunos do C.E. “Eugênio Barros” sentiu-se a necessidade de desenvolver esta proposta metodológica no intuito de contribuir para o desenvolvimento da visão crítica leitora dos educandos, especialmente em alunos do 1º ano “A” vespertino do Ensino Médio.

A proposta em questão teve início em 15 (quinze) de abril e terminou em 29 (vinte e nove) de maio. No primeiro momento, as pesquisadoras disponibilizaram a direção da escola a proposta a ser desenvolvida, para que o corpo administrativo tomasse conhecimento do que seria trabalhado. Após a aprovação da proposta pela direção, buscou-se ter uma conversa informal com o docente, na intenção de conhecer a turma para saber o nível de leitura, a maturidade para as interpretações e os possíveis métodos para o desenvolvimento desta proposta.

Após o primeiro contato, partiu-se para a aplicação de questionários aos alunos e professores, com o intuito de coletar dados acerca do trabalho com obras literárias em sala de aula, na oportunidade de aplicação as pesquisadoras puderam se apresentar e dissertar sobre o propósito deste trabalho. Durante esse prévio contato, notou-se que a convivência dos educandos com as pesquisadoras seria altamente produtiva, pois ambas as partes tinham muito a oferecer.

Em seguida, houve a apresentação da proposta com os métodos que seriam trabalhados para a efetivação da mesma. Partindo deste ponto, foram apresentadas as obras: “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo e “O Diário de uma Paixão” de Nicholas Sparks, que seriam objetos de estudo desta pesquisa, e em sequência explicitamos sobre fichamento, pois o mesmo é um procedimento utilizado na elaboração de fichas de leitura onde constam informações relevantes sobre um texto lido, sendo este importante por ser um tipo de resumo no qual o leitor tem a liberdade

de escrever com as próprias palavras as ideias fundamentais extraídas de um livro.

Nessa perspectiva, o fichamento possibilitaria uma melhor organização das notas, constituindo um instrumento muito útil para posteriores consultas. Assim, os discentes teriam que fazer uso desses fichamentos durante a leitura das obras. Posteriormente, para determinar o horizonte de expectativas, foram expostos modelos de trabalhos com análise de obras literárias em forma de seminário, utilizando os recursos do “PowerPoint”. Na aula seguinte foi solicitado aos alunos que formassem grupos, para que assim houvesse a distribuição dos livros que seriam trabalhados, e em sequência foi iniciada a leitura em sala de aula e realização de fichamentos.

Nesse contexto, podemos ressaltar que os discentes também realizavam leitura extraclasse e redigiam fichamentos nos quais inseriam trechos da obra e suas opiniões pessoais que eram entregues as pesquisadoras a cada aula para acompanhamento da leitura. A partir da observação desses fichamentos foi possível constatar que a maioria dos discentes estavam entusiasmados com a leitura das obras e se identificavam com os diferentes personagens das narrativas; pois as obras abordam como principal temática a descoberta do amor juvenil e as pequenas intrigas que esse sentimento pode causar. É importante ressaltar que durante as aulas, os alunos tiveram uma excelente participação, isso porque já tinham um conhecimento prévio das duas obras abordadas nesta proposta. Após três semanas de leituras e fichamentos, deu-se início a exibição dos filmes.

No entanto, percebeu-se a necessidade de sermos cautelosos ao trabalhar com filmes na sala de aula, pois o aluno não pode achar que o filme serve somente para não fazer a leitura da obra. Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento às adaptações para o cinema, encontrando diferentes materiais para propor atividades que estimulem a relação do aluno com o livro. Ele pode apresentar o filme como incentivo para a leitura do livro, conforme Nagamini (2004, p. 16): “O desenvolvimento de atividades abordando o processo de transposição é uma das possibilidades para despertar o interesse pela obra literária e estimular momentos de discussão e descoberta do livro, no espaço escolar”.

O primeiro filme exibido foi “O Diário de uma Paixão”, notamos que este filme foi bem recebido pelos alunos, pois estes comentaram sobre o filme, fizeram questionamentos e se posicionaram criticamente a respeito da obra cinematográfica.

Entre os principais comentários podemos destacar: o preconceito existente entre as diferentes classes sociais; os diferentes costumes do século XIX, XX e XXI; a importância da leitura na formação de seres críticos e observadores etc.

Já com relação ao filme “A Moreninha” houve estranhamento, pois os discentes não estavam acostumados com filmes em forma de musical, mas no decorrer da exibição os alunos ficaram concentrados, resultando em uma boa compreensão do filme. É válido ressaltar que houve fichamentos acerca das obras cinematográficas em sala. Esses fichamentos foram importantes na medida em que os alunos fizeram comparações entre os jovens da atualidade e os de antigamente, discutiram a complicação do “ser jovem” e estar submetido ao “poder” de discurso já instituídos na sociedade, refletiram sobre a condição de jovem, considerando que essa não somente lhe permite ser alegre e irresponsável, mas valendo-se do sentido conhecido (e aceito) de que a adolescência é uma fase da vida em que se precisa chamar atenção.

Posteriormente, foram realizadas discussões comparativas acerca dos livros e filmes estudados, enumerando diferentes temas que se relacionaram entre si como: os valores morais e sociais; a condição da mulher na sociedade; liberdade de fazer suas próprias escolhas; a comparação entre linguagem dos séculos passados e a atual, visto ser o objetivo desta proposta, fazer com que os alunos relacionassem os temas ao seu cotidiano, ou situações conhecidas, pois as mesmas propiciam ao aluno mais oportunidade de estar em contato com o mundo real e o da leitura, por isso é de fundamental importância que essa prática seja incorporada no cotidiano escolar visando ainda à contribuição desta para a escrita do aluno.

Na aula seguinte foram iniciadas as oficinas trabalhando as obras, nessas oficinas foi possível observar o processo de interação texto/leitor, analisando o efeito estético que o texto proporcionou no educando, a frequência em que os vazios foram preenchidos e onde ocorreram as lacunas na estratégia narrativa, nas ações das personagens ou no papel atribuído ao leitor, pois, os educandos responderam com clareza aos questionamentos feitos pelas pesquisadoras sobre as obras estudadas, relacionaram as obras com sua realidade e expuseram seu ponto de vista acerca das obras.

Assim, consideramos a importância dos leitores como coparticipantes na produção de sentido das referidas obras, na medida em que eles levaram para a

narrativa suas expectativas, suas experiências com marcas anteriores de leituras já realizadas, e por fim, fatos vividos por eles o que facilitou aos leitores seguirem pistas deixadas pelo texto, pois os mesmos elaboraram suas hipóteses, refutando ou reafirmando suas ideias para, a partir daí, constituir sentido para o desenvolvimento das oficinas que foram em forma de seminários.

No decorrer dos trabalhos apresentados pode-se destacar a compreensão dos alunos com relação às obras literárias trabalhadas, pois eles abordaram os elementos principais que compõem a narrativa: biografia do autor, síntese da obra, personagens principais, enredo, tempo, espaço, temas principais, estrutura do texto, as realidades que transcendem na obra etc.

No que diz respeito à obra literária “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, considerada o primeiro romance do Romantismo brasileiro, a mesma garantiu ao escritor pioneirismo de fato nesse gênero literário. Diante disso, os grupos que analisaram esta obra apontaram os principais aspectos referentes a ela, como sendo: de linguagem simples, exatidão de descrições de costumes, incentivo à virtude e respeito à decência, e geralmente de um conteúdo sentimental, beirando o exagero, mas que agrada bastante. Dessa forma, pode-se perceber que o enredo prende o leitor com algum suspense e um final feliz típico dessa fase do movimento do Romantismo. Os discentes também abordaram que a obra remonta o cenário da alta sociedade carioca em meados do século XIX; e com isso, Joaquim Manuel de Macedo ganhou notoriedade na corte carioca, pois a obra caiu no gosto do público.

Em suma, os grupos que ficaram com essa obra também refletiram sobre seus personagens, falaram sobre a imagem da mulher no século XIX, o que chamou a atenção das pesquisadoras, foi o fato dos discentes enfatizarem que as mulheres desse período se libertavam de uma série de atividades produtivas, que, até então, se realizavam no âmbito doméstico. Juntamente com essas mudanças, o espaço urbano também sofreu transformações intensificando esse novo conceito do papel feminino na sociedade.

Segundo os educandos, o sucesso de “A Moreninha” está vinculado à capacidade do autor de amarrar o leitor na atmosfera de romance, aguçando a curiosidade do leitor com pequenos enigmas, simples conflitos e uma leitura fácil e agradável. Tais características se organizam numa narrativa fixada entre a lenda e o

romance para formar uma obra de gosto popular. Sobre a personagem Carolina, ou a Moreninha como é comumente conhecida na obra, os alunos concluíram que, apesar de representar uma figura feminina do século XIX, ela vem mostrar as mudanças ocorridas no universo feminino, pois a personagem desta obra é descrita como uma menina bastante travessa e inquieta, entretanto em diversas situações, mostra-se curiosa, como uma mulher.

Com relação à obra contemporânea “O Diário de uma Paixão”, nas apresentações dos seminários os discentes refletiram sobre como se comportavam as mulheres do século XX, pois apesar de ela ter sido escrita atualmente, a obra retrata a sociedade de 1932, em que as mulheres não estavam satisfeitas com o que era estabelecido pela sociedade machista, modificando o seu comportamento. Por isso, a obra abordada possui mecanismos de grande relevância para que se estabeleçam relações entre a mulher que vivia seguindo os costumes vigentes e a mulher que decide lutar e realizar os seus sonhos.

Com base nisso, os grupos, quase que por unanimidade, apresentaram Allie (personagem principal) como uma mulher de personalidade forte, que se posiciona diante do preconceito dos pais que não aceitam seu namorado Noah, simplesmente pelo fato de se tratar de um rapaz de uma condição social inferior, que trabalha em um depósito de madeira e não ter costumes burgueses. Já com relação à mãe de Allie, Anne, representa a típica mulher submissa, pois assim como sua filha também teve uma paixão torrida, no entanto não se permitiu desfrutar desse sentimento por medo, e acabou casando-se por imposição dos pais.

No entanto, o que mais chamou a atenção dos alunos na obra é o fato de que em 1932 as mulheres (americanas) já podiam desfrutar de muitos direitos alcançados, como por exemplo, frequentar um curso superior, trabalhar, expressar-se, pensar, decidir o seu destino, julgar e tomar decisões sobre a sua vida e o seu ambiente.

Com isso, os educandos evidenciaram que a imagem da mulher presente na obra de Nicolas Sparks traz vários questionamentos para que possamos entender como, através das diferentes abordagens temporais, temos uma visão abrangente do papel social da mulher no devir histórico. Assim, a leitura desta obra os permitiu conhecer os espaços de intervenção da mulher ao longo dos tempos, perscrutar a sua palavra, os seus sentimentos, os seus comportamentos, as suas funções sociais, silenciados

pela história escrita por homens.

Ao apresentar na sala de aula um grande clássico da literatura e uma obra contemporânea, utilizando o Método Receptional, pretendeu-se possibilitar aos alunos uma efetiva participação em diferentes práticas sociais, utilizando a leitura com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Enfim, espera-se que o estudo realizado aqui contribua para a elaboração de outras práticas, com diferentes metodologias. Isso porque se crê em professor como sujeito ativo, que faz da sua prática um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à realidade de sua população discente.

Analisados os resultados da pesquisa realizada no 1º ano “A” vespertino do Centro de Ensino “Eugênio Barros”, pode-se observar que uma proposta educacional voltada à leitura é fundamental para a integração do indivíduo no seu contexto socioeconômico e cultural, pois o ato de ler abre novas perspectivas ao educando, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade. Assim, um projeto de leitura que vise à formação do leitor competente deve ser desenvolvido na escola, pois muitas vezes é nesse espaço que o aluno vivenciará essa experiência.

Nesse sentido, a abordagem aqui proposta com o intuito de contribuir com as práticas de leitura em sala de aula, apresenta, ainda, atividades com obras literárias, pois as mesmas desenvolvem habilidades como a criticidade, imaginação e criatividade, portanto, apresentamos algumas sugestões:

- Conhecer o acervo disponível na escola para ser uma estratégia relevante para sua apropriação por parte dos educadores e para assegurar que os alunos tenham acesso a um repertório variado de obras literárias;
- Efetuar leituras de Romances com o auxílio de fichamentos, para que o educando possa organizar suas opiniões com relação à obra lida;
- Engajar o leitor na busca e produção de significados sobre a obra literária que ler;
- Fazer com que o educando compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto;
- Elaborar perguntas (de conhecimentos prévios, de previsão sobre o texto, objetivas e subjetivas) para serem respondidas na finalização de cada

capítulo do Romance;

- Promover debates acerca das obras estudadas, para que os discentes possam compartilhar a leitura dos Romances;
- Desenvolver atividades com oficinas trabalhando as obras;
- Criar oportunidades para que os discentes interajam livremente com livros e textos literários de modo geral e sugerir, em algumas ocasiões, que eles indiquem para os colegas as obras lidas. Assim, o professor deve ficar atento as preferências de seus alunos.

Portanto, muitas são as formas de fornecer subsídios aos alunos para auxiliá-los a superar os problemas com a leitura e a atribuição de significados que decorrem do modo de construir o texto. Para isso, foram propostos novos conhecimentos que instiguem a imaginação (fundamento de todo ato de leitura), desenvolvendo leitores críticos, atuantes, que saibam o papel social que desempenham dentro da sociedade.

## 6 CONCLUSÃO

Com base em nossa pesquisa, podemos concluir que desenvolver ações metodológicas, envolvendo a leitura de Romances para ampliar a visão crítica leitora do aluno é um grande desafio, pois as poucas experiências com a leitura afastam o aluno de um mundo crítico, contido na ideia de leitor que a escola pretende formar. Porém, para a formação desse leitor crítico as escolas vêm trabalhando erroneamente a leitura como mera decodificação de sinais gráficos, utilizando textos fragmentados e com respostas prontas para seus questionários, isto torna o ato de ler enfadonho, mecânico e, dessa forma, distante do que realmente se faz necessário para que se tenha uma boa leitura.

De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um ato que requer um intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo que sabe sobre a linguagem.

A abordagem aqui proposta teve a intenção de fornecer subsídios aos alunos

DIALOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687



para auxiliá-los a superar os problemas com a leitura e a atribuição de significados que decorrem do modo de construir o texto. Para isso, foram propostos novos conhecimentos que atçam a imaginação - fundamento de todo ato de leitura, seja de textos verbais ou não – leitura do mundo, desenvolvendo leitores críticos, atuantes, que saibam o papel social que desempenham dentro da sociedade.

Por tudo que foi pesquisado e analisado, acredita-se que as atividades voltadas para o ensino da leitura e da literatura aliadas à tecnologia podem constituir-se em atividades significativas, nas quais os alunos vislumbrem uma situação real que as justifique.

Ao apresentar na sala de aula um romance clássico e outro contemporâneo, utilizando o Método Receptional, pretendeu-se possibilitar aos alunos uma efetiva participação em diferentes práticas sociais, utilizando a leitura com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação.

Assim, conclui-se que o gênero romance traz, em sua essência, a capacidade de ser trabalhado pedagogicamente pela sua característica de narrar episódios ficcionistas que retratam um determinado contexto histórico, o que possibilita uma leitura mais interessante e empolgante para o educando. Proporcionando melhorias no contexto educacional, influenciando na capacidade de raciocínio, criando situações-problema que permitem ao educando fazer um paralelo entre o mundo ficcional e as experiências reais, possibilitando-lhe a análise de contextos vivenciados por ele e/ou por pessoas que lhe são próximas. Essa contextualização promove crescimento tanto para o aluno quanto para a prática pedagógica do professor que estará dinamizando a aula, interagindo com o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento vivenciado pelo educando.

Enfim, espera-se que o estudo realizado aqui contribua para a elaboração de outras práticas, com diferentes metodologias. Isso porque se crê em professor como sujeito ativo, que faz da sua prática um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à realidade de sua população discente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 2. Ed.

São Paulo: Ed. UNESP/Hucitec, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Ana Carolina P. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor**. ANPED, 2005.

CHAVES, Flávio L. **História e Literatura**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

GIL NETO, Antonio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEL. **Estética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

JAMES, Henry. **O futuro do romance**. In: A arte da ficção. Sel. e Apres. Antônio P. Graça. Trad. Daniel Piza. São Paulo: Imaginário, 1995. (O olhar Criador)

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LEENHARDT, Jacques. **Crítica de Arte e Cultura no Mundo Contemporâneo**. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da Crítica**. São Paulo: Editora Senac/São Paulo: Itaú Cultura, 2000.

LUKÁCS, G. **Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A moreninha**. 34 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MALLARD, Suzana Duarte Santos. **A mulher do século XXI**. 2008. Disponível

em:

[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4320&secao=387](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4320&secao=387). Acesso em: 20 Abr. 2013.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. "Literatura dentro, fora e à revelia da escola". In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997. MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de textos: algumas reflexões. IN: DIONÍSIO, DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MOTTA, S V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

NAGAMINI, Eliana. **Literatura, televisão e escola: estratégias para leitura de adaptações**. São Paulo : Cortez, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas**. In: MEURER, J, L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; (orgs). **Gêneros – Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 186-207.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. P. 18-29.

SPARKS, Nicholas. **O Diário da Nossa Paixão**. São Paulo: Editorial Presença, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**; Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

Recebido em: 20/11/2022.

Aprovado em: 21/12/2022.

**APOROFOBIA NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS: QUANDO O ÓDIO AO POBRE  
ATINGE OS DISCURSOS NA INTERNET**

**APOROPHOBIA ON DIGITAL SOCIAL NETWORKS: WHEN HATE TO THE POOR  
REACHES THE INTERNET SPEECH**

**APOROFOBIA EN LAS REDES SOCIALES DIGITALES: CUÁNDO EL ODIO A  
LOS POBRES LLEGA AL DISCURSO DE INTERNET**

Andréa Moreira Gonçalves de Albuquerque \*

Manoel Klebson de Andrade Oliveira \*\*

Evangelina Maria de Brito Faria \*\*\*

**RESUMO:** O ódio ao pobre tem nome próprio, aporofobia: a expressão, concebida por Cortina (2020) - designa um crime que, embora seja passivo de punição, dissemina-se nas redes sociais digitais. Neste artigo, analisamos dois blocos de comentários sobre uma campanha contra a esmola, denunciada no Instagram pelo Padre Júlio Lancelotti, sacerdote da Igreja Católica, ativista dos direitos humanos e atuante na cidade de São Paulo. A partir de uma abordagem dialógica, com os autores Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, observamos que as posições axiológicas se evidenciaram nas interações entre os internautas e foram definidoras das entonações de ódio nos discursos sobre os pobres e a pobreza. Constatamos que o embate entre os enunciadores no perfil do Instagram do padre Júlio resulta de um confronto entre cosmovisões opostas. Uma cosmovisão conservadora favorável ao *apartheid* social e comprometida com a concentração de renda e privilégios nas classes mais abastadas em oposição a um posicionamento progressista, distribucionista de renda e defensor dos direitos e oportunidades iguais para todos e todas. Na raiz deste fenômeno, está a replicabilidade, o maniqueísmo e a violência discursiva, praticada e incentivada

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Bolsista Capes. Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Curso de Jornalismo na Universidade Federal de Alagoas (Ufal): <https://orcid.org/0000-0002-3298-3975>. E-mail: andreamoreiraga@gmail.com

\*\* Doutorando e mestre do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Bolsista Capes. Docente na APESU Ensino Superior de Pernambuco LTDA e na Associação Instrutora Missionária de Olinda-PE: <https://orcid.org/0000-0001-5496-396X>; klebson.oliveira@gmail.com.

\*\*\* Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): <https://orcid.org/0000-0003-2114-1913>; evangelinab.faria@gmail.com.

inclusive por autoridades políticas e governamentais, que aumenta os danos à democracia e à convivência em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Aporofobia; 2. Comentários no Instagram; 3. Discurso de ódio; 4. Análise dialógica do discurso.

**ABSTRACT:** The hate for the poor people has its own name, aporophobia: the expression, conceived by Cortina (2020) - designates a crime that, although subject to punishment, is disseminated in digital social networks. In this article, we analyze two blocks of comments about a campaign against alms, denounced on Instagram by Father Júlio Lancelotti, priest of the Catholic Church, human rights activist and active in the city of São Paulo. From a dialogic approach, with the authors Bakhtin, Medvedev and Voloshinov, we observed that the axiological positions were evident in the interactions between the internet users and were defining the intonations of hate in the speeches about the poor and poverty. We found that the clash between the enunciators on Father Júlio's Instagram profile results from a confrontation between opposing cosmovisions. A conservative cosmovision in favor of social apartheid and committed to the concentration of income and privileges in the more affluent classes in opposition to a progressive position, income distribution and defender of equal rights and opportunities for all. At the root of this phenomenon there is the replicability, the Manichaeism and the discursive violence, practiced and encouraged even by political and governmental authorities, which increases the damage to democracy and coexistence in society.

**KEYWORDS:** 1. Aporophobia; 2. Comments on Instagram; 3. Hate speech; 4. Dialogic Discourse Analysis.

**RESUMEN:** El odio al pobre tiene nombre propio, aporofobia: la expresión -concebida por Cortina (2020) - designa un delito que, aunque sujeto a castigo, se difunde en las redes sociales digitales. En este artículo, analizamos dos bloques de comentarios sobre una campaña contra la limosna, denunciada en Instagram por el padre Júlio Lancelotti, sacerdote de la Iglesia Católica, activista de derechos humanos y activo en la ciudad de São Paulo. Desde un abordaje dialógico, con los autores Bakhtin, Medvedev y Voloshinov, observamos que las posiciones axiológicas se evidenciaban en las interacciones entre los internautas y definían las entonaciones de odio en los discursos sobre los pobres y la pobreza. Encontramos que el choque entre los enunciadores en el perfil de Instagram del padre Júlio resulta de una confrontación entre cosmovisiones opuestas. Una cosmovisión conservadora a favor del apartheid social y comprometida con la concentración de la renta y los privilegios en las clases más acomodadas en contraposición a una posición progresista, distributiva de la renta y defensora de la igualdad de derechos y oportunidades para todos. En la raíz de este fenómeno está la replicabilidad, el maniqueísmo y la violencia discursiva, practicada y fomentada incluso por las autoridades políticas y gubernamentales, lo que aumenta los daños a la democracia y la convivencia en sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** 1. Aporofobia; 2. Comentarios en Instagram; 3. El discurso del odio; 4. Análisis Dialógico del Discurso.

## 1 INTRODUÇÃO

2022: 33,1 milhões de pessoas no Brasil não têm o que comer. Foi o que revelou o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do Covid-19 no País<sup>1</sup>, lançado em junho de 2022. Em pouco mais de um ano, foram 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. A edição 2022.1 da pesquisa mostrou que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome). O Brasil regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990.

Fome quer dizer extrema pobreza. A pesquisa *Desigualdade de impactos trabalhistas na pandemia*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) mostrou que, em seis meses, com a Pandemia do Covid-19, o número de brasileiros pobres triplicou (FGV, 2021)<sup>2</sup>. De acordo com a FGV Social, em 2021, quase 28 milhões de pessoas viviam abaixo da linha da pobreza no País. Em 2019, antes da pandemia, eram 23 milhões nesta situação. À medida em que a fome e a miséria avançam, um tema volta à discussão: o ódio, o nojo, a aversão dos brasileiros aos pobres e à pobreza evidenciada tanto nas ruas das cidades quanto na linguagem cotidiana de seus cidadãos.

Em tempos sombrios de guerras e crises migratórias sucessivas, pandemia, retrocessos nas conquistas sociais e democracia em risco, esse tipo de aversão ganhou nome próprio e conceito específico: aporofobia. A palavra foi inventada pela filósofa Adela Cortina, professora emérita da Universidade de Valência: “aporofobia”, do grego *á-poros*, sem recursos, indigente, pobre; e *fobos*, medo; refere-se ao medo, rejeição, hostilidade e repulsa às pessoas pobres e à pobreza.

Na linguagem, a expressão sintetiza conjuntos de enunciados tão corriqueiros que chegam a ser banalizados e, por isso mesmo, merecem ser denunciados, pois materializam, em formas linguísticas, a violência discursiva contra uma população que

<sup>1</sup> Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/#:~:text=Em%202022%2C%2033%2C1%20milh%C3%B5es,pouco%20mais%20de%20um%20ano>. Acesso em: 22/08/2022.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-09/fgv-mais-pobres-sofrem-maior-impacto-na-pandemia>. Acesso em 10/01/2023.

já sofre outras formas de agressão, dentre as quais o imobilismo no andar de baixo ou até mesmo no subterrâneo da invisibilidade ou do extermínio físico e simbólico.

Aliás, a denúncia sobre o preconceito contra os pobres é marcante na obra do sociólogo Jessé Souza (2017), para quem esse tipo de agressão cristaliza o sentimento de superioridade dos “cidadãos brancos” sobre os “subcidadãos negros”, um nítido remanescente da escravidão no Brasil, uma das mais longas da história universal e, até hoje, ainda presente na cultura brasileira.

Este cenário é objeto de críticas contundentes do padre Júlio Lancelotti, da Pastoral do Povo de Rua, em São Paulo. Ativista dos direitos humanos, Lancelotti tem usado as redes sociais para criticar o que ele classifica como mensagens típicas de aporofobia que o poder público, empresas privadas, cidadãos abastados transmitem por meio de intervenções que realizam nas cidades. É o que ele nomeia de “arquitetura hostil” com suas pedras pontudas nas calçadas, grades que dividem bancos, espetos de ferro pontiagudos nos muros, paralelepípedos espalhados sob viadutos e pontes.

Pároco de uma Igreja que tem nome de anjo, São Miguel Arcanjo, Pe. Júlio assumiu, dentre outras, a missão de cobrar uma arquitetura que permita aos moradores de rua exercerem o direito deles às calçadas, aos vãos cobertos, aos bancos das praças da cidade. Alguns comentários nas postagens de Lancelotti no Instagram foram tão violentos contra os pobres e tão ameaçadores que o padre suspendeu a interatividade do perfil dele e precisou pedir a proteção da Anistia Internacional.

Pela mídia tradicional e pelas próprias redes sociais, a luta de Lancelotti ganhou visibilidade inclusive no exterior, fez emergir outras denúncias de aporofobia e, infelizmente, mais comentários violentos contra os pobres. Até uma campanha contra a esmola já se espalhou pelo Brasil. Em cartazes, placas e *banners*, afixados nas ruas e até nas igrejas (católicas e evangélicas), o apelo é: “Não dê esmolas! Dar esmola colabora para a permanência das pessoas nas ruas”. Padre Júlio Lancelotti classifica a campanha como aporofóbica.

Neste artigo, vamos analisar a aporofobia em um conjunto de comentários de internautas sobre esta campanha. Partimos da hipótese de que o ódio aos pobres vem sendo inoculado inclusive por autoridades e lideranças políticas que deveriam

combatê-lo. Consequentemente, o fenômeno vem ganhando força nas redes sociais digitais. Situamos essa prática social no contexto da violência discursiva, do discurso do ódio a partir dos escritos de Souza, Butler, Rosenfeld, Brugger. Do ponto de vista da linguagem, ancoramos nossa análise na perspectiva dialógica, inaugurada pelos autores Mikhail Bakhtin, Pavel Medviédev e Valentin Volóchinov (doravante B.,M.,V.).

## 2 MARCO TEÓRICO

Na Análise Dialógica do Discurso (ADD), partimos da concepção de linguagem como atividade praticada por sujeitos autônomos e responsáveis por seus atos. Nessa perspectiva, o discurso compreende a plenitude da palavra, isto é, seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra conceito) e seu aspecto emotivo-volitivo (a entonação da palavra), em unidade, inserida em uma experiência real, vivida e moldurada por valores e um contexto que a determina, sempre de forma dinâmica. As noções para o estudo da linguagem, nessa abordagem, podem ser melhor apreendidas pelo conjunto da obra de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (B.M.V), autores que abriram esse caminho diferenciado para o estudo do discurso, já nas primeiras décadas do século XX, a partir de uma compreensão da língua em sua integridade concreta e viva, constituída nas relações dialógicas entre enunciadoreis únicos e singulares.

Dito de outra maneira, de acordo com a abordagem dialógica, as palavras não têm um sentido dado, têm significação potencial, adquirem sentido como enunciados, isto é, no uso, na interação entre interlocutores específicos, em esferas de atividade nas quais há formas de expressão típicas. Na experiência da linguagem enquanto acontecimento concreto e vivo, tanto o enunciadoreis quanto o destinatário se formam no pulsar das relações dialógicas que se distinguem da prática do diálogo na busca por um entendimento ou por um consenso. Para a ADD, a linguagem é “[...] inteiramente heterodiscursiva: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente” (BAKHTIN, 2015, p. 66).



## 2.1. Gênero, Diálogo, Vozes, Pontos de Vista

A ADD se fundamenta na linguagem concebida como um fenômeno constituído de enunciados formulados em intercâmbios entre os enunciadores, segundo características das esferas de atividade geradoras de tipos específicos e relativamente estáveis de comunicação social, os assim chamados “gêneros discursivos”. Há um estudo específico de Bakhtin e muitas referências aos gêneros feitas por ele e seus pares devido a importância do tema nessa abordagem. Para B.M.V., os gêneros são: situações típicas da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2017); formas características da totalidade de qualquer criação (MEDVIÉDEV, 2017); estruturas tipo que constituem, organizam, constroem, completam a forma gramatical e estilística de uma dada forma de intercâmbio comunicativo (VOLOCHINOV, 2017).

O gênero que analisaremos é o comentário, uma prática discursiva na qual, a partir de um texto fonte, o internauta constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, com sentidos múltiplos, explícitos e subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema em função do seu ponto de vista (CUNHA, 2012, p. 28). Para Recuero (2014), os comentários não apenas sinalizam a participação, mas trazem uma efetiva contribuição para o diálogo (RECUERO, 2014, p. 120). Logo, ao comentar uma publicação, o internauta dialoga, interagindo com o perfil, com o autor da publicação e com os outros usuários em rede.

Esse diálogo assim estabelecido nos comentários ganha um sentido mais amplo do que aquele que pode ser apreendido apenas a partir do conteúdo, do material e das formas da linguagem tomadas isoladamente. Isso porque a perspectiva dialógica nos leva a observar os fenômenos da linguagem a partir das relações de alteridade intrínsecas, constituintes de todo e qualquer ato discursivo. São relações que Bakhtin identificou como integrantes de três momentos fundamentais: “eu-para-mim, o outro para mim e eu para o outro” (BAKHTIN, 2017, p.114), em torno dos quais ocorrem os confrontos entre os valores científicos, estéticos, políticos, éticos e sociais, representados como “vozes sociais”.

Na trama das relações dialógicas, essas vozes sociais são os diferentes posicionamentos e pontos de vista em confronto entre os enunciadores da linguagem, cujo processo de construção se dá em um permanente inacabamento seja no contexto

da situação imediata do intercâmbio comunicativo seja no contexto do grande tempo da história. Cabe-nos perscrutar esses posicionamentos axiológicos envolvidos na materialidade discursiva em análise, a partir da verificação dos propósitos enunciativos, implícitos ou explícitos nos tons emotivo-volitivos, nos modos de nomear pessoas ou acontecimentos e, especificamente nos comentários, nas maneiras de reportar o discurso alheio.

A questão fundamental é que o enunciador tem sempre um interesse, um propósito quando retoma o discurso do outro: apreciar, julgar, reforçar seu ponto de vista, desenvolver o seu discurso, usar como argumento de autoridade, explicar, criticar, refutar etc. A posição em relação ao discurso do outro manifesta-se nas formas de enquadramento dos dizeres do outro, nos comentários prévios ao discurso citado, nas reacentuações, na escolha das palavras, nas formulações etc. (CUNHA, 2017, p. 27).

Na compreensão dialógica das relações sociais, reconhecidas e codificadas, inclusive por meio da linguagem, os pontos de vista explicitam “a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das suas relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaço temporais e axiológicas, a irrevogabilidade da responsabilidade sem álibi” (PONZIO, 2017, p.19). Esta responsabilidade sem desculpa vai muito além de uma consciência puramente teórica pois trata-se da atividade de um sujeito capaz de “encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento” (BAKHTIN 2017, p. 48-49).

## 2.2. Replicabilidade, maniqueísmo, discurso de ódio

A necessidade de interagir e vivenciar experiências características do seu tempo tem levado multidões de sujeitos a se inserirem no ambiente sócio-discursivo da internet, isto é, a cadastrarem seus perfis em muitas interfaces de comunicação, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter*, o *Snapchat* e o *WhatsApp*<sup>3</sup>. Essas

---

<sup>3</sup> *Facebook* - rede social gratuita que conecta pessoas de várias partes do mundo. Disponível em: <https://www.facebook.com/>. *Instagram* - rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como o *Facebook*, o *Twitter* e o *Tumblr* e o *Flickr* (esse dois últimos, redes sociais de

plataformas evoluíram a tal ponto, que deixaram de ser apenas um meio de comunicação verbal e hipertextual e passaram a ser, também, verbo-visuais e em tempo real. Com todos esses recursos à disposição, Recuero (2016, p. 18) afirma que essas redes sociais se transformaram efetivamente nas novas esferas públicas, pois, além de proporcionarem a circulação de notícias locais e mundiais e a discussão de temas relevantes na sociedade, permitem o compartilhamento de conteúdo e opiniões pessoais.

Toda essa amplitude de possibilidades, ao despertar a adesão dos internautas, multiplica as interações e torna as redes sociais um gigantesco suporte na influência das decisões e dos posicionamentos ideológicos. Porém, as interações *on-line* são sempre representações das reações dos internautas, publicadas e compartilhadas no ambiente virtual, já que não há um contato face a face entre os envolvidos. Em muitas situações, inclusive, eles estão expostos ao contato com perfis inventados com o objetivo exclusivo de defender uma ideologia.

Muitas vezes, essa defesa é realizada por enunciadores pagos que não medem esforços para publicar conteúdos que alicercem o seu ou um dado ponto de vista ou que difamem quem pensa diferente. Nesses casos, confirma-se que as relações nas redes sociais na internet se resumem à “construção de perfis de atores” (RECUERO, 2014, p. 131) em torno das quais surge um complexo universo de fenômenos comunicativos, sociais e discursivos que merecem atenção: “Não porque a existência de ‘redes sociais’ ou sua análise sejam algo novo, mas porque sua reinscrição no ciberespaço apresenta novos elementos e novas dinâmicas para seu estudo (RECUERO, 2009, p.61).

Nessa imensa ciberesfera pública, os pontos de vista circulantes contra os pobres e seus defensores vêm ganhando impulso em grande medida devido às

---

fotos). A partir dele, é possível aplicar filtros (efeitos) e compartilhar com os amigos. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. *Twitter* - rede social e servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do *website* do serviço, por SMS e por *softwares* específicos de gerenciamento. As atualizações são feitas em, no máximo, 140 caracteres. Disponível em: <https://twitter.com/login?lang=pt>. *Snapchat* – aplicativo de mensagens com base de imagens e mensagens instantâneas voltada a celulares Android e iOS. Disponível em: <https://www.snapchat.com/l/pt-br/>. *WhatsApp* - aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. aplicativo de mensagens instantâneas para aparelhos celulares. Disponível em: [https://www.whatsapp.com/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br). Acessos em 18 de maio de 2021.

próprias características da internet e das redes sociais digitais. Principalmente pelo clima de radicalização reinante na *Web*: em torno de qualquer assunto, formam-se dois ou mais blocos de opinião contrastantes, sem nenhum espaço para mediações, quase sempre sem fundamentação e, rapidamente, com o recurso a ofensas pessoais.

A internet banaliza um tipo de maniqueísmo radical que acaba por interditar um autêntico debate de ideias, bloquear o espaço do contraditório e facilitar a mera reprodução de preconceitos. Aferrados às suas crenças, construídas e consolidadas pelos mecanismos de seleção de dados e informação existentes em todas as plataformas digitais, todos se movem discursivamente uns contra os outros e criam um ambiente propício a uma espécie de maniqueísmo discursivo (FORSTER *et al.* 2021).

Um fator apontado por Recuero (2017) que permite o trânsito mais rápido dos discursos de qualquer ordem nas redes sociais *on-line*, sem espaço para grandes reflexões, é a “replicabilidade” dos conteúdos: “Como as interações permanecem no espaço *on-line*, elas são mais facilmente replicadas, e a informação pode circular mais rapidamente” (RECUERO, 2017, p. 14). Aliada à replicabilidade, a permanência indefinida dos conteúdos garante também um alto índice de buscabilidade, o que constitui um ecossistema de produção e reprodução de conteúdos capaz de provocar interferências com alto risco de danos para as estruturas sociais.

Dentre esses danos, Recuero (2017) destaca alguns, com base em Boyd & Ellison (2010): (1) as audiências invisíveis, ou seja, não completamente discerníveis para quem com elas está interagindo; (2) o colapso dos contextos, o que contribui para aumentar o potencial de interações conflituosas; e (3) o borramento das fronteiras entre o público e o privado, o que acaba por ampliar a exposição dos atores sociais, seja aqueles que se expõem seja aqueles que são expostos nas redes sociais digitais (BOYD & ELLISON, 2010; RECUERO, 2017).

Estudos recentes comprovam que a replicabilidade, a buscabilidade e o maniqueísmo retroalimentam os discursos da intolerância, do ódio e da violência na internet. Quanto ao conceito de discurso de ódio, ele é complexo e interconectado a outros conceitos como liberdade de expressão, intimidade e privacidade dos indivíduos, direitos das minorias hegemônicas, dignidade da pessoa humana e

preservação da identidade de grupos sociais. Brugger (2007) o define como: “O conjunto de palavras que traz o potencial de insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião; ou que tem a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação” (BRUGGER, 2007, p.118).

Segundo Rosenfeld (2001), há pelo menos dois tipos de discursos de ódio: em forma, que são aquelas manifestações explicitamente odiosas; e em substância, a modalidade velada do discurso do ódio; o discurso do ódio em substância pode se apresentar disfarçado por argumentos de proteção moral e social (o que, no contexto de uma democracia em fase de consolidação, como a brasileira - ainda marcada pela reminiscências de uma ditadura relativamente recente - pode provocar agressões a grupos não dominantes). Esse tipo de discurso produz violência moral, preconceito, discriminação e ódio contra grupos vulneráveis e intenciona articuladamente a sua segregação (ROSENFELD, 2001).

Para Butler (2021), a linguagem opressora do discurso do ódio, “é em si mesma uma conduta violenta, que visa submeter o outro, desconstruindo sua própria condição de sujeito, arrancando-o do seu contexto e colocando-o em outro onde paira a ameaça de uma violência real a ser cometida” (BUTLER, 2021, p. 23). O discurso do ódio, nesse caso, emerge da recusa do enunciador compreender os acontecimentos e as vidas que descreve e a injúria é a apenas uma nascente produtora do ódio que não termina quando o enunciado encontra o sujeito objetificado: “Ali, o enunciado instala-se em sua nova morada, um ser agora odiado [...] e ao entrar em comunhão com outros discursos odiosos da comunidade, acaba, de alguma forma, por validá-los, construir sentidos comuns, pelos quais é impossível inclusive definir responsabilidades” (BUTLER, 2021, p.23).

### **2.3. Aporofobia e ódio à “ralé”: crimes de ódio**

O repúdio, a aversão ou o desprezo pelos pobres ou desfavorecidos economicamente foram nominados por Adela Cortina como aporofobia e hoje é considerado também como um “crime de ódio”. A partir de uma visão econômico-social da vida, Cortina explica que os seres humanos se dividem entre ricos e pobres, divisão esta que se reproduz na formação dos grupos de convivência social. Desse

autêntico *apartheid* social, emergem diversos discursos de exclusão ligados a questões de orientação sexual, gênero, raça, religião, etnia, dentre outras. Cortina (2020) afirma que “há muitos racistas e xenofóbicos, mas quase sempre todos são aporofóbicos” (CORTINA, 2020, p. 28). Portanto, a aporofobia surge no cenário de exclusão social, do sistema capitalista, no qual o valor da pessoa existência é determinado por sua posição na balança do acúmulo de capital.

Cortina (2020) diz que a pobreza “é a carência dos meios necessários para sobreviver, porém não apenas isso, [...] pobreza é a falta de liberdade, a impossibilidade de levar a cabo os planos de vida que uma pessoa tenha razões para valorizar” (CORTINA, 2020, p. 53). Portanto, além de experimentarem o desvalor, os pobres são escravizados à medida que sequer reúnem as condições financeiras de construir seus projetos de vida. Um quadro agravado pelas práticas aporofóbicas que, segundo Cortina (2020), crescem na mesma proporção do nacionalismo que torna os pobres, assim como os estrangeiros, invisíveis, indesejáveis e dispensáveis.

No Brasil, o neologismo “aporofobia” trata de um problema antigo. Jessé Souza (2015) escalou para o vocabulário científico o termo “ralé” que, no linguajar do povo, sempre descreveu esta gente petrificada e condenada a ficar no “andar baixo” ou pior no subterrâneo da invisibilidade e do extermínio. O que Souza esclarece é que o ódio pela “ralé” é antológico na nossa sociedade:

[...] a classe média desenvolve uma mistura de medo e de raiva em relação aos pobres em geral. Com relação aos pobres que a serve, a relação pode se tornar, eventualmente, mais ambígua, especialmente nas frações mais críticas que tentam desenvolver mecanismos de compensação para sua “culpa de classe”. Mas a regra é o sadismo mesmo nessas relações mais próximas de modo muito semelhante ao tratamento dos escravos domésticos na escravidão. A continuidade é óbvia. (SOUZA, 2017, p.9).

Nos últimos cinco anos, o sadismo contra os pobres tem sido impulsionado e se torna ainda mais ameaçador quando se materializa na impolidez - ou melhor, na agressividade - diária com que frequentemente se referem ao cidadão comum e trabalhador o Presidente da República, Jair Bolsonaro, e alguns membros de sua equipe de governo, desde o início ao fim sua gestão entre 2018 a 2022. São muitos os exemplos de enunciados bolsonaristas aporofóbicos, dos quais destacaremos três, a título de exemplo.

Em sua primeira entrevista televisiva depois que a pandemia chegou ao Brasil, Bolsonaro disse: “Vão morrer alguns pelo vírus? Sim, vão morrer! Vai acontecer? Vai acontecer, lamento! Mas essa histeria prejudica a economia”<sup>4</sup>. O primeiro caso oficial de morte por Covid-19 no Brasil ocorreu no dia 12 de março de 2020 e, até o dia 31 de maio de 2021, um total de 462.966 pessoas tinham falecido no Brasil por conta da covid-19<sup>5</sup>. Ao se referir à política cambial do Brasil no Governo Bolsonaro, o Ministro da Economia, Paulo Guedes criticou os tempos em que o dólar ficava em patamares mais baixos e permitia o acesso das camadas populares a viagens para o exterior, por exemplo: “(...) [Era] todo mundo indo para a Disneylândia, empregada doméstica indo para a Disneylândia, uma festa danada”<sup>6</sup>.

O empresário bolsonarista Luciano Hang atacou o padre Júlio Lancelotti e a Igreja Católica no WhatsApp. Escreveu que os padres que ajudam os pobres estão errados e que a Igreja é “cúmplice das mazelas do PT”. “Não podemos dar moleza para essa turma só porque são padres”, escreveu Hang, que foi condenado pela Justiça de São Paulo a pagar por danos morais ao padre Júlio por ter chamado o sacerdote de “bandido” no grupo de WhatsApp Empresários & Política<sup>7</sup>.

### 3 ANÁLISE DO CORPUS

Para as nossas análises, selecionamos dois blocos com os primeiros comentários da publicação do perfil do *Instagram* de Padre Júlio Lancellotti. São referentes a cartazes que vêm sendo afixados em alguns lugares públicos de cidades do sudeste e sul do país no qual se vê o seguinte apelo: “Não dê esmola. Dê oportunidade”. No caso do cartaz que ilustra este artigo, a mensagem sugere um número de telefone por meio do qual o destinatário do enunciado, em tese, pode encaminhar as pessoas em situação de vulnerabilidade aos programas e ações

<sup>4</sup> Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-aporofobia-do-bolsonarismo/>. Acesso em: 22/08/2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.uol.com.br/#404>. Acesso em: 22/08/2022.

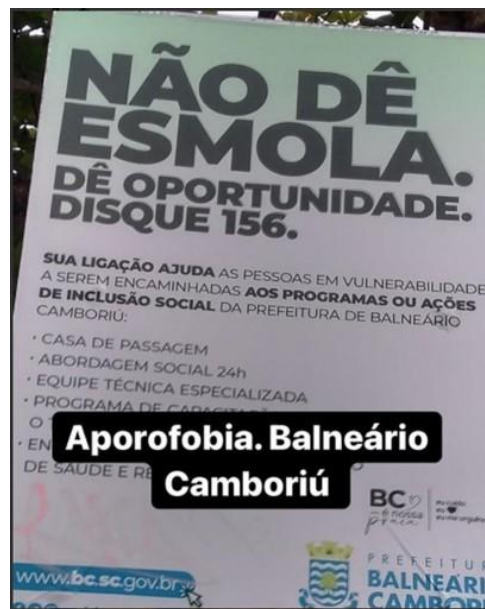
<sup>6</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/02/domestica-ia-para-disney-com-dolar-barato-diz-guedes-uma-festa-danada.shtml>. Acesso em: 22/08/2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/hang-e-condenado-por-ofender-padre-lancelotti-em-grupo-de-whatsapp> Acesso em 22/08/2022.

sociais mantidas pela prefeitura, no caso do Balneário de Camboriú, no Estado de Santa Catarina, Região Sul do Brasil.

De maneira aleatória, dividimos o corpus em dois blocos de comentários. O primeiro bloco traz os comentários concordantes com o teor da publicação. O segundo bloco traz os comentários com o discurso de ódio entre os internautas, ataques contra padre Júlio Lancellotti e contra quem é a favor do trabalho dele. Os comentários foram transcritos exatamente como se apresentam na internet, inclusive com os erros de digitação e redação segundo a gramática normativa da língua portuguesa.

A seguir, foto publicada no Instagram do Padre Júlio Lancellotti<sup>8</sup> que gerou os comentários:



Fonte: Instagram/ Padre Júlio Lancellotti.

Figura 1: Cartaz referente à campanha contra a esmola.

1º Bloco:

1. [daniel\\_mrbeiro26](#) Não vejo problema nas esmolas, até porque a fome não espera. Entretanto, ações filantrópicas pontuais e esporádicas não vão ao cerne da questão social. É preciso o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas permanentes para resgatar a autonomia individual de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXJfNzpl80W/>. Acesso em 09/12/2021.



2. [dj.danibrasel @daniel\\_mrubeiro26](#) Daniel essa é minha dúvida. Por esse cartaz ali me parece ser algo da prefeitura ou seja de política pública e não algo esporádico. O erro é o falar em não dar esmola justamente por isso que você mencionou. Quem tem fome tem pressa. Agora em relação aos outros pontos do cartaz não entendi a crítica. O que se espera no lugar disso?
3. [rita Almeida8538](#) Este local é muito conservador e burguês só poderíamos esperar este ódio todo. 🙄🙄🙄
4. [flavio.jabbur](#) Dar esmolas é uma das Obras de Misericórdia corporais. Todo católico devia saber e praticar 🙄 Catecismo da Igreja Católica, 2447.
5. [fabiofranco gyn](#) Queria saber o que eles fazem se a gente "encaminhar" alguém. Será que eles dão uma casa e comida até essa pessoa se estabilizar? Porque é muita promessa só pra tirar a pobreza da vista pública.
6. [brlimas](#) Típico, balneário.
7. [wandinhadeberg](#) A oportunidade deve estar numa lâmpada maravilhosa do Aladim!

No primeiro bloco de comentários, observamos um diálogo entre enunciadores que se posicionam no espectro dos sujeitos favoráveis a uma sociedade inclusiva e igualitária, na qual o Estado deve promover e dar continuidade às políticas públicas de desenvolvimento humano e social permanente em vista da distribuição de renda, direitos e oportunidades.

O primeiro comentário desse bloco, de [@daniel\\_mrubeiro26](#), evidencia a urgência de se combater a fome, sem a necessidade de espera de uma ação mais "pontual". Uma intervenção social para o problema da fome sugerida é pensar em políticas públicas que restaurem a dignidade de quem não tem o que comer. O internauta compreende que o básico para todo ser humano é a alimentação e dialoga com o contexto no qual o Brasil está inserido: o da insegurança alimentar e da miséria acentuada pela pandemia do Covid-19, exposta pelas mídias digitais. Ele concorda com a publicação do padre Júlio ao expor o seu ponto de vista e cobrar das autoridades políticas um trabalho eficaz com pessoas em situação de vulnerabilidade.

O comentário de [@dj.danibrasel](#) responde diretamente a [@daniel\\_mrubeiro26](#) questionando-o quanto às críticas às ações listadas no cartaz que não lhe parecem esporádicas, mas permanentes e integrantes de uma política pública, portanto, com

programas, projetos e ações contínuas. A internauta concorda com a chamada para encaminhar os pobres para um dos programas sociais listados no cartaz, mas discorda da sugestão de não dar esmolas e questiona: “O que se espera no lugar disso?” Neste bloco de comentários, *@dj.danibrasel* é a única internauta que, além de concordar com a denúncia do padre Júlio, ratifica a maioria dos enunciados do cartaz.

Os enunciados do cartaz despertam argumentos políticos e religiosos na discussão: posicionamentos axiológicos que influenciam nos comentários e mostram a intrínseca relação entre as duas esferas ideológicas evidenciadas nas redes digitais. A internauta *@ritaalmeida8538* não demonstra nenhuma surpresa com essa atitude expressa no cartaz, pois considera a rejeição aos pobres uma característica provável da população de Camboriú, um lugar descrito como conservador e burguês. Com os emojis 🥰🥰🥰 ela exprime o amor em contraste com o ódio da população local e em concordância com os valores pregados pelo padre Júlio. *@flavio.jabbur* lança mão das próprias exigências codificadas no Catecismo Católico para defender o ato de dar esmolas contestado no cartaz. Com o emoji 🙄, que no glossário correspondente é expressão de surpresa e crítica, *@flavio.jabbur* condena a aparente ignorância dos católicos sobre o tema. Já *@fabiofranco\_gyn* denuncia uma possível postura eugenista da prefeitura no trato com os cidadãos em situação de rua. Segundo o internauta, os políticos preferem esconder a pobreza. *@brlimas* arremata, afirmando que essa postura é “típica” de balneários, ou seja, locais para turistas e veranistas. E *@wandinhadeberg* retoma a o tema das oportunidades que, para ela, não passa de um conto das mil e uma noites como aquele do gênio e da “lâmpada do Aladin”.

## 2º Bloco

8. [riversonsouzateixeira](#) Esse povo do Sul deveria se mudar pra Europa. Já que se acham diferentes. Mas é q ã tem condição pra viver lá, e ficam por aqui Vomitando Arrogância.
9. [ligiaeccel](#) [@riversonsouzateixeira](#) não são todos iguais, sou do sul não sou igual.
10. [riversonsouzateixeira](#) [@ligiaeccel](#) sai daí q ainda da tempo.
11. [rafagm](#) [@riversonsouzateixeira](#) não fala merd4 ign0rante, não generalize teu comentário

12. [riversonsouzateixeira @\\_rafagm](#) vai se fuder. Posto o q quero, não pra te agradar ok. Tá preocupada comigo ? Toma soda cáustica.
13. [riversonsouzateixeira @sifuenta](#) sifuenta, vá sifuder. Kkkkkkkkk nem vc pagando encosto nesse lombo todo estragado. Vai lavar esse orifício com soda cáustica gazela nórdica. ( só q não) kkkkkkk
14. [ligiaeccel @riversonsouzateixeira](#) não, não vou sair amo o sul aqui é maravilhoso, as pessoas de direita não nos importa, somos de esquerda e continuaremos sendo, nós e muitas pessoas daqui não concordam com os demais.
15. [riversonsouzateixeira @ligiaeccel](#) parabéns pela luta !
16. [alexandre.ribas.adv @riversonsouzateixeira](#) xenofobia
17. [riversonsouzateixeira @alexandre.ribas.adv](#) kkkkkkkk me prove o contrário !
18. [franco.pereira.75033](#) Leva pra sua casa padre
19. [neywagner @franco.pereira.75033](#) ele levou, inclusive adotou.
20. [letticiapalma @franco.pereira.75033](#) cala sua boca car4lh0, já não ajuda em nada e quer falar mal de quem ajuda
21. [bellvalverde](#) Bolsominions que chama né????

O internauta [@riversonsouzateixeira](#) se posiciona como cidadão do Norte ou Nordeste do Brasil que polemiza com os cidadãos do sul do país. Um ponto de vista que retoma um discurso xenofóbico. Salaria que os sulistas se acham “diferentes” e, por isso, deveriam se mudar para a Europa, ou seja, expressa uma atitude emotiva-volitiva separatista; e emprega o verbo “vomitar”, de forte caráter negativo para fechar sua definição de atitude arrogante. [@ligiaeccel](#) contesta [@riversonsouzateixeira](#) com elegância, mas ao se dizer diferente, afirma que existem os arrogantes e preconceituosos contra os pobres e diferentes. Ao que o seu interlocutor [@riversonsouzateixeira](#) responde com ironia, convidando-a a sair daquela região.

A partir daí, inicia-se um confronto marcado por uma linguagem rude e palavrões entre [@\\_rafagm](#) e [@riversonsouzateixeira](#) que vão se replicando em ataques e contra-ataques, como típicos poluentes do ambiente discursivo. [@ligiaeccel](#) retruca que não vai deixar o sul pela predominância “da direita” na região e se afirma “da esquerda”. [@riversonsouzateixeira](#) parabeniza [@ligiaeccel](#) pela luta. [@alexandre.ribas.adv](#) acusa [@riversonsouzateixeira](#) de xenofobia. Neste momento, evidencia-se a histórica polarização entre o Sul-Sudeste e o Norte-Nordeste do Brasil:

o maniqueísmo associa o bem e o mal às regiões do País em um confronto que só fortalece os preconceitos e as divisões. E a discussão confronto sobre o destino dos pobres fica em segundo plano.

*@riversonsouzateixeira* ainda provoca *@alexandre.ribas.adv* a provar o contrário, aos risos (kkkkkkk). Mas não tem resposta. Nessa altura, a linguagem impolida evolui para a provocação pessoal, com palavrões, característica dos confrontos emotivo-volitivos extremos. O discurso do ódio aqui assume uma forma clara, com adjetivação de palavras de baixo calão e ainda ganham a condição de reverberar em mais violência discursiva. De forma igualmente provocativa, mais indireta, o internauta *@franco.pereira.75033* incita o padre Lancelotti a levar os pobres para casa em uma clara posição de superioridade e de rejeição em relação aos pobres, subalternos, a ralé que provoca tanto nojo e repúdio a uma classe de brasileiros mais abastados. *@neywagner* responde a *@franco.pereira.75033* afirmando que o padre Lancelotti não só levou os pobres para casa, como os adotou.

*@letticiapalma* reage com violência à provocação e manda *@franco.pereira.75033* calar a boca. Acusa o interlocutor de omissão e incoerência. A internauta *@bellvalverde* aproveita a deixa e completa que os omissos e incoerentes têm o nome de “Bolsominions”, termo pejorativo usado por opositores do Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, para se referirem a um segmento de seus apoiadores. A palavra é uma junção de “Bolso”, do nome próprio Bolsonaro, e do termo inglês “minion”, que quer dizer servo ou lacão.

Toda a discussão foi permeada pela heterodiscursividade, pelo confronto dialógico entre pontos de vista, com posições axiológicas opostas, representativas de vozes sociais distintas. A aporofobia se evidenciou de maneira mais ou menos contundentes.

22. [ildocosta](#) Isso é uma corrente nacional, que está se espalhando pelo Brasil todo?

De onde vem essa ideia de não dar esmola?

Dentre os comentários selecionados para análises, encontramos o de *@ildocosta* que desperta a indagação sobre a origem da ideia de não dar esmolas e salienta que esse tipo de campanha já se tornou uma corrente nacional. A opinião do internauta confirma uma tendência aporofóbica preocupante que merece ser denunciada e combatida.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos comentários no Instagram do Padre Júlio Lancelotti sobre uma campanha em curso no Brasil contra a esmola nos permitiu constatar que a aporofobia se dissemina nos comentários das redes sociais digitais. Mesmo considerado um crime, esse tipo de violência discursiva é facilitado pela replicabilidade e o maniqueísmo, característicos da internet e é uma prática crescentemente adotada e incentivada, inclusive por autoridades e formadores de opinião que deveriam combater danos como este à convivência pacífica em sociedade e à democracia brasileira.

Há fartos exemplos desse fenômeno. Aqui citamos alguns, nas falas de autoridades como o Presidente da República, Jair Bolsonaro, e o mentor econômico do governo derrotado nas eleições de 2022, o Ministro Paulo Guedes, e de formadores de opinião como o empresário Luciano Hang, um dos seus mais fiéis partidários. Falas estas que atingiram diretamente o Padre Júlio, atuante em São Paulo e agredido por defender o direito à cidade dos cidadãos em situação de rua. A escolha da campanha para a análise se deu porque é representativa de uma tendência discursiva contrastante.

Os comentários publicados no Instagram do sacerdote e defensor dos pobres comprovam que a aporofobia emerge com força no Brasil e resulta em confronto entre posições axiológicas opostas. É típico de um posicionamento conservador, concentrador de renda e favorável à superioridade de classe e de raça, em oposição a um posicionamento progressista, distribucionista de renda, direitos e oportunidades e igualitários em relação às classes sociais e aos grupos étnicos.

De acordo com a abordagem dialógica do discurso, essas posições axiológicas são determinantes na definição da posição hierárquica, da entonação e na escolha das palavras dos enunciadores. E ratificam a importância de se combater as situações propícias à multiplicação de enunciados de intolerância, ódio e aporofobia, em boa parte responsáveis pela violência alarmante no cenário discursivo atual.

A título de desdobramento desta análise, tencionamos averiguar a aporofobia em discursos de políticos e outros formadores de opinião de modo a que a nossa

produção acadêmico-científica concorra para reforçar o combate a este crime contra pessoas que já se encontram em situação de vulnerabilidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I. A Estilística*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017 [1923].

BOYD, D. M. & ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship, in *IEEE Engineering Management Review*, vol. 38, no. 3, pp. 16-31, Third Quarter 2010, doi: 10.1109/EMR.2010.5559139.

BRUGGER, W. Proibição ou Proteção do Discurso do Ódio? Algumas Observações sobre o Direito Alemão e o Americano. *Direito Público*, [S. l.], v. 4, n. 15, 2010. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1418>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Trad. Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*. Tradução de Daniel Fabre – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. [recurso digital]

CUNHA, Dóris Arruda C. da. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. *Investigações*, v. 25, n.2, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/338/283>. Acesso em 20 de julho de

CUNHA, Dóris Arruda C. Um olhar sobre vozes e poder no telejornal: o funcionamento do discurso reportado no Jornal Nacional da Rede Globo. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n. 1, p. 89-114, jun. 2017.

FORSTER, Renê; CARVALHO, Rodrigo Monteiro de; FILGUEIRAS, Alberto; AVILA, Emanuelle. *O Que É, Como Se Faz E Por Que Funciona?* Scielo Preprints, 2021. Disponível em :<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3294>. Acesso em 22 de março de 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal dos estudos literários. Introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Editora Contexto, 2016

OLIVEIRA, Paloma. *O que é aporofobia? Quais suas consequências na sociedade?* Disponível em: <https://palomaadv10.jusbrasil.com.br/artigos/862231507/o-que-e-aporofobia-quais-suas-consequencias-na-sociedade#:~:text=Por%20esses%20motivos%2C%20tramita%20na,%2C%20ou%20seja%2C%20a%20aporofobia>. Acesso em 14/03/2022.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato. *In Para Uma Filosofia do Ato Responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017 [1923].

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed. 2014a.

RECUERO, R. *Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook*. Verso e Reverso, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS, 2014b.

RECUERO, R. Discurso mediado pelo computador nas redes sociais. *In. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* Júlio Araújo e Vilson Leffa (Org.). 1ª Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

RECUERO, Raquel. *Introdução à análise de redes sociais*. Salvador: EDUFBA, 2017.

ROSENFELD, M. Hate speech in constitutional jurisprudence: a comparative analysis. *Law Research Paper*, New York, n. 41, abr. 2001. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=265939](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=265939). Acesso em 22 de abril de 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística no discurso literário II: a construção do enunciado. *In. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017. SOUZA, Jessé. 2017.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. Rio de Janeiro: LeYa, 2015.

Recebido em: 29/10/2022.

Aprovado em: 21/12/2022.

## UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AGENTES CONVERSACIONAIS EM SITUAÇÕES DE URGÊNCIA E EMERGÊNCIA DE SAÚDE

Carlos César Custódio\*  
Eduardo Filgueiras Damasceno\*\*

**RESUMO:** Com o crescimento das ferramentas de Inteligência Artificial cada vez mais assistentes virtuais são usados nas mais distintas áreas da saúde. No entanto, estas tecnologias possuem limitações para o uso. Este trabalho relata uma prospecção de metodologias, métodos e técnicas computacionais para desenvolvimento de um Agente Conversacional de atenção a casos de urgência e emergência em saúde. Assim, visando encontrar casos semelhantes nas bases de dados de publicações científicas durante o período de 2015 a 2022, estabelecendo assim uma linha base de identificação de requisitos indispensáveis para o desenvolvimento de novo modelo de agente conversacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agentes Conversacionais; Emergência em Saúde.

**ABSTRACT:** Artificial intelligence and virtual assistants in healthcare are used in many contexts. However, these technologies have limited applications. This work provides an overview of methods, procedures, and computational techniques for the development of a conversational agent for the care of urgent and emergent healthcare cases. Therefore, identifying the requirements for developing a conversational agent model is essential. So, we tried to find matching cases in the databases of scientific publications in the period 2015 to 2022 to provide a basis for the development of a new conversational agent model.

**KEYWORDS:** Conversational Agents; Health Emergency.

---

\* Programa de Mestrado em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2010). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem em Saúde Pública Graduação em Contabilidade pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - FAFICOP conclusão em 1999 e pós graduado em Contabilidade e Auditoria em 2002 pela FAFICOP Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio, Professor na Faculdade Km 125 - Fakcen, e professor na FACCREI Faculdade Cristo Rei de Cornélio Procópio, área de Enfermagem e Educação Física (Primeiros Socorros) E-mail: enfermacont2@gmail.com

\*\* Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Departamento de Computação Campus Cornélio Procópio — PR — Brasil. Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (1998), mestrado em Ciência da Computação pela Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha (2005) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Atualmente é professor Titular Livre da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Consultor *Ad Hoc* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira (INEP) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) para produtos eletrônicos de saúde e saúde digital. Coordenador Ajunto do Programa Multicampi de Ensino, Ciências e Novas Tecnologias e docente no Programa de Informática Aplicada. E-mail: damasceno@utfpr.edu.br



## 1. INTRODUÇÃO

Devido ao aumento do acesso à internet e sua incorporação às mais diversas atividades do dia-a-dia é possível notar que os assistentes pessoais se tornaram uma ferramenta de apoio, inclusão social e difusão de informações.

Também conhecidos como agentes de conversação ou Chatbots, estes assistentes são programas baseados em Inteligência Artificial (IA) projetados para interagir com pessoas de maneira a simular uma conversa [Bhirud et al. 2019].

Assim, transformando e modernizando a prestação de serviços de saúde [Jovanovic et al. 2020], a personalizados e ajuda a pacientes em auto-gestão das suas condições [Müller et al. 2019], agilizando os cuidados de saúde [Cursino et al. 2020]. Além disso, facilitam o bem-estar por meio da criação de hábitos positivos de autocuidado [Oh et al. 2017]. Estes programas são projetados para serem empáticos e desenhados de forma que aumentam a aderência na medida em que se envolvem com os usuários parecendo interações da vida real [Kretschmar et al. 2019].

Por outro lado, estes Chatbots fornecem respostas monótonas aos usuários, sendo dependentes de perguntas certas para uma resposta assertiva e correta [Jovanovic et al. 2020].

Assim, apresentando dificuldades de estabelecer uma comunicação com o usuário, tal como um médico faz [Bhirud et al. 2019]. Espera-se que os Chatbots possam ser dotados de uma tecnologia que preveja as limitações do usuário frente a situação de saúde, aguda ou crônica. Percebendo o sofrimento do usuário, o sistema deve ser amigável e antecipar as possíveis situações que o usuário venha a passar, para que este possa comunicar ao sistema todos os problemas enfrentados.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

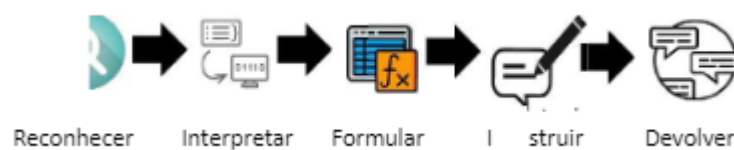
Com a evolução e o aprimoramento das tecnologias digitais, surgiram agentes computacionais conversacionais, dotados de inteligência, autônomos, capazes de interagir com o ser humano, e com base em um sistema de Inteligência Artificial (IA), estes sistemas analisam as informações fornecidas pelo usuário, formulando respostas efetivas e apropriadas, trazendo rápida resolução à problemas, ou estabelecem um nível de comunicação capaz de dar prosseguimento a qualquer tipo

de atendimento e resolver questões apresentadas, estes são sistemas conhecidos como Chatbots [Bhirud et al. 2019].

Considerando que a IA integra cada vez mais a nossa vida quotidiana com a criação e análise de software e hardware inteligentes, chamados agentes inteligentes [Adamopoulou and Moussiades 2020]. Assim, os agentes inteligentes podem realizar uma variedade de tarefas que vão desde o trabalho de mão-de-obra até operações sofisticadas [Gao et al. 2021].

Ademais, os ChatBots podem se comunicar e se comportar como um ser humano por meio de serviços interconectáveis de mensagem como o Facebook Messenger (Meta™), Telegram™, WhatsApp (Meta™), Signal™, Discord™, Line™, e Viber™, por meio de expressões idiomáticas aprendidas, termos genéricos e gírias usadas nas comunicações informais, bem como transpassar as emoções expressas nestas redes para sua própria forma de comunicação [Suhel et al. 2020, Mehra 2021].

Devido à complexidade destes sistemas, é difícil encontrar uma definição clara para o termo **Chatbot**, podendo estes serem projetados de diversas maneiras e com uma gama de propósitos, dependendo sempre da visão do seu desenvolvedor [Chagas et al. 2021]. E apesar destes sistemas conversacionais poderem ser projetados de diversas maneiras, as suas funções e características basilares (vistas na Figura 1) são similares em todas as formas já desenvolvidas [Niben et al. 2021].



**Figura 1. Funções Basilares de um Chatbot.**

Assim como representado na Figura 1, uma estrutura genérica de um chatbot, sendo a Função Inicial o Reconhecer o texto, comando ou interação do usuário com o sistema [Damasceno et al. 2007]; Então, Interpretar esta interação, extraíndo o seu significado e contexto; Seguindo para Formular uma resposta, seja em prévia base de conhecimento ou em conjunto de regras associativas; Construindo uma interação de

saída, seja em texto, áudio ou visual; E por fim, o apresentação desta devolutiva ao usuário [de Cock et al. 2020].

### 3. PLANEJAMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Esta pesquisa se baseou em um planejamento de busca de publicações científicas, avaliadas por pares nas bases de consulta IEEE-Xplore, Web Of Science, Microsoft Academic, Dimensions.ai, Scopus, ACM Digital Library, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. E assim, tendo como foco as publicações limitadas ao campo de interface de tecnologia e saúde, que culminou nesta apresentação de resultados, por meio do Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), realizado de forma semiautomatizada por meio de software de extração de informações bibliométricas VOSViewer [Van Eck and Waltman 2010].

Desta forma dividimos o processo em três etapas: Planejamento, Condução e Extração de dados. Todo o planejamento foi documentado no protocolo de definições das questões norteadoras da pesquisa e critérios de exclusão e inclusão de trabalhos.

Assim, este MSL teve como objetivo analisar publicações científicas com propósito de identificar as publicações de Agentes Conversacionais ou Chatbots no atendimento de serviços de urgência e emergência e categorizá-las com relação a tecnologias envolvidas, ambientes e recursos computacionais necessários para o uso em ambiente simulado ou em ambiente real. E com isso, postulamos as seguintes questões de pesquisa:

Q0 - Quais as publicações que descrevem o uso ou desenvolvimento ou aplicação de Agentes Conversacionais (Chatbots) em serviços de saúde?

Q1 — Quais destas publicações relatam a tecnologia computacional?

Q2 — Quais destas selecionadas são usadas em Urgência ou Emergência

Após estas definições foi proposta uma cláusula de busca (*search string*) genérica no intuito de selecionar o maior número de trabalhos dentre os anos limítrofes (2015 a 2022) sendo apenas considerados as publicações em *Open Access*. E considerando a estrutura da questão de pesquisa principal foi organizada conforme o protocolo PICOC (Population, Intervention, Context, Outcomes, Comparison), todavia, apenas os itens Population, Intervention e Outcomes (PIO), que traduzidos para o

português são População, Intervenção e Resultados, foram considerados relevantes para a pesquisa.

Ademais, definiu-se termos principais relacionados com as questões de pesquisa. Em segundo momento, identificou-se os termos relacionados ou sinônimos (derivados) destes termos principais conectando-os pelo operador OR e, por fim, conectando estes termos com o operador **AND**. Ainda em tempo, vale-se destacar, que o idioma usado para busca foi o inglês. Por fim, chegou-se à estrutura definida na Tabela 1.

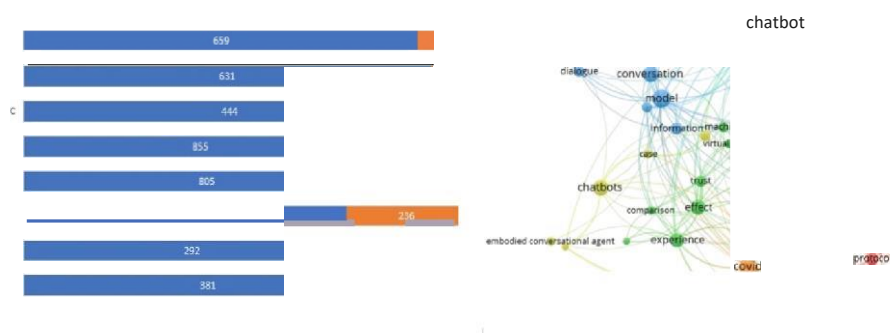
#### 4. Achados Preliminares

A Figura 2 apresenta o volume de publicações encontradas nas bases de pesquisa, nota-se que diversas publicações são comuns, cerca de 588 das 5675 publicações encontradas. E, destas, um percentil de apenas 17,1% (equivalente a 972) publicações foram consideradas aptas para se incluir neste estudo.

**Tabela 1. Operadores e Clausula de Pesquisa**

Tabela 1. Operadores e Clausula de Pesquisa

Elemento	Cláusula	Operador
População	Conversational Agent, Chatbot, Conversational Software, Assistant, Virtual Assistant	AND
Intervenção	Prototype, Methodology, Framework, Application, Software, Tool	AND
Resultado	Emergency Service, Urgency Room, Emergency Health Healthcare	



**Figura 2. Análise das Publicações**

Considerando a resposta as questões de pesquisa têm-se que apenas 972 publicações respondem diretamente a Q0; destas apenas 252 publicações respondem a Q1, o que influenciam a 15 publicações que respondem diretamente a Q2, ou seja, menos de 2% das publicações selecionadas atendem diretamente o foco da pesquisa e retratam o estado da arte dentre os anos limítrofes.

Assim, as publicações relatam que os agentes de conversação foram desenvolvidos com diferentes tipos de tecnologia, incluindo aplicações entregues via dispositivo móvel, web, computador, serviço de mensagens curtas (SMS), telefone (unidade de res- posta audível -URA), e plataforma multimodal. Portanto, esta é uma característica base de catalogação.

Pode-se classificar o tipo de agente encontrado nestas publicações como: Conversacional (quando há um diálogo entre o usuário e o software); Personificado (do inglês, *Embodied*) que é quando um avatar ou imagem se apresenta como assistente virtual; Textual, sendo este último dividido em Chatbots clássicos de auxílio ao usuário ou Chatbots de comando e controle que ajudam o usuário a operar uma interface digital.

Foi identificado que existem diferentes modelos de arquitetura de diálogo, como o Orientado a Tarefa (quando há um conjunto de regras que direcionam o usuário a responder ao agente); o Direcionado (quando o agente controla o fluxo do diálogo) e o Controle Misto, no qual tanto o usuário quanto o agente iniciam ou conduzem o diálogo [Damasceno et al. 2005].

Ademais, os agentes possuem modelos distintos de entrada e saída de dados, sendo que Reconhecimento Textual, o mais comum, passando para o Reconhecimento de Fala (Natural, Diálogo ou Controle) Já a saída de dados é realizada por modo Textual ou icônico, Síntese de Fala, sonora e multimodal [Chagas et al. 2021].

Notamos que os métodos computacionais utilizados para o desenvolvimento dos protótipos relatados nestas publicações foram: Processamento de Linguagem Natural, Reconhecimento de Palavras-Chave (do inglês, *Word Segmentation*), Reconhecimento de Padrões (de palavras e sinônimos), e algoritmos de Lógica Fuzzy e Machine Learning [Bhirud et al. 2019].

Adiciona-se ao fato que as publicações selecionadas possuem um direcionamento para público distinto, sendo o usuário final o paciente, assintomático. Não encontramos publicações que fossem direcionadas ao usuário sintomático ou estado de sofrimento. Mesmo assim, encontramos publicações que endereçam o ensino e aprendizado, a atenção a terapias comportamentais, a auxílio a marcação de consultas, ao acompanhamento pós e pré-operatório, auxílio aos cuidados de saúde e horários de medicações.

Assim, nota-se que a limitação destes agentes é que eles apenas fornecem respostas às perguntas dos usuários, sem considerar a situação que os mesmos estão passando. Percebe-se que estes não são capazes de estabelecer uma comunicação fluída e inteligente, assim como o profissional de saúde faz, para ir além de um diálogo pré-programado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, após a revisão destes trabalhos apresentados neste artigo, foi possível identificar as principais características de um Agente Conversacional de Atenção a Urgência e Emergência de Saúde. Assim, foi notado que a entrada de dados pelo paciente/usuário deverá ser flexível e considerar os potenciais erros de compreensão de linguagem natural e geração de respostas. Ademais, esta flexibilização deve considerar deverá considerar um método de verificação de input, para atenuar as ambiguidades de textos ou falas do usuário.

Outra propriedade distintiva é a identificação do estado emocional ou de sofrimento que o usuário se encontra para dar maior fluidez e segurança na geração das respostas. E a geração das respostas ao usuário deve contemplar a mesma amigabilidade de uma conversa com um profissional de saúde, mantendo a comunicação assertiva e interpretativa de maneira a guiar e acalmar o paciente, quando estiver em sofrimento.

## REFERÊNCIAS

Adamopoulou, E. and Moussiades, L. (2020). An overview of chatbot technology. *Artificial Intelligence Applications and Innovations*, 1:373-383.

Bhirud, N., Tataale, S., Randive, S., and Nahar, S. (2019). A literature review on chatbots in healthcare domain. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(7):225—231.

Chagas, B. A., Ferregueti, K., Ferreira, T. C., Prates, R. O., Ribeiro, L. B., Pagano, A. S., Reis, Z. S. N., Meira, W., Ribeiro, A. L., and Marcolino, M. S. (2021). Chatbot as a telehealth intervention strategy in the covid-19 pandemic: Lessons learned from an action research approach.

Cursino, J. R. V., Calista, A. A., Nascimento, J. E. d. M., and Campos Filho, A. S. d. (2020). Uma revisão integrativa sobre o uso de chatbot para subsidiar o ensino na área da saúde.

Damasceno, E. F., Da Costa, R. L., Ramos, F. M., Dias Jr, J. B., and Lopes, L. F. B. (2007). Uso experimental de voice-commerce, uma plataforma de atendimento virtual. *Avances en sistemas e informatica*, 4(3).

Damasceno, E. F., Pereira, T. V., and Brega, J. R. F. (2005). Implementação de serviços de voz em ambientes virtuais. *INFOCOMP Journal of Computer Science*, 4(3):67—73.

de Cock, C., Milne-Ives, M., van Velthoven, M. H., Alturkistani, A., Lam, C., and Meiner, E. (2020). Effectiveness of conversational agents (virtual assistants) in health care: protocol for a systematic review. *JMIR research protocols*, 9(3):e16934.

Gao, C., Lei, W., He, X., de Rijke, M., and Chua, T.-S. (2021). Advances and challenges in conversational recommender systems: A survey. *AI Open*, 2:100-126.

Jovanovic, M., Baez, M., and Casati, F. (2020). Chatbots as conversational healthcare services. *IEEE Internet Computing*.

Kretschmar, K., Tyroll, H., Pavarini, G., Manzini, A., Singh, I., and Group, N. Y. P. A. (2019). Can your phone be your therapist? young people's ethical perspectives on the use of fully automated conversational agents (chatbots) in mental health support. *Biomedical informatics insights*, 11.

Mehra, B. (2021). Chatbot personality preferences in global south urban english speakers. *Social Sciences Humanities Open*, 3:100131.

Müller, L., Mattke, J., Maier, C., and Weitzel, T. (2019). Conversational agents in health-care: using qca to explain patients' resistance to chatbots for medication. In *International Workshop on Chatbot Research and Design*, pages 3—18. Springer.

Niben, M. K., Selimi, D., Janssen, A., Cardona, D. R., Breitner, M. H., Kowatsch, T., and von Wangenheim, F. (2021). See you soon again, chatbot? a design taxonomy to characterize user-chatbot relationships with different time horizons. *Computers in Human Behavior*, page 107043.

Oh, K.-J., Lee, D., Ko, B., and Choi, H.-J. (2017). A chatbot for psychiatric counseling in mental healthcare service based on emotional dialogue analysis and sentence ge-

neration. In *2017 18th IEEE International Conference on Mobile Data Management (MDM)*, pages 371—375. IEEE.

Suhel, S. F., Shukla, V. K., Vyas, S., and Mishra, V. P. (2020). Conversation to automation in banking through chatbot using artificial machine intelligence language. In *2020 8th International Conference on Reliability, Infocom Technologies and Optimization (Trends and Future Directions) (ICRITO)*, pages 611—618. IEEE.

Van Eck, N. J. and Waltman, L. (2010). Software survey: Vosviewer, a computer program for bibliometric mapping. *scientometrics*, 84(2):523—538.

Recebido em: 01/09/2022.

Aprovado em: 21/12/2022.



## OS IMPACTOS OPERACIONAIS E ECONÔMICOS CAUSADO POR ATIVIDADES PERIGOSAS E INSALUBRES

### OPERATIONAL AND ECONOMIC IMPACTS CAUSED BY DANGEROUS AND UNHEALTHY ACTIVITIES

Matheus Rodrigues Bonjovanni\*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo evidenciar os impactos operacionais e financeiros das atividades insalubridades e/ou perigosas, voltando para o ambiente empresarial, observando os preceitos legais e regulamentares. Para isso, buscou-se mostrar os mapas de risco e as exposições dos trabalhadores com relação à periculosidade e insalubridade além de trazer o entendimento de periculosidade e insalubridade segundo a legislação brasileira. Mostraremos as atividades insalubres e perigosas e seus reflexos de adicionais de periculosidade na folha de pagamento. Nos pautaremos em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa de cunho interpretativo preocupando-se com os aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Os resultados apresentam os impactos de 10% a 40% de adicionais para as atividades insalubres que são decorrentes de atividades que expõem o funcionário a agente nocivos que poderão ser biológicos, químicos, físicos, ergonômico ou de acidentes, o percentual é definido conforme o grau de exposição a estes agentes, já nos casos de periculosidade, que são atividades operacionais que podem causar a incapacidade, a invalidez permanente ou até mesmo a morte do colaborador, o reflexo na folha de pagamento ocorre na proporção de 30% sobre o salário-base, sem adicionais como gratificação, participações nos lucros ou bonificações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Periculosidade. Insalubridade. Mapa de riscos.

**ABSTRACT:** This work aims to highlight the operational and financial impacts of unhealthy and/or dangerous activities, returning to the business environment, observing legal and regulatory precepts. For this, we sought to show the risk maps and exposures of workers in relation to dangerousness and insalubrity, in addition to bringing the understanding of dangerousness and insalubrity according to Brazilian legislation. We will show the unhealthy and dangerous activities and their reflections of hazardous premiums on the payroll. We will be guided by a bibliographical and qualitative research of an interpretative nature, focusing on aspects of reality, focusing on the understanding and explanation of the dynamics of social relations. The results show the impacts of 10% to 40% of additional for unhealthy activities that result from activities that expose the employee to harmful agents that may be biological, chemical, physical, ergonomic or accidents, the percentage is defined according to the degree of exposure to these agents, in cases of hazardous work, which are operational

---

\* E-mail: matheusrbonjovanni08@gmail.com

activities that can cause the employee to become incapable, permanently disabled or even death, the impact on the payroll occurs in the proportion of 30% of the base salary, without additional such as gratuities, profit sharing or bonuses.

**KEYWORDS:** Dangerousness. Unhealthy. Risk map.

## 1 ACENTOS INTRODUTÓRIOS

A contabilidade gerencial, tem por objetivo analisar os aspectos específicos do contexto produtivo, administrativo financeiro e contábil de uma organização como um todo. Este ramo da contabilidade visa, de forma geral, auxiliar os gestores com informações úteis e relevantes para a tomada de decisões gerenciais, buscando, em grande parte, a redução de custos e despesas, mitigação de perdas, adequação das operações produtivas às necessidades do mercado e a melhor alocação dos investimentos, entre outras contribuições que ela pode favorecer.

Neste sentido, abordaremos nesta pesquisa, os adicionais de insalubridade e periculosidade nas atividades operacionais desenvolvidas em ambientes nocivos ou de exposição da saúde do trabalhador a agentes biológicos, químicos, físicos, ergonômico ou de acidentes que possam causar de, de forma violenta, que são definidos na legislação brasileira.

Dentro de um cenário extremamente competitivo, certos pontos de atenção, serve como ferramenta para uma gestão econômica mais enxuta possibilitando a concorrência e alavancando as empresas financeiramente. É neste sentido que buscamos evidenciar os impactos causados pelo adicional de insalubridade e/ou periculosidade na folha de pagamento.

Segundo Ludke (2015) a revolução industrial foi a principal responsável pelo surgimento da segurança no trabalho e pelos aspectos ligados à saúde do trabalhador, devido a muitos mortos, mutilados e doentes registrados, devido ao trabalho industrial. Segundo Brasil (1988) a saúde é considerada um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado.

A busca pelo conhecimento vem, no sentido de possibilitar uma redução nos custos do empresário visando o reconhecimento dos fatores que podem caracterizar ou não os adicionais de insalubridade e periculosidade, podendo ser causador da

diminuição da oneração da folha de pagamento, fator que pode ser motivos de alavancagem financeira e econômica de muitas empresas.

Neste sentido, este trabalho está dividido por sessões que visam apresentar os mapas de riscos das empresas, os adicionais de periculosidade e insalubridade segundo a Constituição das Leis Trabalhistas (CLT), as atividades insalubres, as atividades perigosas, a insalubridade e a periculosidade no cenário contábil e as considerações finais.

## **2 OS MAPAS DE RISCOS**

Os mapas de risco são criados pelas empresas a fim de mostrar aos trabalhadores a que tipos de riscos ambientais eles estão expostos no setor: biológico, químico, físico, ergonômico ou de acidentes. Esses riscos podem prejudicar o bom andamento da seção, portanto, devem ser identificados, avaliados e controlados de forma correta. As dificuldades das empresas em elaborar um mapa estão relacionadas à falta de capacidade, informação e subsídios técnicos para avaliar e controlar os riscos existentes dentro de seus processos produtivos. Eles devem ser refeitos a cada gestão da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA).

"As avaliações de risco constituem um conjunto de procedimentos com o objetivo de estimar o potencial de danos à saúde ocasionados pela exposição de indivíduos a agentes ambientais. Tais avaliações servem de subsídio para o controle e a prevenção dessa exposição. Nos ambientes de trabalho, esses agentes podem estar relacionados a processos de produção, produtos e resíduos" (HÖKERBERG, SANTOS, *et al.*, 2006, p. 504).

Deve-se lembrar que os trabalhadores também são beneficiados com a elaboração do mapa de risco na seção de trabalho, porque propicia o conhecimento dos riscos que podem estar sujeitos os colaboradores; fornece dados importantes relativos à sua saúde e conscientiza quanto ao uso dos equipamentos de proteção individual (EPI 's).

De acordo com a Portaria n. 485, de 11 de novembro de 2005, os EPI 's devem ser fornecidos em quantidade suficiente nos postos de trabalho. Os principais EPI 's são:

- máscara cirúrgica;
- o uso de gorro;
- avental;
- luvas de procedimento.

Para a elaboração de um mapa de risco, deve-se conhecer o processo de trabalho no setor. "O mapa de risco é uma metodologia descritiva e qualitativa de investigação territorial de riscos, difundida no Brasil no início da década de 1980" (HÖKERBERG, SANTOS, *et al.*, 2006, p. 505).

Assim, é necessário considerar algumas informações básicas, que valorizam a "experiência e o conhecimento do trabalhador (o "saber operário"), a não delegação da produção do conhecimento, o levantamento das informações por grupos homogêneos de trabalhadores e a validação consensual das informações destes trabalhadores" (HÖKERBERG, SANTOS, *et al.*, 2006, p. 505)

O objetivo de levantar essas informações é planejar ações para o controle da saúde nos locais de trabalho. Deve-se identificar os riscos existentes no setor analisado, a partir de observação e conversas com os trabalhadores para avaliar quais os equipamentos de proteção individual e coletiva são utilizados no setor, observar a estrutura física do local, identificar os indicadores de saúde. Esses são alguns aspectos a serem analisados.

A Norma Regulamentadora 32 é extremamente importante no Brasil. Ela é uma legislação federal específica que aborda as questões de segurança e saúde do trabalhador, no âmbito da saúde. Ela intitula a Segurança e Saúde no Trabalho em Estabelecimentos de Assistência à Saúde (EAS) e, atualmente, adequa os postos de trabalho EAS de todo o Brasil.

A norma regulamentadora (NR) 32 tem como finalidade estabelecer diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores dos serviços de saúde, bem como aqueles que exercem atividades de promoção e assistência à saúde.

A responsabilidade de manter a segurança no trabalho é do empregador e do colaborador. A NR 1 apresenta as disposições legais que a empresa deve cumprir no que diz respeito à segurança do trabalho, como que a empresa deve informar e

orientar o colaborador, bem como o colaborador possui obrigações a cumprir (BRASIL, 2009).

Há responsabilidades quanto a segurança no ambiente de trabalho para todos os envolvidos. A não observância das medidas para eliminar ou controlar as ocorrências de doenças decorrentes do trabalho, ou mesmo acidentes, é dever de todos como estabelece a NR 1 (BRASIL, 2009).

É dever do empregador informar ao empregado os riscos presentes ou que possam surgir nos locais de trabalho, e sobre quais são as medidas adotadas para prevenir e reduzir esses riscos. Também é dever informar ao empregado os resultados dos exames médicos e de exames complementares realizados.

### **3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS**

Esta pesquisa tem sua abordagem qualitativa que segundo Gil (2002) é entendida como sendo como um conjunto de ações que tem como objetivo descobrir novos conceitos e estudos sobre uma área específica, utilizando métodos da pesquisa científica que visa a busca de determina resposta para as inquietações de uma situação-problema.

A abordagem qualitativa está inserida em um universo de significado que anseia por motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos dos quais não podem, ou não conseguem, ser reduzidos a operacionalização de simples variáveis (MINAYO, 2010).

Para a abordagem do funcionamento de certo tipo de problema social, nesta pesquisa, utilizaremos com intuito de evidenciar os impactos operacionais e financeiros das atividades insalubridades e/ou perigosas, voltando para o ambiente empresarial, observando os preceitos legais e regulamentares.

### **4 PERICULOSIDADE E INSALUBRIDADE**

Tanto o trabalho em condições perigosas como o realizado em condições insalubres gera o direito ao recebimento do adicional de periculosidade ou

insalubridade, respectivamente. Definiremos o conceito de atividade insalubre conforme o que é estabelecido pelo artigo 189 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Art. 189 – Serão consideradas atividades ou operações insalubres aquelas que, por sua natureza, condições ou métodos de trabalho, exponham os empregados a agentes nocivos à saúde, acima dos limites de tolerância fixados em razão da natureza e da intensidade do agente e do tempo de exposição aos seus efeitos (BRASIL, 1943)

Tome como exemplo o trabalho exercido nos hospitais, pelos profissionais da medicina e da enfermagem, os quais assumem contato direto com agentes nocivos à saúde. O adicional de insalubridade é pago na ordem de 10%, 20% ou 40%, de acordo com o grau de risco existente no local da prestação dos serviços.

Já em relação à insalubridade, a qual também dá ao trabalhador o direito de receber um adicional, temos a seguinte definição:

Art. 193 – São consideradas atividades ou operações perigosas, na forma da regulamentação aprovada pelo Ministério do Trabalho, aquelas que, por sua natureza ou métodos de trabalho, impliquem o contato permanente com inflamáveis ou explosivos em condições de risco acentuado (BRASIL, 1943).

No caso da periculosidade, o direito ao respectivo adicional tem um percentual preestabelecido, que é de 30%. A insalubridade e a periculosidade dizem respeito ao meio ambiente do trabalho. Por isso, adotadas medidas que o tornem salubre, o adicional poderá deixar de ser pago.

Entenda que, no que tange aos menores, a Constituição Federal prevê que eles não podem laborar em condições insalubres, nem perigosas. Isso se aplica aos menores contratados na condição de aprendizes, que, por não terem seu processo de formação completo, não podem ser expostos a situações prejudiciais a sua saúde ou integridade física. Essa vedação, aliás, é prevista pela Constituição Federal e reproduzida na CLT e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## 5 ATIVIDADES E OPERAÇÕES INSALUBRES

A atividade em condição insalubre se caracteriza por um labor em que o trabalhador fica exposto a condições que comprometem a sua saúde e seu bem-estar. Portanto, atividades que possam prejudicar o corpo ou a mente do trabalhador são consideradas insalubres. A exposição pode ser proveniente de agentes químicos, físicos, biológicos e ergonômicos, os quais, se presentes em níveis altos no ambiente de trabalho, podem ocasionar danos ao trabalhador (FREIRE, 2017).

Para as atividades serem realmente consideradas insalubres, estas são analisadas com rigor, através de laudo de inspeção do local de trabalho, também conhecido como avaliação qualitativa (BRASIL, 2009; CAMISSASSA, 2015). A Avaliação qualitativa busca identificar, em princípio, se a atividade é indicada pela NR15 e quais os agentes de risco o trabalhador está exposto.

A comprovação da existência de insalubridade pode ser realizada por perícias. Em alguns casos, a insalubridade deixa de existir, como quando a atividade para de ser executada ou quando o uso do EPI (Equipamento de proteção individual) reduz a exposição do trabalhador ao risco (BRASIL, 2009; FREIRE, 2017).

Existe um limite de tolerância, a partir do qual a atividade se torna insalubre. Ou seja, uma condição no local de trabalho em níveis diferentes de intensidade de ação de um agente, ou níveis diferentes de concentração de algum produto, ou diferentes tempos de exposição do trabalhador, precisam ser analisadas para verificar se a atividade se caracteriza por ser insalubre ou não, para tanto, faz-se necessário efetuar uma avaliação quantitativa. Em níveis baixos, pode ser que a atividade não ocasione danos à saúde do trabalhador, não sendo classificada como insalubre, mais em níveis altos, quando provoca danos, a atividade se torna insalubre (BRASIL, 2009).

Além da constatação de existência ou não de insalubridade, esta pode ser caracterizada de forma quantitativa (CAMISSASSA, 2015; HÖKERBERG, SANTOS, *et al.*, 2006). A partir desta, pode-se identificar o nível de insalubridade, podendo este ser mínimo, médio e máximo, o que impacta no adicional de insalubridade (BRASIL, 2009).

Segundo Camisassa (2015) uma crítica a legislação brasileira referente à insalubridade, pois por mais que se disponha de NR específica, e garantia de adicional

à insalubridade, há pouca tendência da redução da jornada de trabalho em condições insalubres. Com a mudança na reforma trabalhista, alguns pontos podem ser repensados no que diz respeito à insalubridade.

É importante ressaltar que a NR-15 está ligada a toda a legislação trabalhista e a outras normas regulamentadoras. Por exemplo, na NR 15 se relaciona a NR-9, pois, na NR-15 se estabelecem limites de tolerância para riscos ambientais, mais é na NR-9 que estão definidos os agentes ambientais presentes no ambiente de trabalho.

São considerados como agentes insalubres os agentes químicos e biológicos, bem como o ruído, calor, radiação, vibração, frio, poeira, entre outros. Alguns destes requerem o contato direto com as pessoas, como os agentes biológicos, e outros podem se propagar pelo ambiente, causando contaminação, como os agentes químicos (FREIRE, 2017).

Acompanhe alguns exemplos de atividades consideradas insalubres. Exemplos de riscos por agentes físicos: o trabalho de açougueiros, que trabalham com exposição ao frio; de operador de caldeira, com exposição ao calor. Além disso, há, ainda, os trabalhadores rurais, que aplicam agroquímicos em lavouras, pela exposição a agentes químicos.

Na NR-15, os anexos abordam grupos de riscos, limites de tolerância e as atividades relacionadas. Alguns exemplos citados são: a exposição ao frio intenso, em ambientes de armazenamento de alimentos; exposição ao calor intenso, como fornos, ruídos acima do tolerável, o que pode ocorrer nos mais variados locais de trabalho; contato com agentes químicos prejudiciais, como elementos químicos nocivos; exposição a agentes biológicos, como fungos e bactérias presentes em esgoto, hospitais, lixos urbanos, entre outros (BRASIL, 2019).

A avaliação dos níveis de insalubridade é importante para o pagamento que é realizado ao trabalhador de adicional de insalubridade. A NR-15 estabelece que ao trabalhador que realiza o exercício de trabalho em condições de insalubridade é assegurado o pagamento de adicional e este é “incidente sobre o salário-mínimo da região, equivalente a 40% (quarenta por cento), para insalubridade de grau máximo; 20% (vinte por cento), para insalubridade de grau médio e 10% (dez por cento), para insalubridade de grau mínimo” (BRASIL, 2019).



Desse modo, a partir da NR-15, e laudo técnico, o trabalhador terá assegurado o adicional de insalubridade quando desenvolver atividades em condições classificadas pela norma como nocivas à saúde. Quando o trabalhador está exposto a mais de um tipo de insalubridade e/ou diferentes níveis de insalubridade, o pagamento é realizado pelo maior nível de insalubridade, pois o pagamento não é cumulativo. Tanto as empresas privadas quanto as públicas têm a obrigação de pagar o benefício quando assim for necessário (BRASIL, 2019; FREIRE, 2017).

Dutra e Haas (2015) fazem uma crítica ao adicional de insalubridade, pois compensar financeiramente o funcionário para este estar exposto a um risco não promove o interesse em investimento na minimização dos riscos, tanto por parte da empresa, quanto do empregado. Vale ressaltar que este é um benefício adquirido pelo trabalhador e que deve ser reconhecido, mais o trabalho de prevenção não deve ser deixado de lado.

O pagamento do adicional de insalubridade não desobriga o empregador de cumprir outras Normas regulamentadoras, sendo obrigatório o uso do EPI e ações para controle dos agentes de riscos que os trabalhadores estão expostos em sua prática laboral.

## **6 ATIVIDADES E OPERAÇÕES PERIGOSAS**

A periculosidade é uma condição no trabalho que põe em risco a vida do trabalhador. É uma condição com probabilidade de gerar um acidente de trabalho e que pode atingir o trabalhador de forma violenta, podendo ocasionar uma incapacidade, invalidez permanente ou até mesmo a morte (CAMISASSA, 2015). Diferente da insalubridade, a periculosidade não possui meios de prevenção, e mesmo adotando todas as medidas de segurança, a periculosidade permanece no ambiente de trabalho, pois ela é inerente a atividade. A exposição a periculosidade pode ocorrer de forma permanente, habitual, intermitente ou eventual (JÚNIOR e CURCIO, 2016).

Para que a atividade seja considerada perigosa, é necessária a realização de uma perícia, a qual deve ser realizada por um Engenheiro de Segurança do Trabalho

ou por Médico do Trabalho. Para que realizem a perícia, estes profissionais devem estar registrados no Ministério do Trabalho e Emprego.

A primeira legislação publicada no Brasil referente ao adicional de periculosidade é datada no ano de 1973. “Esta foi realizada através da publicação da Lei 5.880, que tomou como base as normas do Ministério do Exército, atualmente consolidadas no Regulamento para a Fiscalização de Produtos Controlados (R-105), aprovado pelo Decreto 3.665, de 20.11.2000” (CAMISASSA, 2015, p. 485).

A NR-16 é a norma que trata das atividades e operações perigosas. Esta regulamenta o art. 193 da CLT. A NR-16 estabelece que é responsabilidade do empregador a caracterização ou a descaracterização da periculosidade, mediante laudo técnico elaborado por Médico do Trabalho ou Engenheiro de Segurança do Trabalho, nos termos do artigo 195 da CLT (BRASIL, 2019).

Esta norma, semelhante a NR15, já estudada, possui anexos nos quais constam os principais tipos de atividades e operações perigosas. Na NR-16, o item 16.5 dispõe que são consideradas atividades ou operações perigosas as executadas com explosivos sujeitos a degradação química ou auto catalítica e a ação de agentes exteriores, tais como, calor, umidade, faíscas, fogo, fenômenos sísmicos, choque e atritos (BRASIL, 2019).

Nos anexos da norma, são encontradas as atividades consideradas perigosas. Existem diversas atividades e operações consideradas perigosas como, por exemplo, as atividades relacionadas com material explosivo, ligadas ao armazenamento, transporte, operação, detonação, entre outros.

Outro exemplo de atividades e operações perigosas são as relacionadas com os produtos inflamáveis, desde a sua produção, o transporte, o processamento e o armazenamento. Operações em postos de serviço e bombas de abastecimento de inflamáveis líquidos, como postos de combustíveis, poços de petróleo em produção de gás, abastecimento de aeronaves, entre outros, também são consideradas perigosas.

São ainda consideradas atividades e operações perigosas, constantes nos anexos da NR-16, os trabalhos com exposição a roubos ou violência física como, por exemplo, as atividades de profissionais de segurança, as atividades e operações com

energia elétrica, ou seja, profissionais que executam atividades em instalações elétricas.

Além destas, as atividades utilizando motocicleta, quando o trabalhador utiliza está no exercício do trabalho, e atividades com radiações ionizantes ou substâncias radioativas também são consideradas perigosa. Júnior e Cúrcio (2016) e Camisassa (2015) citam que outros trabalhos, como da construção civil, possuem sua periculosidade, mas esta não é reconhecida por lei. Portanto, apenas os trabalhos que estão previstos pela legislação como perigosos são considerados como tal, gerando o direito ao adicional de periculosidade.

Na NR-16, no item 16.2, fica assegurado ao trabalhador que desenvolve suas atividades nas condições caracterizadas como perigosas, o adicional de insalubridade, conforme destacado:

O exercício de trabalho em condições de periculosidade assegura ao trabalhador a percepção de adicional de 30% (trinta por cento), incidente sobre o salário, sem os acréscimos resultantes de gratificações, prêmios ou participação nos lucros da empresa (BRASIL, 2019).

Se o trabalhador foi transferido de função para um local onde não há mais perigo, ou por algum outro motivo, a periculosidade deixar de existir e o empregador pode suspender o pagamento de adicional de periculosidade. De maneira geral, é realizado laudo técnico por um profissional qualificado.

Quando a exposição à periculosidade ocorre casualmente, o trabalhador não tem direito ao adicional de periculosidade. De modo geral, este adicional é uma forma de compensar o profissional que está disposto a trabalhar em condições perigosas.

## **7 ASPECTOS CONTÁBEIS DA INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE**

O adicional de insalubridade e de periculosidade não são sinônimos, visto que o adicional de insalubridade, refere-se ao pagamento que o empregado recebe por colocar sua saúde em risco. No caso da periculosidade o bem protegido é a vida. Sendo assim, o empregado só receberá o adicional de insalubridade quando for exposto a agentes nocivos à sua saúde. Esse adicional vai variar entre 40%, 20% e

10% do salário-mínimo, conforme o grau de insalubridade. As atividades e operações insalubres estão postas na Portaria nº 3.214 de 1975.

Muitas empresas possuem avisos de perigo, ou utilizam equipamentos de segurança, todavia, mesmo assim, precisam realizar o pagamento da contrapartida, ou seja, do adicional de insalubridade. Conforme o artigo 193 da CLT:

São consideradas atividades ou operações perigosas, na forma da regulamentação aprovada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, aquelas que, por sua natureza ou métodos de trabalho, impliquem risco acentuado em virtude de exposição permanente do trabalhador a:

I - Inflamáveis, explosivos ou energia elétrica;

II - Roubos ou outras espécies de violência física nas atividades profissionais de segurança pessoal ou patrimonial

Sendo assim, quando o empregado estiver trabalhando com algum elemento que o legislador interprete, e que coloque a vida em risco, o empregado terá direito ao adicional de periculosidade. Por fim, nas hipóteses que o trabalhador tem direito tanto ao adicional de periculosidade, quanto ao de insalubridade, esse deve escolher entre os adicionais.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi de evidenciar os impactos operacionais e financeiros das atividades insalubridades e/ou perigosas, voltando para o ambiente empresarial, observando os preceitos legais e regulamentares. Neste sentido, buscamos na literatura contábil os aspectos relevantes quanto ao mapa de risco que é utilizado pelas empresas para evidenciar os riscos dos quais o trabalhar estará exposto ao praticar as atividades operacionais do seu cargo, estes riscos poderão ser biológicos, químico, físico, ergonômico ou de acidentes.

Com a elaboração de um mapa de risco, é possível determinar quais Equipamentos de Segurança Individual (EPI) poderá ser utilizado como forma de prevenção de acidentes, além de que, tais equipamentos deverão ser disponibilizado pela empresa em quantidade suficiente que atenda seus colaboradores.

Além disto, diferenciamos conceitualmente, o entendimento de periculosidade e de insalubridade, onde encontramos na CLT que as operações insalubres são, decorrente de sua natureza, condições e métodos de trabalhos que expõem os colaboradores a agentes que são nocivos à sua saúde. É neste sentido, que a utilização dos EPI's é obrigatória aos colaboradores, no entanto, é em ambientes de insalubridade que vale mais a conscientização de sua utilização do que a obrigatoriedade.

Em ambientes cuja atividade é perigosa, as naturezas dos serviços implicam em contato permanente com produtos inflamáveis ou explosivos, ou ainda que levam perigo à vida do colaborador, a incapacidade ou a sua invalidez permanente. Neste cenário de periculosidade, não há indicações de equipamentos de segurança que possa prevenir um risco de acidente.

No ponto de vista contábil, os adicionais de insalubridade podem variar de 10% a 40% do salário-mínimo vigente a depender do grau que é definido para o cargo e para o local que possui insalubridade, sendo que o colaborador poderá ficar mais exposto ao agente nocivo ou menos exposto. Mesmo que as empresas mantenham constantemente comunicados de agente nocivo, sua contribuição salarial deverá ocorrer na proporção indicada pelo risco de exposição. Já para os casos de periculosidade, o impacto econômico na folha de pagamento ocorre na proporção de 30% sobre o salário base, sem contar os adicionais que poderão ocorrer, como gratificação, prêmios ou participações nos lucros da empresa.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Consolidação das leis do trabalho (CLT). Brasília: [s.n.], 1943.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Distrito Federal: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora 1, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora 32, Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Inspeção do Trabalho. Norma regulamentadora 15: Atividades e operações insalubres, Brasília, 2019.

CAMISASSA, M. Q. Norma Regulamentadora 1 a 36 comentadas e descomplicadas. Segurança e Saúde no Trabalho, São Paulo, 2015.

DUTRA, L. H. M.; HAAS, R. O. Um olhar reflexivo sobre o adicional de insalubridade. Salão de Ensino e de Extensão: Inovação na Aprendizagem, Santa Cruz do Sul, 2015.

FREIRE, R. C. Análise dos níveis de ruído em equipamentos da construção civil na cidade de Curitiba. Associação Brasileira de Engenharia de Produção - ABEPRO, Santa Catarina, 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 176.

HÖKERBERG, Y. H. M. et al. O processo de construção de mapas de risco em um hospital público. Ciência & Saúde coletiva, Rio de Janeiro, Junho 2006. 63-76.

JÚNIOR, H. L. A.; CURCIO, J. C. L. Adicional de periculosidade: integralidade do risco. Revista Universitas, Mogi Mirim, 2016.

LUDKE, R. Aspectos Jurídicos do Artigo 193 da CLT e Adicional de Periculosidade. Jusbrasil, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://rludke.jusbrasil.com.br/artigos/177890247/aspectos-juridicos-do-artigo-193-da-clt-e-adicional-de-periculosidade>>. Acesso em: 30 outubro 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

Recebido em: 03/11/2022.

Aprovado em: 09/12/2022.

## SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE LITERARY WORK OF BERNARD CORNWELL

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA DE BERNARD CORNWELL

Isabelle Maria Soares\*  
Edson Santos Silva\*\*

**ABSTRACT:** This article aims to convey into the academic sphere the literary work of the British author Bernard Cornwell. Besides presenting a biography of the author, considering that Cornwell is a bestseller writer, the article discusses about mass literature, through the view of Sodr  (1988), Abreu (2004), Eagleton (2008) and Dering (2012). Then, the critical fortune of the author that is exposed, points out the importance of the writer's fiction for the dialogues between history and literature, demonstrating that one cannot limit mass literature as a simple market product, but as a cultural outcome of great importance for the human sciences. In this sense, the article ends by suggesting that Bernard Cornwell's literature can be considered a "place of memory", based on Nora (1989).

---

\* Mestra em Letras, na área de concentra o em Interfaces entre Língua e Literatura, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO - Guarapuava, Paraná). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - Jacarezinho, Paraná). Licenciada com Dupla Diploma o em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Pato Branco, Paraná) e em Estudos Portugueses e Lusófonos pela Universidade do Minho (UMinho - Braga, Portugal) com bolsa do CAPES/PLI (2013-2015). Atualmente, faz doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR - Curitiba, Paraná) com bolsa CAPES/PROEX (2021-2022) e estágio doutoral na Cardiff University (Cardiff, País de Gales-Reino Unido) com bolsa CAPES/PRINT (2022-2023). Membro do Grupo de Estudos Ecocr ticos (GEco - UFPR/UTFPR). Academia.edu: <https://ufpr-br.academia.edu/IsabelleSoares>. ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Isabelle-Soares-4>. E-mail: isa\_ms@hotmail.com

\*\* Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Paraná, campus Irati, onde atua na gradua o do curso de Letras e no Programa de Pós-Gradua o em Letras (PPGL), Irati e Guarapuava. Possui Doutorado e Mestrado em Literatura Portuguesa, Departamento de Letras e Ciências Humanas, pela Universidade de São Paulo; Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, com o projeto intitulado O machismo na obra de Camilo Castelo Branco, com supervisão do professor doutor Francisco Maciel Silveira. Pós- Doutorado na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Araraquara, com o projeto intitulado Catão e Um auto de Gil Vicente, de Almeida Garrett; entre a dramaturgia e a história, no período de 1 de dezembro de 2021 a 30 de novembro de 2022, sob supervisão da professora doutora Renata Soares Junqueira. Especializa o Latu-Sensu em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, pela Universidade Sant'Anna. Foi Vice-chefe do Departamento de Letras, Irati, Unicentro, e Chefe da Divisão de Promo o Cultural, da Diretoria de Extensão e Cultura da Unicentro, campus Irati. Chefe de Departamento do curso de Letras da Unicentro, campus Irati, de fevereiro de 2017 a 17 de fevereiro de 2019. E-mail: jeremoabo21@gmail.com

**KEYWORDS:** Bernard Cornwell; English Literature; Historical Fiction

**RESUMO:** O presente artigo objetiva veicular na esfera acadêmica o trabalho literário do autor britânico Bernard Cornwell. Para além de apresentar uma biografia do autor, considerando que Cornwell é um escritor de *best-sellers*, o artigo disserta acerca da literatura de massa, pela ótica de Sodré (1988), Abreu (2004), Eagleton (2008) e Dering (2012). A partir disso, a fortuna crítica do autor que é exposta, assinala a importância da fic o do escritor para os diálogos entre história e literatura, demonstrando que não se pode limitar a literatura de massa como simples produto de mercado, mas sim como fruto cultural de grande importância para as ciências humanas. Nesse sentido, o artigo finaliza sugerindo que a literatura de Bernard Cornwell pode ser considerada um "lugar de memória", com base em Nora (1989).

**PALAVRAS-CHAVE:** Bernard Cornwell; Literatura Inglesa; Fic o histórica.

## 1 A SHORT BIOGRAPHY OF BERNARD CORNWELL

Bernard Cornwell was born in London in 1944, a year still marked by the Second World War. His stories bear the marks of his life's history. The biological son of a British woman and a Canadian aviator, he was adopted by a British family from the Essex region, participants in a religious sect that no longer exists, known as the *Peculiar People*. This "peculiar" group practiced extreme puritanical beliefs, which prohibited certain everyday practices "like smoking, drinking, the theatre, dancing or cinema" (MINGO, 2017, p. 10). Consequently, it is believed that the author "developed a logical curiosity for all these banned things" (MINGO, 2017, p. 10).

Cornwell recounts that he escaped to *London University*, where he majored in Theology (MINGO, 2017). His education certainly contributes to the development of the religious theme, which is very present in his works. As an example, *Saxon Stories*, contrasts the passable and divergent relations between Christians and pagans in 9<sup>th</sup> century England.

Moreover, the majority of his books, all based on significant historical moments, especially concerning the British territory, "are connected with the warlike and military world" (MINGO, 2017, p. 11). Thus, militarism is another substantial theme in *Saxon Stories*, since the series depicts an era marked by the struggle for land not only between the Anglo-Saxons and Scandinavians but also between these peoples and the descendants of the ancient Celts (the Scots, Bretons, Welsh, Irish).



Bernard Cornwell is a great narrator of the history of his British origins. He not only narrates but creates and recreates stories. The author seems to propose in his work a new reading of English History, in which real characters meet fictional characters, shaping a new story. Cornwell assumes his fascination for history and opines about the relationship between reality and fiction, as can be seen in this excerpt from an interview:

I love history, which is why I write historical novels, though (...) truth is invariably stranger than fiction. Still, we try, and my own patch starts at the dawn of Britain's history with Stonehenge, travels into the magical exploits of Arthur and ends with Britain's murderous battles against Napoleon. (CORNWELL *apud* MINGO, 2017, p. 11)

Cornwell taught for some time until he was employed by the *BBC (British Broadcasting Corporation)*, a world-renowned radio and television station, where he worked for ten consecutive years. It was there that he met his current wife, an American, who encouraged him to move to the United States, however, "he could not get a Green Card from the USA's authorities and set to writing books" (MINGO, 2017, p. 10)". In other words, Bernard Cornwell became a writer precisely for economic reasons: he needed a job, so he decided to write books to sell, using his journalistic skills to build his narratives about History.

The author has his own website<sup>9</sup>, in which, besides presenting his brief biography, he promotes his work through news, videos, and specifications of each book and/or series of books. Additionally, the author proposes two sections to keep in touch with his readers and fans: "*Your Questions*", in which he tries to answer questions and doubts mainly about his works, and "*Your comments*", a freer section, which receives comments (compliments, criticisms, and suggestions) from his readers. Bernard Cornwell also has a professional page on Facebook<sup>10</sup> where he updates and publishes new information about his work and related topics.

---

<sup>9</sup> Available at: <<http://www.bernardcornwell.net/>>

<sup>10</sup> Available at: <<https://www.facebook.com/bernard.cornwell/>>

## 2 A BEST-SELLING WRITER

In the year 2009, the British newspaper *The Telegraph* published a list of the hundred bestselling authors of the decade<sup>11</sup>, in which Bernard Cornwell was ranked 19th, with more than 6 million books sold. For his popularity and large book sales, with over sixty books published to date<sup>12</sup>, Bernard Cornwell is an author of the so-called *Bestsellers*, also known as "Market literature" and commonly associated with the so-called "*Mass Literature*".

In *Best-seller: Literatura de mercado* (1988), Muniz Sodré specifies that there are two types of literature: the cult and the mass literature. According to the author, what mainly distinguishes them are the rules of production or consumption, "making each of these kinds of literature generate different ideological effects" (SODRÉ, 1988, p. 6) (our translation)<sup>13</sup>. Thus, the texts of "cult literature" are considered this way because they are institutionally recognized in that way (SODRÉ, 1988) .

When defining "Mass literature", Sodré presents four major characteristics. The first one would be the existence of a *mythical aspect* in mass narratives, which transforms "many of the characters into true model types" (SODRÉ, 1988, p. 8) (our translation)<sup>14</sup>. There is commonly the archetype of the hero, the one who can do anything, "above human weaknesses and social laws [...]" and "[...] comes out of great physical dangers unscathed and acts as the God of the Old Testament against his enemies" (SODRÉ, 1988, p. 8) (our translation)<sup>15</sup>. The second characteristic refers to the *informational-journalistic topicality*, which, according to the author, transmits in the book "the need to inform, to bring the reader up to date with the great facts, theories, and doctrines - whether of the author himself or of his own time - in an easy and

---

<sup>11</sup> Available at <<https://www.telegraph.co.uk/culture/books/6866648/Bestselling-authors-of-the-decade.html>> Accessed on April, 28<sup>th</sup>, 2021

<sup>12</sup> To check all titles published by Bernard Cornwell, access: <http://www.bernardcornwell.net/books-by-bernard-cornwell/> Accessed on April, 28<sup>th</sup>, 2021

<sup>13</sup> "[...] com que cada uma dessas literaturas gere efeitos ideológicos diferentes" (SODRÉ, 1988, p. 6)

<sup>14</sup> "[...] muitos dos personagens em verdadeiros tipos modelares" (SODRÉ, 1988, p. 8)

<sup>15</sup> "[...] acima das fraquezas humanas e das leis sociais [...]" e "[...] sai incólume de grandes perigos físicos e age como o Deus do Antigo Testamento contra os seus inimigos" (SODRÉ, 1988, p. 8)

accessible manner, following the example of journalistic language” (SODRÉ, 1988, p. 8) (our translation)<sup>16</sup>. Sodr  also states that in the market game writer and journalist become very close terms. *Pedagogism* would be the third structural element of mass narratives, which is defined by having a “clear intention to teach something” (1988, p. 8) (our translation)<sup>17</sup>. Finally, Sodr  identifies that the fourth characteristic would be the presence of a *cult* or *consecrated rhetoric*. He explains that the mass text would resume a way of writing that had already been consecrated by cult literature. That is, “stereotypes of romantic literature are revived, like the divine hero, the satanic villain, the immaculate Virgin, the fatal woman, [...]” (SODR , 1988, p. 9) (our translation)<sup>18</sup>. Sodr  also clarifies that in mass literature the content is more important than the question of language and the reflection on the romanesque technique.

We can identify some of these features in Bernard Cornwell’s *Saxon Stories*. For example, the informational-journalistic topicality and the cult or consecrated rhetoric, through the narrator and protagonist Uhtred’s accounts, who is always explaining his beliefs, conceptions, and the facts he experiences in the smallest details. Furthermore, because the narrative is built in a sequence, each book brings explanations that refer to the previous novel, making the reader’s work easier, as he or she will not need to make any effort to remember the important facts already narrated in the other books. In addition, the narrative is full of detailed historical and cultural information about the period reported. Moreover, what can be considered as the main informative-journalistic feature refers to the “Historical Note”, written by the author, Bernard Cornwell, at the end of each book of the series. In these notes, Cornwell justifies what was real and what was fictional in the narratives, how the choice of events and characters happened, which historical sources he used, besides leaving his opinion about the History of England.

---

<sup>16</sup> “[...] a necessidade de informar, de pôr o leitor ao corrente de grandes fatos, teorias e doutrinas – seja do próprio autor, seja da própria época – de uma maneira fácil e acessível, a exemplo da linguagem jornalística” (SODRÉ, 1988, p. 8)

<sup>17</sup> “[...] inten o clara de *ensinar alguma coisa*” (SODRÉ, 1988, p. 8)

<sup>18</sup> “[...] reavivam-se estereótipos da literatura romântica, como o her i divino, o vil o sat nico, a virgem imaculada, a mulher fatal, [...]” (SODR , 1988, p. 9)

On the other hand, the work does not bring the *mythical aspect*, by proposing a relationship between real/historical and fictional characters. We do not identify many stereotypical figures in *Saxon Stories*. On the contrary, Cornwell demonstrates the desire to deconstruct many of the stereotypical views about the characters of the period he narrates in his fiction. For example, the Scandinavians themselves, or so-called Vikings, known popularly only for their extremely violent ways, but who in Cornwell's narrative are presented in different ways, highlighting important facts about their culture. Although the setting of the narrative is a historical period, we believe that there is no *pedagogical* principle as defined by Sodré. *Saxon Stories* is certainly able to teach us many things, but not in a practical way or something that can be learned in a quick reading. *Saxon Stories* requires deep reflection regarding the History of England<sup>19</sup>.

If we consider only these characteristics as determinants to stipulate if a literary work is "mass literature" or not, Bernard Cornwell's works could be, in a way, categorized in this type of literature. We aim, however, to rethink these concepts, in order to demonstrate that Cornwell's literary production has the competence to be understood as "Good Literature" deserving space in academic research.

By the way, in recent years, many researchers have reflected on the involvement of literature in the cultural industry from other perspectives. We believe, therefore, that if this type of literature has a great popular reach, why not devote solid analyses to its contents, in order to understand what moves the thought of contemporary society?

In his dissertation *A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias* (2012), the researcher Renato de Oliveira Dering associates bestsellers/mega-sellers to the literature in pamphlets. According to Dering, these kinds of literature reach other social classes, a larger and more diverse audience, leading to the habit of reading and effectively participating in literary changes. Considering bestsellers/megasellers as inferior is to generalize everything that is produced and that has the public appreciation (DERING, 2012). Such attitude

---

<sup>19</sup> In the Master's dissertation "*Entre anglo-saxões e escandinavos: História e memória em 'Saxon Stories', de Bernard Cornwell*" defended in 2019 in the Graduate Program in Literature at UNICENTRO, we propose a reading that contemplates the relationship of History and Memory in this literary sphere. Available at: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1808> Accessed on: May 5<sup>th</sup>, 2021

disregards certain types of culture, ignoring “[...] that the mass culture is also a producer of a cultural reality, being it the result of a characteristic historical and social process” (DERING, 2012, p. 4) (our translation)<sup>20</sup>.

The relation between bestsellers and mass literature is usually made taking into account the fact that many bestsellers are products determined by market mechanisms. It is interesting to highlight, however, that not all bestsellers should be considered “low literature”, considering that many books that have been on the bestseller list are also the so-called classics of cult literature, as well as many that are part of these lists and sell a lot nowadays show that they have good qualities to be recognized, valued and rethought by the academic context, as is the case of the books of the author we are studying.

Dering discuss the idea of “value” that would be imposed from one culture over another. The researcher infers that “we are not innocent when we work with the other's culture, especially considering that the look of the other [...] is intended for his/her culture” (2012, p. 17) (our translation)<sup>21</sup>, even if unconsciously. In this sense, the canonical perspective directs its vision to the other, positioned among the masses. Dering suggests, therefore, that the academy should direct its view more towards the relations between culture, society, and literature, because this could be “the key to the contemporary problem, to get out of the limits that the canon and institutionalizing means [that] condemn literature and open horizons for new perceptions and a new bias of the literary” (DERING, 2012, p. 19) (our translation)<sup>22</sup>.

It is important to consider that a “work not only expresses the environment but also refracts and portrays the one who is part of that set of sociocultural relations: the subject himself/herself” (DERING, 2012, p. 25) (our translation)<sup>23</sup>. In a way, Dering

---

<sup>20</sup> “[...] que a massa também é produtora de uma realidade cultural, sendo ela resultado de um processo histórico e social característico” (DERING, 2012, p. 4).

<sup>21</sup> “[...] não somos inocentes quando trabalhamos com a cultura do outro, principalmente considerando que o olhar do outro [...] se tenciona para sua cultura” (DERING, 2012, p. 17)

<sup>22</sup> “[...] a chave do problema contemporâneo, sair dos limites que o próprio cânone e meios institucionalizantes [que] condenam a literatura e abrir horizontes para as novas percepções e para um novo viés do literário” (DERING, 2012, p. 19)

<sup>23</sup> “[...] obra não apenas exprime o meio, mas também refrata e retrata aquele que faz parte desse conjunto de relações socioculturais: o próprio sujeito.” (DERING, 2012, p. 25).

criticizes, with negativism, the pre-established views coming from literary criticism regarding cultural products, because, in the face of the capitalist scenario in which we live, there is no way to see the arts with eyes from yesterday and, therefore:

[...] what is perceived in contemporary critical and theoretical positions is the negligence which emerges from this industry, in the pre-concept, that is, from a view already consolidated that this cultural industry only produces works in series and low quality. For this reason, poets and novelists of mass literature will always be doomed to discreditability, for emerging from a place already institutionalized as devoid of values (DERING, 2012, p. 26) (our translation)<sup>24</sup>.

Many literary critics simply define literature produced along market procedures as “subliterature” or do not even consider it literature. Therefore, it is important to ask: how can we define values to a fictional text? Terry Eagleton (2008) faces the difficulty of trying to define what literature is, because of the variations that its definition has undergone historically, precisely because it is always set against value judgments. Unlike formalist theories, which would value the formal essence to consider whether or not a text is literary, Eagleton proposes to understand what literature is from a perspective that emanates from the reader:

It is true that many of the works studied as literature in academic institutions were 'constructed' to be read as literature, but it is also true that many of them were not. [...] Some texts are born literary, some achieve literariness, and some have literariness thrust upon them. Breeding in this respect may count for a good deal more than birth. What matters may not be where you came from but how people treat you. If they decide that you are literature then it seems that you are, irrespective of what you thought you were (EAGLETON, 2008, p. 7-8).

---

<sup>24</sup> “[...] não há como [...] ver as artes com os olhos de ontem [...]” e, portanto “[...] o que se percebe nas posições críticas e teóricas contemporâneas é o desleixo com que emerge dessa indústria, no pré-conceito, isto é, a partir de uma visão já consolidada de que essa indústria cultural só produza obras em série e de baixa qualidade. Por essa razão, poetas e romancistas da literatura de massa estarão sempre condenados a *descredibilidade*, por emergirem de um local já institucionalizado como desprovido de valores” (DERING, 2012, p. 26).

Marcia Abreu (2004), when studying the history of literature, proposes that “the books we read (or do not read) and the opinions we express about them (having read them or not) compose part of our social image” (p. 19) (our translation)<sup>25</sup>. In this sense, both one's reading stories and the considerations of what is prestigious literature are results of a political process. Abreu proposes to rethink the definitions of literature, reflecting on the question of value “that has little to do with the texts and much to do with political and social positions” (2004, p. 39) (our translation)<sup>26</sup>. It is important to emphasize that a text becomes Literature, with a capital "L", following criteria of what Abreu calls “instances of legitimation”, considering that “what makes a text literary are not its internal characteristics, but the space that is assigned to it by critics and, above all, by the school in the set of symbolic goods” (ABREU, 2004, p. 40) (our translation)<sup>27</sup>.

If the cultural industry is increasingly producing and selling, and if there is still a huge reading public, regardless of the "type of literature" they choose, why not pay attention to this "entertainment literature", the effects it causes in its readers and the memories it brings by its contents? As Dering points out, we should “[...] focus on the legitimacy of the work concerning the individual, that is, about the non naivety of this reader before the productions that are presented to him” (2012, p. 33) (our translation)<sup>28</sup>. In this sense, “no matter how much there are impositions of a cultural industry, there will always be a thinking reader that will dialogue with this product that is imposed” (DERING, 2012, p. 52) (our translation)<sup>29</sup>.

On the other hand, it is necessary to rethink the definition of Literature, because, as Abreu asserts, literature “is a cultural and historical phenomenon and, therefore, liable to receive different definitions in different times and by different social groups”

---

<sup>25</sup> “[...] os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social” (ABREU, 2004, p. 19)

<sup>26</sup> “[...] que tem pouco a ver com os textos e muito a ver com posições políticas e sociais” (ABREU, 2004, p. 39)

<sup>27</sup> “[...] o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos” (ABREU, 2004, p. 40)

<sup>28</sup> “[...] pautar na legitimidade da obra em relação ao sujeito, isto é, acerca da não ingenuidade desse indivíduo diante às produções que lhe são apresentadas” (DERING, 2012, p. 33)

<sup>29</sup> “[...] por mais que haja imposições de uma indústria cultural, haverá sempre um sujeito pensante que dialogará com esse produto que é imposto” (DERING, 2012, p. 52)

(2004, p. 41) (our translation)<sup>30</sup>. In this way, we can identify the status of exclusion target to market literature, entertainment literature or mass literature, because it is possible to verify the rejection of these works by the eyes of a literary elite that does not perceive “[...] the cultural changes that encompass literature, the reader and the world itself” (DERING, 2012, p. 61) (our translation)<sup>31</sup>. In this way, we understand that aesthetic evaluation and literary taste vary according to time, social group, and cultural background (ABREU, 2004), which makes different people look at different forms of literature differently. The meanings of a literary work vary according to the different readings by different readers. Therefore, “value” is a term always in transition, since a literary work is “valued by certain people in specific situations, according to particular criteria and in the light of given purposes” (EAGLETON, 2008, p. 10).

These perspectives are linked to the history of the novel itself. If today the reading of classic novels is mandatory in school curricula, once the “idea seemed a total extravagance” (ABREU, 2004, p. 103) (our translation)<sup>32</sup>. The first novels were considered a complete novelty, being appreciated by the most diverse readers. The erudite people, on the other hand, disapproved the new genre, accusing it of being a waste of time, because “[...] it corrupted the taste and made people get in touch with morally reprehensible situations” (ABREU, 2004, p. 104) (our translation)<sup>33</sup>. The truth is that the danger of the novels for the critics was explained only for being novelty.

The novel was a new genre and therefore had no tradition and no noble ancestors. This was particularly important because, at that time, the criteria for defining the “good” or “bad” performance of writers were recorded in Poetics and Rhetoric. Since they did not say a word about novels, they could not be valuable writings (ABREU, 2004, p. 105) (our translation)<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> “[...] é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2004, p. 41)

<sup>31</sup> “[...] as mudanças culturais que englobam a literatura, o leitor e o próprio mundo” (DERING, 2012, p. 61)

<sup>32</sup> “[...] idéia parecia uma total extravagância” (ABREU, 2004, p. 103)

<sup>33</sup> “[...] corrompia o gosto e fazia com que se tomasse contato com situações moralmente condenáveis” (ABREU, 2004, p. 104)

<sup>34</sup> O romance era um gênero novo e, portanto, não tinha tradição nem antepassados nobres. Isso era particularmente importante, pois, naquela época, os critérios para a definição do “bom” ou “mau”



This fact is similar to what happens today with the products of the cultural industry. Nowadays, the reading of old novels is encouraged, while everything produced for popular taste is condemned, using arguments very similar to those used to condemn the reading of novels. In this way, we can conclude that the definition of literature is not something objective and universal, but something cultural and historical (ABREU, 2004). Literature has undergone the most varied mutations, bringing consequent changes for what/who is part of its system: not only the text but mainly the writers and readers.

Bernard Cornwell could be considered simply another best-selling author, and thus his works could be (pre)judged as “mass literature”. Nevertheless, through this article, we will rethink these judgments and (pre)concepts, presenting some research that has already been done on the author's work to understand his literature as a “memory site”.

### 3 THE RESEARCH ON BERNARD CORNWELL

Because of his audacity in representing such significant moments in history, Cornwell has been gaining space in academic research. In the search in several academic research sites, including Google Scholar, we found some works about the author's literature. The international works we found are all productions of scholars in the field of Literature, especially of English Studies.

Carlos Sanz Mingo, a researcher of Arthurian literature and current Professor of Hispanic Studies at Cardiff University, has studied the author and published articles in journals, such as those entitled "Forcing the bull to its knees: The Mithraic Strife in Modern Arthurian" (2009) and "Dark Ages Religious Conflicts and their Literary Representations: *The Winter King*, by Bernard Cornwell" (2011), and the book *The Arthurian World in Bernard Cornwell's The Warlord Chronicles* (2017), which was the result of his PhD research.

---

desempenho dos escritores estavam registrados em Poéticas e em Retóricas. Como elas não diziam uma palavra sobre romances, eles não podiam ser escritos de valor. (ABREU, 2004, p. 105).

In the two articles cited, Mingo analyzes the presence of religion in Cornwell's literary work. In the article published in 2009, the researcher develops his discussion aiming to demonstrate how some of the actions in *The Warlord Chronicles* trilogy (1995-1997) symbolize the doom of paganism, the mystery of Mithra, and the final triumph of Christianity in British territory in the Arthurian context. In the other article, published in 2011, Mingo focuses only on *The Winter King* (1995), the first volume of *The Warlord Chronicles*, to reflect on how conflicts between different religious beliefs influenced the life of the Bretons in the Arthurian period and how they are represented in those Cornwell's books.

The main goal in Mingo's research published in book is to expose the differential aspect in Cornwell's Arthurian narrative. As Mingo states, Arthurian literature has always been dominated by men: besides the most popular authors being male (such as Geoffrey of Monmouth, Chrétien de Troyes, Thomas Mallory, and Lord Tennyson), the main characters are almost always male, usually led by Arthur, who is accompanied by Kay, Bedwyr, and/or Lancelot. In contrast, in Cornwell's Arthurian series *The Warlord Chronicles*, Mingo finds that there are four striking female characters, who have an important role in political and religious issues.

Other international research papers we consider relevant are "A Journey of Growth: Bernard Cornwell's *The Last Kingdom* as a Bildungsroman" (2015), by Kristin Jónasdóttir, and "Christianity Under Fire: An Analysis of the Treatment of Religion in Three Novels by Bernard Cornwell" (2015), by Kjartan Birgir Kjartansson, both produced at the University of Iceland, under the supervision of Ingibjörg Ágústsdóttir, current Professor of British Literature at that university.

Jónasdóttir's research states that *The Last Kingdom*, the first book of *Saxon Stories* series, has features that frame it as a *Bildungsroman*. We believe it is important to understand what are the particularities of this literary genre, to, consequently, better understand the Icelandic researcher's proposal:

The German term "Bildungsroman" originally came from Karl Morgenstein, who introduced it in the early 19th century. It is a form of storytelling in which the protagonist undergoes a moral development, resulting in his maturity (Casano). Ann Casano mentions five common characteristics of a Bildungsroman:

1. The protagonist is foolish and inexperienced at the beginning of the narrative.

2. There is an incident that forces the protagonist into his journey.
3. The journey is not easy, the hero is tested and will have to fight hard to survive.
4. The hero has a “flashing moment” which changes him as a person and he learns how to be a grown man.
5. The hero finds his place in society, equipped with the maturity and knowledge to have a chance in life. (Casano) (JÓNASDÓTTIR, 2015, p. 12)

After analyzing these dimensions present in *The Last Kingdom*, Jónasdóttir concludes her defence that the protagonist and narrator Uhtred follows these characteristics, given that “[...] he begins as a powerless little Anglo-Saxon English boy, is prepared for real life as a warrior, while living with the Danes, and then is able to prove himself as a mature lord and warrior under Alfred’s rule” (2015, p. 20).

Kjartansson discusses in his work the different ways in which Christianity affects the characters and the historical-political events in three novels by Bernard Cornwell, which cover different periods of England's medieval history: the Arthurian era (6th century) in *The Winter King* (1995), the Viking establishment (9th century) in *The Last Kingdom* (2004) and the Late Middle Ages (13th-14th centuries) in *Harlequin* (2000)<sup>35</sup>. According to the Icelandic research, Christianity is a religion to which Cornwell directs special attention, especially when contrasting its tenets with other non-Christian (pagan) faiths in his novels.

In the historical period reported in *The Winter King*, Christianity was a novelty for the British natives, and this is how Cornwell puts it in his work: the scepticism of these people towards the new beliefs that begin to influence the political issues of the territory. In *The Last Kingdom*, there is the interface between Nordic paganism, brought by the Vikings, and Christianity, then consolidated in the English territory. In this scenario, Uhtred is between the Christian faith of his current compatriots and the ancient Germanic religion of his ancestors, which was brought "back to life" by the Scandinavians. Finally, *Harlequin*, unlike the other books that contrast Christianity with other faiths, concentrates a critique of Christianity by Christianity itself: religious fanaticism and how Christians were able to be persuasive and politically influential, for example (KJARTANSSON, 2015).

---

<sup>35</sup> Each of these books is the first volume that compose, respectively, the following series: *The Warlord Chronicles* (1995-1997), *Saxon Stories* (2004-) and *The Grail Quest* (2000-2012).

Kjartansson concludes that the way Christianity is contemplated by Bernard Cornwell's literature is remarkably hostile and negative. The Icelandic scholar justifies this characteristic employing the English author's own life story:

The negative way in which Christianity is portrayed can be attributed to two main factors, the first being Bernard Cornwell's troubled youth and upbringing in a very religious household, the second being his lifelong atheism and continued criticism of all religions, especially monotheistic ones like Christianity. He explores the various themes in which Christianity can cause trouble, such as wars fought over zealotry [...] and the differences in gender roles among Christian and non-Christian characters. (KJARTANSSON, 2015, p. 24)

We also cite "The Longbow and its military use" (2013), by Michael Marcin. In this work, there is a section entitled "The Longbow in fiction", with the topic "Azincourt by Bernard Cornwell", which brings a brief reflection on how the longbow is represented in *Azincourt* (2008), a narrative that manifests the bravery of English archers in the context of the Hundred Years' War, in the reign of Henry V, especially the Battle of Azincourt (1415).

In Brazil, the academic works about Cornwell's literature we found are exceptionally productions resulting from History and Literature. The first work from Literature is "*Guinevere ontem e hoje: Representação feminina na literatura*" (2007) by Pricila dos Reis Franz. This article, however, does not focus on Cornwell's work itself, as it only compares how the female figure Guinevere is portrayed in different works of Arthurian literature, such as the medieval tale *Lancelot, the knight of the chariot*, and the contemporary series *The Mists of Avalon*, by Marion Zimmer Bradley, and *The Warlord Chronicles* by Bernard Cornwell.

Johnni Langer, the most significant Brazilian researcher of Medieval Scandinavian research, published a review of the book *The Last Kingdom*, entitled "Os Vikings na Inglaterra Medieval" (2007). At first, Langer states that:

The author created a literary work with an exciting narrative that manages to unify the result of the most recent academic and historiographical research with literary fiction. The novel's protagonist, the fictional Uhtred, gets involved in the plot with historical characters such as King Alfred the Great, the sons of Ragnar Lothbrok, among others, blending a formidable historical reconstitution with a dense literary text, but at the same time pleasurable and

with moments of the finest British humour (LANGER, 2007, p. 202) (our translation)<sup>36</sup>.

In short, the Brazilian researcher wrote his review by the perspective of Medieval Scandinavian studies, presenting some historical inaccuracies within the literary narrative and pointing out the importance of several points that demystify historical misconceptions disseminated by popular culture. In the same way as Pereira, Langer recognizes that Bernard Cornwell proposes to deconstruct many stereotypes built throughout history about the Vikings:

Cornwell shows himself to be familiar with recent historiography that has deconstructed many stereotypes about the Vikings (such as the horned helmets, the behaviour of the berserkers, the blood eagle ritual as a Christian literary invention, p. 359-360), as well as the daily life, society, family, political and economic structure of both the Anglo-Saxons and the Scandinavians of the 9th century. The information in the novel on paganist religiosity is exceptional, one of the highlights of the work, as are the data on food, war equipment, descriptions of battles, urban and geographical structure. The author had a great concern with toponymy and linguistics, granting the reader all his criteria for these data, besides his main primary and bibliographic sources, such as the *Anglo-Saxon Chronicle* and the researches of the archaeologist James Graham-Campbell (p. 11-13, 359-362) (LANGER, 2007, p. 203) (our translation)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> O autor criou uma obra com uma narrativa empolgante que consegue unificar o resultado das mais recentes pesquisas acadêmicas e historiográficas com a ficção literária. O protagonista do romance, o ficcional Uhtred, envolve-se na trama com personagens históricos como o rei Alfredo, o Grande, os filhos de Ragnar Lodbrok, entre outros, mesclando uma reconstituição histórica formidável com um denso texto literário, mas ao mesmo tempo prazeroso e com momentos do mais fino humor britânico (LANGER, 2007, p. 202).

<sup>37</sup> Cornwell mostra-se conhecedor de uma recente historiografia que desconstruiu inúmeros estereótipos sobre os Vikings (como a dos capacetes com chifres, o comportamento dos berserkers, o ritual da águia de sangue como uma invenção literária cristã, p. 359-360), como também do cotidiano, sociedade, estrutura familiar, política e econômica tanto dos anglo-saxões quanto dos escandinavos do século IX. As informações no romance sobre a religiosidade pagã são excepcionais, um dos pontos altos da obra, como também os dados sobre alimentação, equipamentos de guerra, descrições de batalhas, estrutura urbana e geográfica. O autor teve uma grande preocupação com toponímia e lingüística, concedendo ao leitor todos os seus critérios para estes dados, além de suas principais fontes primárias e bibliográficas, como a *Crônica anglo-saxã* e as pesquisas do arqueólogo James Graham-Campbell (p. 11-13, 359-362). (LANGER, 2007, p. 203)

Thus, despite its minor inaccuracies, which do not compromise the quality of the work, Langer recommends Cornwell's novel "for all those who have an interest not only in Scandinavian culture but for admirers of the Middle Ages in general and all that it represents in terms of mental and cultural heritage" (2007, p. 205) (our translation)<sup>38</sup>.

Another article we highlight is "*As relações entre Vikings e Saxões do Oeste na obra O Último Reino, de Bernard Cornwell*" (2017), by Lucas Luiz Oliveira Pereira. This work analyses the cultural interactions between pagans and Christians represented in *The Last Kingdom*. The author exposes the possible problems that young Brazilian researchers encounter in starting their studies about the Vikings, especially when it refers to the absence of translations of written production about the subject. In this sense, Pereira believes that "the scientist of the medieval period can make use of literature from our contemporaneity" (2017, p. 48) (our translation)<sup>39</sup>. In his case, he uses one of Cornwell's fictions as an object of analysis.

We found three Brazilian papers published in Annals of Congress. The first one, "*Gênero e Medievalidades em "As Crônicas de Artur": representações do medievo nos romances históricos contemporâneos*" (2016) by Gustavo Ogando Insuela Camargo, presented and published in the *VIII Encontro Estadual de História da Anpuh-BA*, is the result of Scientific Initiation Research (*Pesquisa de Iniciação Científica*) (PIBIC) in the field of History. Camargo analyses the Arthurian representation in *The Warlord Chronicles* series, exemplifying how the medieval times are represented in historical novels.

There is also "*Waterloo: nos meandros do Romance Histórico*" presented and published in the *Anais do II Congresso Internacional de Estudos de Linguagem* (UEPG, Ponta Grossa) (2017), by Isaias Holowate. The object of study of this research is the book *Waterloo: The true story of four days, three armies and three battles* (2014), by Cornwell, which presents the Battle of Waterloo in which the French army commanded by Napoleon Bonaparte is defeated by the British and Prussian armies. Holowate analysed the relationship between the theoretical and methodological

---

<sup>38</sup> "[...] para todos aqueles que têm interesse não somente pela cultura escandinava, mas para os admiradores da Idade Média em geral e por tudo que ela representa em termos de herança mental e cultural" (p. 205).

<sup>39</sup> "[...] o cientista do período medieval pode se utilizar da literatura, da nossa contemporaneidade" (PEREIRA, 2017, p. 48).

assumptions adopted by the English author in this narrative and the so-called Historical Method. For the researcher, this work provides the opportunity for an interesting debate about the relationship between History and Historical Fiction, as Cornwell uses letters and journalistic publications from the time of the battle as sources to reconstruct the facts.

In this same edition of the congress, Isabelle Maria Soares and Luciana Klanovicz presented and published the work "*A Inglaterra entre anglo-saxões e escandinavos: história e memória em 'Crônicas Saxônicas' de Bernard Cornwell*" (2017). This is the first work in Brazil entirely about Bernard Cornwell's books from the Literary Studies perspective. In 2019, the Master's dissertation "*Entre Anglo-Saxões e Escandinavos: História e Memória em Saxon Stories, de Bernard Cornwell*" was defended by Isabelle Maria Soares in the Postgraduate Program in Language and Literature (*Programa de Pós-Graduação em Letras*) of the Midwestern Parana State University (UNICENTRO - *Universidade Estadual do Centro-Oeste*), being the first Brazilian postgraduate research in the field of Literary Studies about the British author, which resulted in the publication of three articles in 2020: "*Entre o real e a ficção: a história da Inglaterra do século IX pela ótica do medieval e do contemporâneo*" and its translation into English "Between reality and fiction: the history of England in the 9th century from the perspective of the medieval and the contemporary" authored by Isabelle Maria Soares and Edson Santos Silva, and "Uhtred's memories in 'Saxon Stories' by Bernard Cornwell: rethinking the history of 9th century England" published only by Isabelle Maria Soares. This research sought, besides giving academic value to Cornwell's work, to analyze the interfaces between History and Cultural Memory present in the first three books of *Saxon Stories* series.

In 2020, Daniel Reyes defended the final paper to graduate in History at the Federal University of Pelotas (UFPEL) entitled "*O Artur de Bernard Cornwell: Entre a História e a Ficção*" (2020). This work compares "the historical Arthur" with the "legendary Arthur" through the reading of Bernard Cornwell's *The Warlord Chronicles*. In the abstract, the researcher explains that his goal is to demonstrate how a non-academic work can dialogue with history using historical sources to create a universe closer to the reality of the period in which the character would have existed without changing the reported events.

The most recent work about Cornwell's literature was developed by Giovanna Marteleite de Amaral, a PhD candidate in History. Her paper "*História pública e literatura no romance The Last Kingdom*" was presented and published in 2021 in the event *IV Seminário Internacional História do tempo presente - UDESC, Florianópolis/SC*. In this work, Amaral analyzes how the story around Alfred the Great from the view of a young Englishman raised by Danes comes to the reader through a perspective that encompasses the relations between history, literature, readers and public history.

The bibliographical material about Bernard Cornwell's work reveals the importance of the author's writings for rethinking history in general. The publications cited here focus on different narratives produced by the English author, which portray various historical periods of the British territory or that are related in some way to British history, and shows the diversity of research topics and perspectives that we can find in these works. In addition, Cornwell's critical fortune exposed here is very significant as it demonstrates and strengthens the relevance of Bernard Cornwell's literature, besides stimulating new researches concerning the author.

#### **4 BERNARD CORNWELL'S LITERATURE: A MEMORY SITE**

Bernard Cornwell builds sites that immortalise English memory. The trilogy *The Warlord Chronicles* reawakens Arthurian history and mythology, as well as the arrival of Christianity in British lands. *Sharpe stories* remembers the actions of the British East India Company. The series *The Grail Quest* brings memories concerning the Hundred Years' War. *Saxon Stories* intends to perpetuate the memory of the Anglo-Saxon and Scandinavian peoples, resignifying the history of the relationship of these peoples in English territory.

The author Bernard Cornwell seeks to convey a wide knowledge of history. All his narratives recount, through fiction, some significant historical moment, most of them referring to the history of the British territory. Cornwell, in this sense, by appropriating a specific historical narrative and publishing as fictional, constructs what Pierre Nora (1989) has described as "*lieux de mémoire*" (sites of memory).



Nora believes that the modern world is witnessing the acceleration of history which, consequently, triggers the feeling of a dead past. In this sense, there is an awareness that cultural memory does not spontaneously emerge, and there is a need to create "sites" to deposit them. Cultural memory in our modern world is a registering memory that delegates "to the archive the responsibility of remembering, it sheds its signs upon depositing them there, as a snake sheds its skin" (NORA, 1989, p. 13).

In this sense, only the memory itself is not enough to exist, it is necessary mediating resources of this process of connection between the past and the present. As traditional cultural memory disappears, "we feel obliged assiduously to collect remains, testimonies, documents, images, speeches, any visible signs of what has been" (NORA, 1989, p. 13). The historian defines these means, traces and/or spaces as "*lieux de memoire*" (sites of memory), which would be created in order to preserve memories, connecting the people of the present with the past. Nora describes several of these sites in contemporary societies, such as museums, cemeteries, collections, albums, anniversaries, treaties, monuments and sanctuaries. In this way,

[...] the most fundamental purpose of the lieu de memoire is to stop time, to block the work of forgetting, to establish a state of things, to immortalize death, to materialize the immaterial-just as if gold were the only memory of money-all of this in order to capture a maximum of meaning in the fewest of signs, it is also clear that lieux de memoire only exist because of their capacity for metamorphosis, an endless recycling of their meaning and an unpredictable proliferation of their ramifications. (NORA, 1989, p. 18)

In this sense, Literature can be considered a site of memory. If a site of memory, as Nora (1989) states, is built by means of something that makes it escape from History, for not having a referent in reality, we can state that this same fact occurs with literary fiction, which is built by the imaginary. Even Nora suggests that "memory has been promoted to the center of History: such is the spectacular bereavement of literature. (1989, p. 24). The places of memory would be testimonial remains that intend not only to lead the past to the present but, mainly, transform it at every moment. And this is the role of Literature as a site of memory: to transform the past, to re-signify the present, to evoke memories.

However, it is important to highlight that a site of memory only exists when "the imagination invests it with a symbolic aura" (NORA, 1989, p. 19). That is, for a literary work, as any other space, to be a site of memory "there must be a will to remember" (NORA, 1989, p. 19). But this will must come from whom? In the case of Literature, would it be from the author or from the reader?

In the conception of some readers, Cornwell's narratives might be able to describe historical reality. Nora understands that *lieux de memoire* are capable of converting memory into history, since "with the appearance of the trace, of mediation, of distance, we are not in the realm of true memory, but of history" (1989, p. 8). Because of this, he states that "without the intention to remember, *lieux de memoire* would be indistinguishable from *lieux d'histoire*" (NORA, 1989, p. 19). From this perspective, we verify that there is "a play of memory and history, an interaction of two factors which results in their reciprocal overdetermination" (NORA, 1989, p. 19). If the intention of a "site" must first come from its creative origin, as Nora argues, does Bernard Cornwell fulfil this assumption?

In *Saxon Stories* series, for example, the "Historical Note" left by Cornwell at the end of each volume is a space in which he, somehow, justifies the importance of the reflection he proposes in his literature. In the sixth book of *Saxon Stories*, *Death of Kings*, we identify, in some of his words, one of the motivations of his "will to remember":

It has always puzzled me that we English are so incurious about our nation's genesis. In school itsometimes seems as if Britain's history begins in AD 1066, and all that went before is irrelevant, but the story of how England came to exist is a massive, exciting and noble tale (CORNWELL, 2014, p. 373) (our translation)<sup>40</sup>.

The author highlights his justification in the brief essay "*A criação da Inglaterra. O pano de fundo da história de Uhtred*" (The Creation of England. The background of Uhtred's story) present at the end of the Brazilian edition of the ninth volume,

---

<sup>40</sup> "Sempre fiquei curioso com o fato de nós, ingleses, termos tão pouca curiosidade sobre a gênese de nossa nação. Na escola, às vezes parece que a história britânica começa em 1066 d.C. e que tudo que aconteceu antes é irrelevante, mas a história de como a Inglaterra passou a existir é uma narrativa enorme, empolgante e nobre" (CORNWELL, 2014, p. 373)

*Guerreiros de Tempestade* (2016) (*Warriors of the Storm*). Still, to consolidate the defence that it is crucial to make a review about what is remembered and forgotten by history popularized in the English territory, the author introduces that the origins of England are surrounded by mysteries:

The novels about Uhtred deal with the creation of England. Some countries, like the United States, have a birth date, a date that definitively marks the beginning of their existence, but England's origins are much more obscure, lost somewhere in what we randomly call the Dark Ages. The same goes for Wales, Scotland, Ireland and indeed many other European states. The beginning of English history as told in many schools is the Norman invasion of 1066. England, of course, already existed at that time, but little attention is paid to pre-Norman England, other than to note that Julius Caesar came saw and won (actually he came, saw and left) and that King Alfred was not good at baking cakes. Vikings are romantic adventurers and killers with horns on their helmets (apparently an invention of opera costume designers in the 19th century) who came in dragon-headed boats to rape and pillage, but their true relevance to the creation of England is rarely told or even understood. However, the presence of the Vikings in the story of England's birth should tell us that it was an extraordinary adventure, with blood, heroes and battles. It is the story of Uhtred (CORNWELL, 2016, p. 343) (our translation)<sup>41</sup>.

Bernard Cornwell recognises the need to rethink the history of the creation of England. When denouncing that the period before the Norman invasion does not receive as much attention by English politics and/or popular culture itself, by

---

<sup>41</sup> Os romances sobre Uhtred tratam da criação da Inglaterra. Alguns países, como os Estados Unidos, têm uma data de nascimento, uma data que marca definitivamente o início de sua existência, mas as origens da Inglaterra são muito mais turvas, estão perdidas em algum lugar do que chamamos aleatoriamente de Idade das Trevas. O mesmo vale para Gales, Escócia, Irlanda e, de fato, muitos outros Estados europeus. O início da história inglesa como é contado em muitas escolas é a invasão normanda de 1066. A Inglaterra, é claro, já existia nesse tempo, mas presta-se pouca atenção à Inglaterra pré-normanda, além de observar que Júlio César veio viu e venceu (na verdade ele veio, viu e foi embora) e que o rei Alfredo não era bom assando bolos. Os vikings são aventureiros românticos e assassinos com chifres nos elmos (aparentemente uma invenção de figurinistas de óperas no século XIX) que vinham em barcos com cabeças de dragão para estuprar e saquear, mas a verdadeira relevância deles para a criação da Inglaterra raramente é contada, quanto mais entendida. No entanto, a presença dos vikings na história do nascimento da Inglaterra deveria nos dizer que ela foi uma aventura extraordinária, com sangue, heróis e batalhas. É a história de Uhtred (CORNWELL, 2016, p. 343).

mentioning that this usually occurs in the school context, the author expresses the feeling he has in creating a "site" to value the memory of a period and of a people who contributed deeply to the formation of English culture in many aspects.

The author's words raise the interpretation that it is necessary, urgently, to remember what is being forgotten and/or devalued. We witness Cornwell's "will to memory" when he states that this part of history, often forgotten by the British themselves, is also the story of Uhtred, the fictional protagonist he created in his work *Saxon Stories*. Through this character, the author revives a historical moment that he considers relevant, while it fosters new configurations, reflections, evaluations and questions when thinking about history.

## REFERENCES

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*. Literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2004.

AMARAL, Giovanna Marteleto do. História pública e literatura no romance *The Last Kingdom*. In: Anais do IV Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis: UDESC, 2021. Available at: <<http://www.eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IVSIHTP/paper/view/912>> Accessed on: June 22<sup>nd</sup>, 2021

CAMARGO, Gustavo Ongando Insuela. Gênero e Medievalidades em "As Crônicas de Artur": representações do medievo nos romances históricos contemporâneos. In: Anais eletrônicos do VIII Encontro Estadual de História da Anpuh-BA, Feira de Santana, 2016. Available at: <[http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477704532\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuh.pdf](http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477704532_ARQUIVO_TextoAnpuh.pdf)> Accessed on: May 27<sup>th</sup>, 2021

CORNWELL, Bernard. Nota Histórica. In: CORNWELL, Bernard. *Morte dos Reis*. Crônicas Saxônicas. Livro 6. Trad. Alves Calado. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 371-375

CORNWELL, Bernard. A criação da Inglaterra. O pano de fundo da história de Uhtred. In: CORNWELL, Bernard. *Guerreiros da Tempestade*. Crônicas Saxônicas. Livro 9. Trad. Alves Calado. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. p. 341-349

DERING, Renato de Oliveira. A cultura de massa em diálogo com questões de teoria literárias. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Available at: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/4860> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

EAGLETON, Terry. *Literary Theory: An introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

FRANZ, Pricila Reis. Guinevere ontem e hoje: Representação feminina na Literatura. *Brathair*, v. 7, n. 2, p. 41-49, 2007. Available at: <<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/523>> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

HOLLOWATE, Isaías. Waterloo: nos meandros do Romance Histórico. In: *Anais do IX Ciclo e II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem*, Ponta Grossa: UEPG, 2017. Available at: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/waterloo%3A-nos-meandros-do-romance-historico> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

JÓNASDÓTTIR, Kristín. A Journey of Growth: Bernard Cornwell's *The Last Kingdom* as a Bildungsroman. B.A. Essay – Department of English, School of Humanities, Faculty of Foreign Languages, Literature and Linguistics, University of Iceland, 2015. Available at: <https://skemman.is/handle/1946/21192> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

KJARTANSSON, Kjartan Birgir. Christianity Under Fire: An Analysis of the Treatment of Religion in Three Novels by Bernard Cornwell. B.A. Essay – Department of English, School of Humanities, Faculty of Foreign Languages, Literature and Linguistics, University of Iceland, 2015. Available at: <https://skemman.is/handle/1946/21491> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

LANGER, Johnni. Os vikings na Inglaterra Medieval. *Revista História, Imagem e Narrativas*, n. 4, ano 2, p. 202-205, 2007. Available at: <<http://www.historialivre.com/biblioteca/vikings/vikinglaterra.pdf>> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

MARCIN, Michal. The Longbow and its Military Use. Bachelor's Diploma Thesis – Department of English and American Studies, English Language and Literature, Faculty of Arts, Masarik University, 2013. Available at: <[https://is.muni.cz/th/359850/ff\\_b/The\\_Longbow\\_and\\_Its\\_Military\\_Use\\_Marcin.pdf](https://is.muni.cz/th/359850/ff_b/The_Longbow_and_Its_Military_Use_Marcin.pdf)> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

MINGO, Carlos Sanz. Forcing the bull to its knees: The Mithraic Strife in Modern Arthuriana. *Minerva*, n. 22, p. 205-215, 2009. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095339> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021

MINGO, Carlos Sanz. Dark ages religious conflicts and their literary representations: *The Winter King* by Bernard Cornwell. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio*. v. 5, n. 1, p. 5-23, 2011. Available at: <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communicatio/article/view/1067> Accessed on: May, 5<sup>th</sup>, 2021.

MINGO, Carlos Sanz. *The Arthurian World in Bernard Cornwell's The Warlord Chronicles*. Republica of Moldova: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017.

NORA, Pierre. Between Memory and History: Le Lieux de Mémoire. *Representations*, n. 26, p. 7-24, 1989. Available at: <<https://doi.org/10.2307/2928520>> Accessed on: May 5<sup>th</sup>, 2021.

PEREIRA, Lucas Luiz Oliveira. As relações sociais entre Vikings e Saxões do Oeste na obra *O último reino*, de Bernard Cornwell. *Revista Crátilo*, v. 10, n. 1, p. 47-56, 2017. Available at: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/issue/view/51>> Accessed on: May 5<sup>th</sup>, 2021.

REYES, Daniel Soares. O Artur de Bernard Cornwell: Entre a História e a Ficção. Monograph (Bachelor of Arts in History) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Available at: <<https://wp.ufpel.edu.br/historia/files/2020/04/Daniel-Reyes.pdf>> Accessed on: May 26<sup>th</sup>, 2021.

SOARES, Isabelle Maria; KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari. A Inglaterra entre Anglo-saxões e Escandinavos: História e memória em “Crônicas Saxônicas” de Bernard Cornwell. In: Anais do IX Ciclo e II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, Ponta Grossa: UEPG, 2017. Available at: <<https://proceedings.science/ciel-2017/papers/-a-inglaterra-entre-anglo-saxoes-e-escandinavos--historia-e-memoria-em----cronicas-saxonicas--de-bernard-cornwell>> Accessed on: May 26<sup>th</sup>, 2021

SOARES, Isabelle Maria. Entre anglo-saxões e escandinavos: História e memória em ‘Saxon Stories’ de Bernard Cornwell. Dissertation (Master of Arts in Language and Literature) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019. Available at: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1209> Accessed on: May 5<sup>th</sup>, 2021

SOARES, Isabelle Maria; SILVA, Edson Santos. Entre o real e a ficção: a história da Inglaterra do século IX pela ótica do medievo e do contemporâneo. *Revista Letras Raras*, v. 9, n. 2, p. 228-251, 2020a. Available at: <<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i2.1627>> Accessed on: May 26<sup>th</sup>, 2021

SOARES, Isabelle Maria; SILVA, Edson Santos. Between reality and fiction: the history of England in the 9th century from the perspective of the medieval and the contemporary. **Revista Letras Raras**, v. 9, n. 2, p. 228-251, 2020b. Available at: <<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i2.1627>> Accessed on: May 26<sup>th</sup>, 2021

SOARES, Isabelle Maria. Uhtred's memories in Saxon Stories by Bernard Cornwell: rethinking the history of 9th century England. *Revista Philologus*, n. 78, set/dez, p. 256-271, 2020. Available at: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78/16.pdf>> Accessed on: May 26<sup>th</sup>, 2021

SODRÉ, Muniz. *Best-Seller: A Literatura de Mercado*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.

Recebido em: 01/08/2022.

Aprovado em: 20/09/2022.

**A FIGURAÇÃO DA PANDEMIA EM “O BICHO-VÍRUS”, DE PEDRO BANDEIRA  
(2020)**

**THE FIGURATION OF THE PANDEMIC IN “O BICHO-VÍRUS”, BY PEDRO  
BANDEIRA (2020)**

Ana Paula Franco Nobile Brandileone\*

Janaine Pires Ruiz\*\*

**RESUMO:** Este artigo é recorte de Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no curso de Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e tem por objetivo analisar o conto “O bicho-vírus”, do escritor Pedro Bandeira, publicado no jornal O Estado de São Paulo. Sob à luz dos estudos de Resende (2008), Agamben (2009), Schollhammer (2011), Harari (2020), Birman (2020), dentre outros estudiosos, espera-se, com este artigo, contribuir para a compreensão da produção literária brasileira contemporânea que toma como mote da criação os desdobramentos gerados pela pandemia da COVID-19, a fim auxiliar no estabelecimento de fortuna crítica sobre o tema em análise, bem como sobre o conto selecionado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Brasileira Contemporânea; Pandemia; “O bicho-vírus”; Pedro Bandeira.

**RESUMEN:** Este artículo es parte de un Trabajo de Finalización de Curso, desarrollado en el curso de Letras, en la Universidad Estadual do Norte do Paraná (UENP), y tiene como objetivo analizar el cuento “O bicho-vírus”, del escritor Pedro Bandeira, publicado en el periódico O Estado de São Paulo. A la luz de los estudios de Resende (2008), Agamben (2009), Schollhammer (2011), Harari (2020), Birman (2020), entre otros estudiosos, este artículo espera contribuir a la comprensión de la producción literaria del artista brasileño contemporáneo que toma como lema de creación los desarrollos generados por la pandemia del COVID-19, con el fin de ayudar a establecer un acervo crítico sobre el tema en análisis, así como sobre el cuento seleccionado.

**PALAVRAS CLAVE:** Literatura Brasileña Contemporânea; Pandemia; “O bicho-vírus”; Pedro Bandeira.

---

\* Doutora, professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio, onde atua como docente no curso de Letras e no ProfLetras. É vice-líder do grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Atua no campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, em 2017, e em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio, em 2022. Possui especialização em Neuropsicopedagogia Clínica, concluída em 2018, bem como em Educação Especial e Inclusiva e em Alfabetização e Letramento. E-mail: janaineruiz@hotmail.com

**ABSTRACT:** This article is part of a Course Completion Work, developed in the Languages and Literatures course, at the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), and aims to analyze the short story “O bicho-vírus”, by Pedro Bandeira, published in the newspaper O Estado de São Paulo. Based on studies from Resende (2008), Agamben (2009), Schollhammer (2011), Harari (2020), Birman (2020), among other scholars, this article has the expectation to contribute to the understanding of literary production contemporary Brazilian artist who takes the developments generated by the COVID-19 pandemic as the motto of creation, in order to establish a critical fortune on the subject under analysis, as well as on the selected short story.

**KEYWORDS:** Contemporary Brazilian Literature; Pandemic; “O bicho-vírus”; Pedro Bandeira.

## **1. A PANDEMIA E AS LINHAS DE FORÇA DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**

Uma das primeiras evidências que salta aos olhos quando se toma como objeto de análise a literatura brasileira contemporânea é a heterogeneidade. Aspecto que, certamente, não se reduz à literatura hoje, tendo em vista que a homogeneidade não existe, sobretudo no campo das produções artísticas. Apesar disso, alguns críticos, como Resende (2008), arriscam-se em tecer análises sobre esta produção e seus autores, na tentativa de definir, ainda que provisoriamente, traços e marcas desta época.

Para a autora, o universo das publicações contemporâneas é de tal forma múltiplo que não é possível analisá-lo tendo como parâmetros conceitos literários tradicionais. É preciso romper preconceitos e se aventurar em outros caminhos na seara da análise literária. Por isso mesmo, a estudiosa traz à luz alguns pressupostos sobre a produção ficcional atual para poder analisá-la. Entre eles, Resende evidencia a fertilidade de publicações, a qualidade dos textos e a multiplicidade, que se revela “[...] na linguagem, nos formatos, na relação que se busca com o leitor [...]. São múltiplos tons e temas e, sobretudo, múltiplas convicções sobre o que é literatura [...]” (RESENDE, 2008, p. 18).

Ainda sobre a multiplicidade, Resende afirma que ela “[...] é consequência da fertilidade, da juventude e das novas possibilidades editoriais” (2008, p. 18). Nesse sentido, ela não possui um viés de exclusão, pois a produção literária brasileira



contemporânea “[...] é a heterogeneidade em convívio” (2008, p. 18). Após essas ponderações, observa como positiva essa multiplicidade: “De algum modo, esse pluralismo – que se constitui por acúmulo de manifestações diversas e não pela fragmentação de uma unidade prévia – garantiria várias vozes diferenciadas em vez de sonoridades em eco ou mero acúmulo reunido sem critério” (2008, p. 20). Mas dentro dessa diversidade, garante Resende, há questões predominantes e preocupações em comum que se manifestam com mais frequência: a presentificação, o *pathos* trágico e a temática da violência.

A presentificação é definida pelo predomínio do olhar sobre o agora, espaço e tempo de hoje, em detrimento do passado ou do futuro: “[...] a manifestação explícita, sob formas diversas de um presente dominante no momento de descrença nas utopias que remetiam ao futuro, tão ao gosto modernista, e de certo sentido intangível de distância em relação ao passado” (RESENDE, 2008, p. 26-27). Essa “manifestação de urgência de uma presentificação radical” (2008, p. 27), que então se opõe ao enaltecimento do passado e da história, bem como dos conceitos ilusórios do futuro, encontra eco na produção ficcional contemporânea brasileira. Exemplo disso são obras cujos autores encontram-se à margem da sociedade, entre eles detentos ou ex-detentos e/ou moradores da periferia dos grandes centros urbanos que, eliminando mediadores, tornaram-se agentes da sua própria história. Este traço revela certo caráter de urgência pela investigação que se quer fazer do presente. Vinculada à presentificação está, também, a tendência minimalista dos procedimentos narrativos, figurada pelo encurtamento dos romances e contos. Para Resende (2008) e Schøllhammer (2011), o encurtamento da prosa traduz o leitor contemporâneo, dada a dinâmica do imediato, que têm conquistado a preferência dos escritores; narrativas curtas para serem lidas de uma só vez.

Para Schøllhammer, a motivação por essa urgência em se relacionar com o presente tem a ver com o escritor da contemporaneidade, que busca se relacionar com sua atualidade histórica, mas, simultaneamente, percebe a “[...] impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual” (2011, p. 10). Essa questão é observada por alguns críticos como um impasse encontrado pelos escritores em lidar com situações da atualidade, pois estariam em desacordo com os costumes da época a qual

pertencem, ou seja, “[...] a sensação, que atravessa alguns escritores, de ser anacrônico em relação ao presente” (2011, p. 11).

O retorno ao trágico apresenta-se como uma outra força da narrativa brasileira contemporânea, que “[...] estabelece um efeito peculiar com o indivíduo, supera-o e traça uma relação direta com o destino” (RESENDE, 2008, p. 29). Segundo Resende, o conceito do trágico na ficção atual está ligado à vida cotidiana, em especial aos centros urbanos, cuja anomia, não raro presente, invade a vida pessoal, pública e doméstica, disseminando a violência. Por isso, as produções contemporâneas mesclam o trágico do cotidiano das cidades com a dinâmica da urgência: “A manifestação de forte sentimento trágico que aparece na prosa pode se reunir ao sentido de presente de que já falei, já que nas narrativas fortemente marcadas por um *páthos* trágico a força recai sobre momento presente imediato, presente, [...]” (RESENDE, 2008, p. 30).

Nesse contexto, a violência se apresenta como uma das mais significativas linhas de força. Por ser uma prática recorrente no dia a dia e tema explorado pela literatura de todos os tempos, é que a especularização e a espetacularização da violência são, frequentemente, difundidas maciçamente em diferentes mídias, como a televisão, o cinema e/ou em diferentes produções culturais, caso do teatro e da literatura, o que confirma a cultura da violência vivida pela sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, não é incomum encontrar alguns críticos que acusam a narrativa contemporânea de exibir excesso de realismo, cujo interesse se centra na “vida real”, na “vida como ela é”. É o caso de Resende: “Quando esse realismo ocupa de forma tão radical a literatura, excesso de realidade pode se tornar banal, perder o impacto, começar a produzir indiferença em vez de impacto” (2008, p. 38). Também Schøllhammer considera a literatura hoje não muito diferente nem melhor na relação que estabelece com os meios de comunicação, na sua sede de nos superexpor à realidade.

Numa situação em que os meios de comunicação nos superexpõem à “realidade”, seja dos acontecimentos políticos globais, seja da intimidade franqueada de celebridades e de anônimos, numa cínica entrega da “vida como ela é”, as artes e a literatura deparam-se com o desafio de encontrar outra expressão de realidade não apropriada pela indústria do realismo midiático. (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 57).

Considerando o exposto, pode-se dizer que as linhas de força da literatura brasileira contemporânea encontram ressonância na produção literária gerada com a pandemia. No caso da presentificação, o contexto atual da pandemia serve como ponto de partida para a elaboração de contos e romances, visto que a Covid-19, ainda hoje, assola o mundo. Segundo Birman, a pandemia “[...] traz para si, além dos registros do *social* e do *sanitário*, os campos da *economia*, da *política* e da *cultura*, exigindo então uma leitura interdisciplinar, para que se possa dar conta de sua especificidade e complexidade, de maneira conjunta” (2020, p. 55). Isto é, não obstante o vírus ter atingido em cheio a saúde dos indivíduos, não ficou circunscrita ao campo sanitário, perpassando os diversos setores da sociedade.

Fazendo-se presente na vida de todos e, desse modo, objeto de reflexão que atravessa o tempo em que se vive hoje, a pandemia também deixa suas marcas na literatura brasileira contemporânea, pois não são poucos os escritores e escritoras que tomaram a experiência humana desses tempos difíceis como matéria prima de sua escrita. Desse modo, essa produção contempla a escuridão do nosso momento presente, como lembra Agamben (2009, p. 63): “[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro [...]. Contemporâneo [...] é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente”. Por outro lado, a fixação pelo tempo presente, mais especificamente pelo cenário da pandemia, encontra o seu lugar devido à incerteza do futuro, como afirma Birman: “[...] o que se esboça de forma preliminar, nos discursos de diferentes teóricos, é o que será do futuro no tempo da pós-pandemia com a constituição do que se convencionou a chamar de ‘novo normal’” (2020, p. 88).

Vinculada à presentificação, encontra-se a segunda linha de força da produção literária contemporânea, o *pathos* trágico que, segundo Resende, faz-se presente em questões referentes ao cotidiano, incorporando-se ao vocabulário habitual. Mas, se por um lado o trágico se inscreve no presente, como aponta a estudiosa, por outro, a ideia do trágico, na sua origem, vincula-se à égide da fatalidade ou da inevitabilidade que, por sua vez, associa-se a componentes externos, desencadeando, assim, o processo do destino. Além desses dois termos que definem essencialmente a concepção do trágico, está um último e terceiro termo: a vítima do destino ou

personagem trágica é concebida como um herói vencido (PUPPI, 1981). Isso quer dizer que a personagem trágica, na demiurgia do autor dramático, não é concebida para vencer, não obstante lute agonicamente contra uma força maior que pesa sobre ela. Nesse sentido, o conto aqui em análise aborda situações inevitáveis em decorrência do contexto pandêmico e, por isso, têm uma conexão imediata com o destino. Nessa perspectiva, O “bicho-vírus”, a partir das situações narrativas vivenciadas pelos personagens, mimetizam, de forma geral, uma luta contra a qual não se vence.

Resende indica a violência como a terceira linha de força da literatura brasileira contemporânea, cuja natureza, afirma Yves Michaud (1989), é difícil de definir, uma vez que suas nuances se constituem a partir de critérios e de pontos de vista, que “[...] podem ser institucionais, jurídicos, sociais, às vezes pessoais [...]” (1989, p. 12). Nesse sentido, o tema transcende a sua figuração mais notória, a violência física, os maus tratos e agressões:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 20).

Pode-se, ainda, classificar o termo de uma maneira mais específica, como violência familiar, moral, psicológica, sexual, doméstica e/ou de gênero (MICHAUD, 1989), o que revela a complexidade e a abrangência do tema e seus múltiplos matizes e tons. Por isso, para além dos [...] prejuízos materiais e físicos [que] são considerados importantes, [...], as perseguições morais e psicológicas, a intimidação reiterada, os danos sacrílegos às crenças e aos costumes também podem ser graves” (MICHAUD, 1989, p. 11). Em “O bicho-vírus”, como se poderá verificar, a figuração da violência no contexto da pandemia é contemplada sob um ponto de vista inovador, pois contado sob a visão de mundo de uma menina. Ao contrário de outros contos cujos personagens sofrem com o confinamento e o medo de ser infectado, entre outras reações geradas pela violência de ordem psicológica, a menina encontra-se feliz por ter os pais perto de si. A seguir, análise do conto de Pedro Bandeira que, a convite de

*O Estado de São Paulo*, convoca o leitor para a leitura de uma visão incomum e, por isso, impensada, sobre a pandemia.

## 2. “O bicho-vírus”: impactos da pandemia nas relações familiares

Pedro Bandeira é escritor brasileiro, nascido em Santos no dia 09 de março de 1942. Mudou-se para São Paulo em 1961, ingressando na faculdade de Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, cuja conclusão se deu em 1965. Enquanto cursava a faculdade, começou a escrever para o jornal *Última Hora* e a trabalhar na Editora Abril, escrevendo para várias revistas. Iniciou sua carreira literária em 1983, publicando seu primeiro livro, denominado *O Dinossauro que Fazia Au-Au*, voltado para o público infantil. Em 1984, publicou o livro *A Droga da Obediência*, dando início a uma série de livros para o público infanto-juvenil denominado *Os Karas*. Dentro dessa série, Pedro ainda publicou mais cinco livros: *Pântano de Sangue* (1987), *Anjo da Morte* (1988), *A Droga do Amor* (1994), *A Droga Americana* (1999) e *A Droga da Amizade* (2014). Bandeira é o autor de literatura infanto-juvenil que mais vende livros no Brasil, e já recebeu o prêmio Jabuti da Câmara brasileira do livro, em 1986, e a medalha de Honra ao Mérito Braz Cubas, da cidade de São Paulo, em 2012<sup>42</sup>.

Publicado no encarte “Na quarenta”, do jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 19 de abril de 2020, o conto “O Bicho-vírus” é narrado por uma criança, não nomeada que, deitada com seus pais, indaga-se sobre o som do batimento cardíaco deles e também do seu: “Será que o coração de homem faz pã e de mulher faz pim? Sei lá... E o meu?”. Para responder a última questão, a narradora menciona que seu coração está “calminho por causa do Bicho-vírus”. Ainda que tenha consciência que ele “[...] está lá fora de bocado aberto, disposto a devorar quem sair de casa” (BANDEIRA, 2020, H1), afirma que depois da chegada do Bicho-vírus sua vida melhorou muito, pois, desde então, tinha os pais por perto. O conto termina com a menina, mencionando, mais uma vez, as mudanças para melhor geradas pelo vírus e

---

<sup>42</sup> Outras informações a respeito do autor, acessar o site [https://www.ebiografia.com/pedro\\_bandeira/](https://www.ebiografia.com/pedro_bandeira/), no qual se pode encontrar dados a respeito de suas principais obras, bem como biografia de outros autores e matérias variadas.

desejando a sua permanência: “Tomara que esse Bicho-vírus nunca mais vá embora” (BANDEIRA, 2020, H1).

Contando a história no presente da enunciação, pontuando experiências de vida antes e durante a pandemia, a narradora relata as suas próprias vivências como personagem central dessa história e, por isso, designada narradora autodiegética, segundo Genette (1972 apud REIS; LOPES, 1988, p. 118). O registro da narrativa em primeira pessoa pode ser verificado pelo emprego da primeira pessoa do singular, demonstrada pela conjugação verbal e pelo uso dos pronomes pessoal e possessivo, como se vê nos fragmentos do texto: “Acho que esse bicho-vírus é meu amigo, porque desde que ele apareceu, minha vida melhorou muito” (BANDEIRA, 2020, H1, grifo nosso); “[...] tinha vez que eu queria me queixar de ter brigado com a Glorinha, a minha melhor amiga na escola [...]” (BANDEIRA, 2020, H1, grifo nosso); “Eu adorava as vezes que o papai chegava mais cedo e me trazia alguma revistinha ou algum livrinho e me punha no colo pra ler as histórias, porque eu ainda não sei ler nem escrever” (BANDEIRA, 2020, H1, grifo nosso); “Mas tinha coisas que todo dia eu precisava contar pro pai e pra mãe” (BANDEIRA, 2020, H1; grifo nosso). Apesar da pouca idade, aspecto que pode ser inferido por suas brincadeiras, a menina conta suas experiências a partir de uma posição de quem já sofreu certa amargura causada, sobretudo, pela falta de atenção dos pais devido ao trabalho, que os consumia antes da pandemia.

Considerando a notação intimista do relato, é que a narrativa possui focalização interna; recurso narrativo que “[...] corresponde à instituição do ponto de vista de uma personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem” (REIS; LOPES, 1988, p. 251). Esta especificidade do conto pode ser apreendida em vários momentos da enunciação narrativa, entre eles: “Mas agora, felizmente, tudo mudou. E foi o Bicho-vírus que me salvou. Agora eu tenho o papai e a mamãe o tempo todo comigo, [...]” (BANDEIRA, 2020, H1).

A partir do trecho acima transcrito, pode-se verificar a percepção da protagonista a respeito do novo “bicho” que, embora estivesse assolando o mundo todo, na perspectiva dela só trouxe alegria, mudando a sua rotina para melhor. Dessa forma, a menina se opõe à visão que a sociedade em geral possui sobre o contexto

pandêmico, que se inscreve no âmbito do medo, da insegurança e angústia quanto ao futuro, da solidão, dada a falta de vida social e afetiva, entre outras problemáticas que invadiram a vida das pessoas. Ao contrário, então, do abatimento, do estresse e do temor catalisado por esses tempos, o “novo normal” gerou a sua aproximação com os pais, cujo convívio está cada vez mais fortalecido, como ela mesmo reforça no seguinte fragmento:

Agora eu tenho o papai e a mamãe o tempo todo comigo, meu pai me conta histórias e vive falando do tempo em que ele era caçador de leões na África, depois de como ele pilotava aviões a jato para o Japão, teve até uma vez que ele estava para ir à Lua num foguete, mas que o patrão dele não deixou porque tinha muito trabalho atrasado no escritório. E a mamãe? Procura receitas na Internet e me leva pra cozinha, me ensinando a misturar a farinha com a manteiga, bater as claras de ovos, e depois me deixa lamber a vasilha do bolo... Que delícia! (BANDEIRA, 2020, H1).

Ainda que possa haver exagero no relato da menina a respeito das aventuras vividas pelo pai, a família agora está reunida e realiza atividades em conjunto. Convivência que antes, devido à exaustão de um dia cansativo de trabalho, dificilmente acontecia.

Estes elementos técnico-narrativos permitem não apenas a reflexão interiorizada sobre os acontecimentos, mas também que o universo diegético, conforme destacado, fique limitado ao campo de consciência e à perspectiva de mundo da protagonista, favorecendo ao leitor o acesso à sua realidade humana. Esse processo de revelação da subjetividade da protagonista é desencadeado pelas suas lembranças, que resgata pela memória de um passado ainda recente, os seus dramas e as circunstâncias que transformaram a sua vida cotidiana.

As situações narrativas inscrevem-se no espaço domiciliar, a casa da família, onde ficam reclusos por causa da pandemia. Vários estudiosos se posicionam sobre o isolamento social gerado pela pandemia. Para Birman, o isolamento fez-se necessário para reduzir a propagação do vírus, o que levou à

[...] suspensão da quase totalidade das práticas comerciais e de ensino, escolas e universidades passaram a ter cursos apenas de forma virtual e não presencial, assim como os espaços religiosos e de lazer instituídos pela interdição sanitária generalizada de evitamento

de aglomerações para impedir as possíveis contaminações virais entre os indivíduos. (BIRMAN, 2020, p. 63).

Também Harari acredita que a quarentena temporária foi essencial para deter a epidemia, mas pondera que “[...] o isolacionismo prolongado conduzirá ao colapso econômico sem oferecer nenhuma proteção real contra doenças infecciosas” (2020, p.13). Nesse contexto, o conto traduz o que ocorreu na maioria dos lares em todo mundo, pois, como é sabido, a pandemia ocasionou o confinamento de muitas famílias dentro de suas casas, mudando a rotina e, no caso do conto, aproximando pais e filha, que antes estavam distanciados devido aos compromissos diários. A protagonista não possui seu nome revelado, porém é a narradora da história. Seus pais são personagens secundários, assim como Glorinha, Ana Eduarda, a tia Adelaide, o primo Júnior e a vovó, que são mencionados no conto e, por isso, fazem parte da trama.

O conflito do conto inicia-se no momento em que a protagonista menciona a presença do “bicho vírus”, identificado no seguinte trecho: “E o meu? Bom, deve estar bem mais calminho por causa do bicho-vírus que está lá fora de bocão aberto, disposto a devorar quem sair de casa. Eu é que não saio!” (BANDEIRA, 2020, H1). A partir de então, a menina passa a realizar comparações e reflexões sobre sua vida atual com o período anterior à pandemia. Embora, a princípio, confronte o vírus a outros bichos que, desde muito antigamente, são referência por perseguirem e amedrontarem crianças, como o Bicho-papão ou o Homem-do-saco, para ela uma coisa é certa: “Acho que esse bicho-vírus é meu amigo, porque desde que ele apareceu, minha vida melhorou muito” (BANDEIRA, 2020, H1).

A criança retoma acontecimentos que demonstram a ausência dos pais em períodos considerados por ela importantes, como o ato de compartilhar com eles situações que ocorreram na escola como, por exemplo, as brigas com sua melhor amiga, Glorinha: “[...] eu passava a tarde inteira com as minhas bonecas e elas ouviam com atenção todas as minhas queixas das brigas com a Glorinha e com a Ana Eduarda” (BANDEIRA, 2020, H1). Desse modo, a menina delega para as bonecas a função de não apenas lhe fazer companhia, mas também de confiar a elas os seus segredos e desabafos, visto que o pai sempre chegava tarde do trabalho, quando já estava na cama. E, com a mãe, o contato se dava de forma apressada, o que a fazia



se distrair, a esquecer de contar os dramas entre ela e suas amigas, ou, então, a dormir antes de terminar de ouvir a histórias que a mãe contava à beira da cama:

Só que quase sempre o papai chegava tão tarde que eu já estava na cama e a, mamãe, quando chegava, já era hora do banho, de preparar o jantar, de escovar os dentes, de ir para cama, mas daí tinha passado tanto tempo que, quando ela me contava histórias para eu dormir, eu estava tão cansada que dormia antes do final e nunca ficava sabendo como as histórias terminavam... [...] Eles trabalhavam tanto, que na maioria das vezes era chato. Nessas vezes eu passava a tarde inteira com as minhas bonecas e elas ouviam com atenção todas as minhas queixas das brigas com a Glorinha e com a Ana Eduarda. Quase todas as tardes era assim: depois do almoço eu ia dar aula para as bonecas. Se alguma não prestava atenção, ia de castigo! No aniversário de cada uma eu preparava uma festa daquelas, com brigadeiro-de-mentirinha, com olho-de-sogra de mentirinha, algodão-doce... Daí telefonava para Glorinha e juntas cantávamos Parabéns-a-você. Teve uma vez que eu fiz de conta que uma das bonecas era um noivo e preparei um casamento daqueles com a minha boneca preferida. Foi demais! Tudo era muito divertido, mas... (BANDEIRA, 2020, H1).

Como se pode perceber pelo trecho, a menina tinha consciência que o trabalho exercido, em excesso, pelos pais era responsável por afastá-los dela; era, enfim, o grande vilão da sua inexperiente existência. Não por acaso, coloca as bonecas, representação humana, para figurar o lugar vazio deles; era nelas que a menina colocava a sua afetividade e aliviava seus pequenos dramas (BANDEIRA, 2020, H1). A solidão da menina era, então, de alguma forma compensada pelas bonecas, pela imaginação ou quando ligava para a amiga.

Por isso, era motivo de grande alegria quando, às vezes, apesar de raro, o pai tinha mais tempo para ela: “Eu adorava as vezes em que o papai chegava mais cedo e me trazia alguma revistinha ou algum livrinho e me punha no colo pra ler histórias [...]” (BANDEIRA, 2020, H1), ou quando “[...] a mamãe não chegava cansada e me contava dos seus tempos de criança, de mocinha, e lembrava das histórias que sua vovó havia contado pra ela, histórias de assombrações, de mulas-sem-cabeça” (BANDEIRA, 2020, H1).

Também merece destaque o trecho do conto em que a menina expõe o seu ponto de vista sobre como superar a crise deflagrada no país com a pandemia: “Pelo jeito, os dois trabalhavam muito, porque dizem que o país está em crise e eu não sei o que é crise, vai ver é porque ninguém põe o país no colo e conta histórias de fadas

e de bruxas para ele...” (BANDEIRA, 2020, H1). Considerando que antes da pandemia a garota não contava, tanto quanto esperava, com a presença dos pais para contar-lhe histórias e colocá-la no colo, e que agora os tinha junto de si, entende que os problemas, qualquer um, poderiam ser superados apenas com um pouco mais atenção. Desse modo, sob a perspectiva carente da criança, os seus conflitos são comparados e, por assim dizer, igualados à crise do país, pois poderiam ser resolvidos da mesma maneira. Possivelmente, os pais também sofriam com a assistência e cuidados insuficientes dados à filha; aspecto que se pode inferir por algumas de suas ações, como pelo esforço do pai em chegar mais cedo do trabalho. Isso porque a narração autodiegética define-se pelo fato de o narrador protagonista falar de um centro fixo, limitado exclusivamente pelas suas percepções, pensamentos e sentimentos. Desse modo, o leitor não tem acesso ao estado emocional dos pais da menina, pois o campo de consciência do narrador, aqui a menina, restringe-se, forçosamente, ao que ela pode observar e conjecturar.

Nesse contexto, o título do conto inscreve-se como outro elemento narrativo que expressa que a narração e a consciência através da qual os acontecimentos são enfocados, dão-se pelo ponto de vista da menina. Ao comparar o vírus com as figuras fictícias do “Bicho-papão” e do “Homem-do-saco”, ela se vale do seu conhecimento e de seus referenciais de mundo para construir a ideia da gravidade da situação. Tanto o “Bicho-papão” quanto o “Homem do saco” são elementos que fazem parte do imaginário infantil, apresentados, não raro pelos adultos, para atemorizar as crianças e impedi-las de sair de casa; daí a conveniência da comparação, já que para prevenir a disseminação do vírus, as pessoas deviam (devem) evitar sair para as ruas. Nesse sentido, o título do conto alude ao universo infantil, sugerindo, uma vez mais, a pouca idade da protagonista. Por isso, aos poucos, sob a ótica dela, vão se desvelando apenas as vantagens do período de quarentena. Isso é reforçado pela última frase do texto: “Tomara que esse Bicho-vírus nunca mais vá embora!”. Nessa perspectiva, o desfecho do conto pode ser compreendido como agradecimento à aparição do vírus, pois se antes tinha os pais apenas nos finais de semana, agora “[...] tem o papai e a mamãe o tempo todo comigo [...]” (BANDEIRA, 2020, H1). Termômetro disso também pode ser observado nas primeiras linhas do conto:

Agora estou deitada no colo do papai. Ele estava lendo uma história para eu dormir, mas acabou pegando no sono antes de mim, e o livro caiu no tapete. Eu estou bem acordada e sinto no rosto o coração dele batendo com calma: pã, pã, pã... A mamãe havia se aninhado ao meu lado, me abraçando. Também pegou no sono e eu sinto o coração dela pulsando nas minhas costas: pim, pim, pim... (BANDEIRA, 2020, H1).

Assim, se para alguns a pandemia trouxe morte e destruição, para outros, como a protagonista do conto, trouxe regozijo, pois agora ela recebia a atenção e o afeto que tanto almejava. Não por acaso, a protagonista, ao longo do conto, enfatiza as mudanças positivas de sua vida, entre elas a presença constante dos pais e a comunicação mais efetiva entre eles; função anteriormente assumida pelas bonecas. A solidão sentida pela menina em nada se confunde com reclusão, pois foi a graças à necessidade do distanciamento social que seus pais podiam estar em casa, com ela, em uma convivência cotidiana.

Tendo em vista que a narradora protagonista busca traçar, na sua perspectiva de criança, apenas as virtudes da pandemia, em meio a uma situação considerada pelos adultos como catastrófica e dramática, é que o tempo narrativo é revestido por marcadores textuais que remetem a um período antes e durante o “bicho-vírus”. Além do advérbio de tempo “antes”, que indica acontecimentos anteriores à pandemia, há os verbos conjugados no pretérito imperfeito, como no trecho a seguir: “Eu adorava as vezes em que o papai chegava mais cedo e me trazia alguma revistinha e me punha no colo para ler as histórias [...]” (BANDEIRA, 2020, H1). Também verbos conjugados no preterido perfeito, indicando ações concluídas: “Mas agora, felizmente tudo mudou. E foi o Bicho-vírus que me salvou” (BANDEIRA, 2020, H1).

Por outro lado, o advérbio de tempo “agora”, presente no primeiro e último parágrafos, expressam que o tempo da narração se inscreve no presente, como é possível perceber pelos trechos que se seguem: “Agora estou deitada no colo do papai. Ele estava lendo uma história para eu dormir, [...]. A mamãe havia aninhado do lado, me abraçando” (BANDEIRA, 2020, H1, grifo nosso); “Mas agora, felizmente, tudo mudou. E foi o Bicho-vírus que me salvou” (BANDEIRA, 2020, H1). Ao se tratar do aqui e agora, é que a menina consegue, sob uma perspectiva distanciada, relatar eventos anteriores ao presente da ação. Ainda que os acontecimentos narrados pertencem a um passado recente, é possível acompanhar a ativação da sua memória.

Também os verbos conjugados no presente do indicativo, “conta”, “estou”, “procura”, entre outros, remetem a situações referentes ao presente da enunciação; aqui a alterações na rotina causadas pela pandemia do coronavírus: “Agora estou deitada no colo do papai” (BANDEIRA, 2020, H1); “Agora eu tenho o papai e a mamãe o tempo todo comigo, meu pai me conta histórias e vive falando do tempo em que ele era caçador de leões na África, [...]. E a mamãe? Procura receitas na Internet e me leva pra cozinha [...]” (BANDEIRA, 2020, H1). Os verbos no presente do indicativo, que contemplam os fragmentos transcritos, corroboram para ilustrar o momento exato da ação, reforçando os benefícios trazidos pela pandemia, especialmente por ter a presença dos pais em tempo integral.

Um exemplo que figura o antes e o durante a pandemia manifesta-se em situação narrativa similar. Se antes da pandemia era a menina quem dormia antes das histórias contadas pelo pai finalizarem, com a pandemia é o pai quem acaba adormecendo. Este exemplo demonstra que, nos raros momentos que tinha com pai antes da pandemia, não conseguia desfrutar da sua companhia, devido ao cansaço e ao adiantado da hora. Com a chegada da pandemia, no entanto, os pais estavam, de certo modo, disponíveis para ela, o que favorecia a realização de atividades simples, porém cheias de significado para ela, como o pai contar-lhe histórias do tempo em que era caçador de leões na África ou, ainda, quando a mãe lhe ensina a cozinhar; atitudes que fortalecem o vínculo familiar e levam a protagonista a se sentir acolhida e próxima dos pais.

A solidão em que vivia antes da pandemia, leva o leitor a inferir sobre algumas particularidades dessa menina, de quem pouco se conhece. O relato de que passava tardes inteiras com as bonecas, as quais ouviam suas reclamações ou eram agraciadas com aniversário fictício, sugere não apenas que é filha única, mas que também tem pouca idade. A ausência de nome é outro ponto a se destacar, visto que as experiências da protagonista podem se avizinhar com a vivência de crianças em situação semelhante, o que sugere que essa história individual pode fomentar uma discussão de ordem coletiva, ainda que às avessas.

Diante do exposto, pode-se dizer que o conto possui uma notação alegre, mas, ao mesmo tempo, melancólica. Pois se de um lado conquistou, com a pandemia, a convivência prazerosa com os pais, tendo-os agora ao alcance da mão, por outro, o

seu fim, apesar de imprevisível, pode devolver tudo ao seu estado anterior. Não por acaso, a protagonista torce para que o vírus “nunca mais vá embora” (BANDEIRA, 2020, H1). O desejo da menina vai, dessa forma, na contramão do mundo todo. Enquanto grande parte da população mundial almeja deixar para trás a situação de excepcionalidade vivida, ela torce para que o vírus continue a circular para, assim, ter os pais junto de si.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o conto em análise, pode-se afirmar que ele faz alusão à presentificação, dado os desafios lançados à humanidade em decorrência da pandemia e para os quais traz o ponto de vista de uma menina que, no presente da enunciação, aborda a sua versão do “novo normal”. Registrando uma perspectiva completamente avessa da sociedade em geral, a menina receia o fim da pandemia. No que concerne ao *pathos* trágico, “O bicho-vírus” revela a inevitável e fatal ação do vírus e, por isso, mostra a imperiosa ação do vírus sobre as vidas humanas; aspecto que se evidencia no recolhimento da família em casa. Já a linha de força da violência encontra aqui uma perspectiva bastante incomum, pois o medo da narradora protagonista – figuração da vertente psicológica da violência – não é decorrente da contaminação do vírus e de seus desdobramentos, mas do seu fim. Desejando estar perto dos pais para dividir suas alegrias e pequenas angústias, torce para que o vírus continue se fazendo presente: “Tomara que esse Bicho-vírus nunca mais vá embora!” (BANDEIRA, 2020).

Como representação do mundo e do ser, dada a figuração de uma situação de excepcionidades experimentada por todos, sem distinção, ao redor do mundo, o conto de Pedro Bandeira expressa uma das funções da literatura, segundo Candido em “A literatura e a formação do homem”. Assumindo o papel de trazer à tona situações humanas em tempos de pandemia, “O bicho-vírus” transmite a “[...] representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 1972, p. 806).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BANDEIRA, Pedro. O bicho-vírus. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 abr.2020. Na Quarentena, H1.

BIRMAN, Joel. *O trauma na pandemia do coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 4, n. 9, 1972, p.803-809.

HARARI, Yuval Noah. *Notas sobre a pandemia e breves lições para o mundo pós-coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

PUPPI, Ubaldo. O trágico: experiência e conceito. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, vol.4, p.41-50, 1981.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da Literatura Brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2011.

Recebido em: 31/07/2022.

Aprovado em: 20/09/2022.

## A POESIA FEMININA NO AMAZONAS PELO VIÉS DA MODERNIDADE DE VIOLETA BRANCA

### FEMALE POETRY IN THE AMAZONAS THROUGH THE VIEW OF MODERNITY BY VIOLETA BRANCA

Milena Bruno Ferreira\*

**RESUMO:** Este artigo visa discutir a modernidade de Violeta Branca, considerada a precursora da produção poética feminina no Amazonas, através de seus versos tornou-se uma das maiores representantes da poesia local. A pesquisa terá caráter bibliográfico e os poemas foram interpretados através da sociologia da literatura e da crítica psicanalítica de acordo com as concepções de Tadié (1992). Neste estudo, partiremos dos conceitos de Compagnon (2012) sobre as funções e conceitos da literatura. Para o entendimento sobre a formação da literatura no Amazonas, buscaremos informações na obra de Márcio Souza (2010), que descreve a construção do artista amazonense e Regina Dalcastagnè (2012) sobre a literatura brasileira contemporânea. As obras *Reencontro - poemas de ontem e de hoje* (2012) e *Ritmos de inquieta alegria* (1998) de Violeta Branca formam o *corpus* de análise e interpretação. Estas obras contêm fortes traços de modernidade e um eu-lírico com anseio de liberdade. A autora contribuiu para a ampliação de publicações e reconhecimento de poetisas amazonenses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Amazonense. Modernidade. Autoria feminina.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the modernity of Violeta Branca, considered the precursor of female poetic production in Amazonas, through her verses she became one of the greatest representatives of local poetry. The research will have a bibliographic character and the poems were interpreted through the sociology of literature and psychoanalytic criticism according to the conceptions of Tadié (1992). In this study, we will start from the concepts of Compagnon (2012) on the functions and concepts of the literature. To understand the formation of literature in Amazonas, we will seek information in the work of Márcio Souza (2010), which describes the construction of the Amazonian artist and Regina Dalcastagnè (2012) on contemporary Brazilian literature. The works *Reencontro - poems of yesterday and today* (2012) and *Rhythms of unsettled joy* (1998) by Violeta Branca form the corpus of analysis and interpretation. These works contain strong traces of modernity and a lyrical self with a

---

\* Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Nilton Lins e pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela mesma instituição. E-mail: milenabrunoferreira@gmail.com.

yearning for freedom. The author contributed to the expansion of publications and recognition of Amazonian poets.

**KEYWORDS:** Amazonian Literature. Modernity. Female Authorship;

## INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é uma grande barreira para as mulheres em diferentes áreas, incluindo a literatura. Falar sobre a atuação feminina na poesia é deparar-se com a exclusão da mulher dentro do ambiente acadêmico. Ainda assim, algumas vozes conseguiram ecoar, como exemplo a precursora da poesia feminina no Amazonas. Violeta Branca, que aos 14 anos já publicava seus versos em jornais locais, foi uma das responsáveis pela abertura de caminho e inspiração para outras mulheres. No entanto, mesmo com a sua forte atuação no estado, a presença feminina na literatura local é pequena em relação aos homens, daí a importância de pesquisar e debater a literatura produzida por mulheres no Amazonas.

O capítulo “O Mundo” da obra *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (2010), de Antoine Compagnon, discute a seguinte pergunta “De que fala a literatura?”, pretende-se com este artigo analisar as obras *Reencontro - poemas de ontem e de hoje* (2012)<sup>43</sup> e *Ritmos de inquieta alegria* (1998)<sup>44</sup> de Violeta Branca, a partir da *mimêsis* aristotélica, que é tida como a representação do mundo através da arte. Além disso, discutiremos como iniciou a literatura de autoria feminina no Amazonas e a trajetória de sua precursora. Em suma, objetiva-se analisar e discutir “vozes, que se encontram nas margens do campo literário, [...] cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tensionam, com a sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o literário” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

---

<sup>43</sup> A obra foi publicada pela primeira vez em 1982, a 2ª edição foi publicada em 2012, pela Editora Valer em parceria com a Academia Amazonense de Letras e o Governo do Estado, pelo Projeto Coleção Pensamento Amazônico.

<sup>44</sup> A obra foi publicada pela primeira vez em 1935. Em 1998 foi reeditado pela Editora Valer e publicada uma 2ª edição.



A base teórica desta pesquisa dar-se-á por meio de nomes como Antoine Compagnon (2012), sobre conceitos da literatura e a relação dela com mundo, além de Jean-Yves Tadié (1992), autor que aborda a crítica psicanalítica como recurso para o entendimento dos desejos inconscientes dos personagens e a relação do autor com o texto e do texto com o leitor. Ademais, Regina Dalcastagnè (2012), Marcio Souza (2010) Marcos Frederico Krünger (1998) e Tenório Telles (2005) debaterão sobre a formação da literatura e do autor amazonense, além de reflexões sobre as obras que compõem o *corpus* de análise, sendo elas *Reencontro - poemas de ontem e de hoje* (2012) e *Ritmos de inquieta alegria* (1998), ambas de Violeta Branca.

Portanto, a pesquisa aqui apresentada focaliza-se principalmente no surgimento da voz feminina na literatura amazonense, a recepção das obras de Violeta Branca e a interpretação de seus poemas. A discussão da modernidade presente em seus versos torna a autora uma das únicas modernistas amazonense, segundo a crítica local. Nas palavras de Braga (2012), em seus versos, “talvez medisse, a poetisa, a distância que há entre a angústia de um gorjeio de ave escravizada e a alegria de cantar, ainda que seja sua própria dor, na amplidão infinita” (BRAGA in BRANCA, 2012, p. 17).

## 1 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO AMAZONAS

O século XIX foi fundamental para a formação da identidade literária nacional, no entanto, diversas mulheres foram excluídas ou ignoradas durante esse processo. Pierre Bourdieu afirma que “entre as censuras mais eficazes e mais bem dissimuladas situam-se aquelas que consistem em excluir certos agentes de comunicação excluindo-os dos grupos que falam ou das posições de onde se fala com autoridade” (BOURDIEU, 1996, p. 133), ou seja, as mulheres eram excluídas de locais onde poderiam tornar-se autoridade e incentivar outras a seguirem pelo mesmo caminho. De acordo com Dalcastagnè (2012):

[...] todo espaço é um espaço em disputa, seja ele inscrito no mapa social, ou constituído numa narrativa. Daí o estabelecimento das hierarquias, às vezes tão mais violentas quanto mais discretas consigam parecer [...] A não concordância com as regras implica

avançar sobre o campo alheio, o que gera tensão e conflito, quase sempre muito bem disfarçados. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 13)

A autoria literária feminina no Amazonas é um reflexo da desigualdade de gênero, em que a voz masculina ecoa mais alto e as mulheres precisam estar se impondo para quebrar padrões preestabelecidos e mantidos por muito tempo em nossa sociedade. Dessa forma, entendemos que as “vozes, que se encontram nas margens do campo literário, [...] cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tensionam, com a sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o literário” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16). Diante dessas afirmações, é notório que a exclusão das mulheres na formação do campo literário amazonense deu-se por preconceito, então elas perderam espaço para outros autores (masculinos) que foram aclamados pela crítica local.

Falar sobre o artista amazonense não é uma tarefa fácil, pois eles precisam enfrentar diversas barreiras para serem notados, como a falta de incentivo, baixa valorização das obras e pouco interesse da própria região, conforme a afirmação de Souza (2010):

[...] Como se faz um artista amazonense? Eis uma pergunta difícil de responder nessa mítica afetividade provinciana. [...] No meio da estagnação que empurra para fora o artista e não reconhece nada além da sobrevivência pessoal, a resposta está na encruzilhada da consciência crítica e da marginalidade. [...] A província, como excelente modelo de repressão, elimina qualquer ambição pelo temor do desmesurado. [...] a arte nunca é trabalho, é ornamento (SOUZA, 2010, p. 29).

Inserir a autoria feminina nessa discussão torna o assunto ainda mais complexo, pois “a mulher foi excluída do mundo da escrita” (LOBO, 1999, p. 5). Portanto, é necessário refletir sobre a quantidade de obras produzidas e publicadas por mulheres. Elas existem, mas aparecem em quantidade visivelmente menor em relação aos homens.

É verdade que a autoria feminina na literatura amazonense, assim como nas demais literaturas, existiu ao longo da história. É verdade que as mulheres amazonenses fizeram literatura e fizeram poesia. Mas é verdade também que essa literatura se manifestou em menor

volume e com menor reconhecimento e divulgação, quando comparada com a produção masculina. (CUNHA, 2016, p. 21)

Cunha (2016), em sua dissertação intitulada “A poesia no Amazonas - autoria feminina: Voz e silenciamento”, analisou as obras publicadas no estado e observou que “dos 671 nomes, 579 pertencem aos homens e 92 às mulheres, havendo uma diferença quantitativa de 487 nomes entre os dois grupos autorais” (CUNHA, 2016, p. 19). Esse baixo número de publicação é reflexo da exclusão e das barreiras enfrentadas pelas mulheres, além disso, um outro problema agrava essa situação “algumas das autoras mencionadas, [...], publicaram fora do circuito amazonense” (CUNHA, 2016, p. 21), pois não encontrando espaço em sua região foram buscar oportunidades em outros estados.

### 1.1 O surgimento da voz feminina na literatura amazonense

O século XX foi um período importante para a história das mulheres. Nele, começaram a aparecer com mais frequência as vozes femininas na literatura, principalmente através da imprensa. Segundo Capelato (1994), “a Imprensa age no presente e também no futuro, pois seus produtores engendram imagens da sociedade que serão reproduzidas em outras épocas” (CAPELATO, 1994, p. 25). Portanto, estes escritos são fundamentais para entendermos como era a visão das mulheres que, finalmente, observava a sua história tomar um outro rumo, ainda que tumultuado, em direção aos direitos.

Se por um lado o trabalho de escrever em jornais representou para algumas mulheres a oportunidade de ter essa relação estreita com o mundo das letras, de dar vazão aos seus escritos, seus pensamentos e suas lutas, por outro, possibilitou galgar um importante espaço de visibilidade social na esfera pública. (CAMPOS, 2010, p. 138).

Através da imprensa, muitas mulheres foram estimuladas a ingressarem no mundo da escrita e da literatura. Em sua maioria, eram mulheres de alta classe e apareceram pela primeira vez na imprensa amazonense, em 1884, no jornal *Abolicionista do Amazonas*. Violeta Branca, com apenas 14 anos, passou a publicar suas primeiras poesias na Revista *d* “*O Rionegrino*. Em seus versos já era possível

observar características que marcariam a sua escrita, como a ânsia pela liberdade, além de temas relacionados ao cenário amazônico. Observemos:

Quando me olhas com o teu olhar velado,  
 Meu amado,  
 Meu coração apressadamente palpita  
 E eu não sei si me invade uma alegria muito grande  
 Ou uma dor infinita.  
 O teu olhar tem qualquer cousa de sublime,  
 Qualquer cousa que me opprime.  
 O teu olhar veio do inferno,  
 O teu olhar para mim é um caustico eterno  
 Quando me olhas com o teu olhar velado,  
 Meu amado,  
 Sinto que vaes toda a minha alma acorrentando,  
 Torturando,  
 Fazendo-a em chammas.  
 E sinto-me ficar de mim mesmo esquecida,  
 Longe de tudo, longe da vida,  
 Para me embriagar mais com o teu olhar de inferno  
 Que as vezes queima como fogo,  
 E outras vezes é frio como o inverno!<sup>45</sup>

A ousadia, o amor e a sensualidade também estavam presentes nas palavras de quem viria a ser a precursora da poesia no Amazonas. Seu espírito moderno e a busca pela libertação foram aos poucos chamando a atenção dos leitores. Em 1937, Violeta Branca foi a primeira mulher a fazer parte da Academia Amazonense de Letras (AAL), ocupando a cadeira de número 28, fato que contribuiu para a abrir caminho e convidar outras mulheres a interessarem-se e produzirem literatura no Amazonas.

## 2 VIOLETA BRANCA: A PRECURSORA DA POESIA FEMININA NO AMAZONAS

O Clube da Madrugada foi um importante marco para a literatura amazonense, conforme Souza “o desejo de renovação e da saída do academicismo que reinava nas letras amazonenses acontece com o surgimento do Clube da Madrugada em 1954” (SOUZA, 2010, p. 45). Astrid Cabral, grande representante da autoria feminina na literatura amazonense, foi a única mulher a participar desse movimento “além da inserção de um discurso poético e percepção feminina a obra de Astrid Cabral

---

<sup>45</sup> O teu olhar. *O Rionegrino*. Edição n. 12 setembro de 1929.

instaura, no contexto da poesia madrugada, uma dicção mais intimista, reveladora de uma sensibilidade pungente e inquieta” (TELLES, 2005, p. 15).

No entanto, anos antes, Violeta Branca havia publicado *Ritmo de inquieta alegria*, uma obra influenciada pelo Movimento Modernista da década de 1930, tornando-se a precursora da poesia feminina no Amazonas “num tempo em que a presença da mulher na literatura amazonense era marcada pela ausência, Violeta Branca ajudou a superar preconceitos e abrir caminho para inserção de uma dicção poética feminina” (MACIEL, 1998, s/p). Além disso, com esta obra, a autora apresentou versos modernos e um lirismo inédito no Amazonas.

A partir de 1930, portanto, fraquíssimos eram ainda os reflexos da Semana de Arte na literatura amazonense. Contam-se a dedo os nomes que defendiam a Escola moderna. Mas ocorre aí um fato bastante singular na vida literária de Manaus, talvez inexplicável sob o ponto de vista da coerência intelectual: em 1935, a poetisa “modernista” Violeta Branca publica no Rio de Janeiro, seu livro de poemas “Rythimos de Inquieta Alegria” e, dois anos depois, consegue eleger-se membro da Academia Amazonense de Letras. O fato assume um tom de saborosa incoerência, de vez que a poetisa, além de modernista, e como tal deslocada no meio acadêmico, fora a segunda mulher brasileira a figurar numa Academia. (Jorge Tufic, palestra proferida na noite de 21 de dezembro de 2012).

Num momento da história em que as mulheres eram destinadas a trabalhos domésticos e a educação dos filhos, Violeta ousou e mostrou a riqueza da literatura amazonense em seus poemas. Muitos deles com a presença de um marujo, onde busca a sua completude e libertação.

Tal fato reafirma que “as obras literárias resultam do diálogo do escritor com o seu tempo, mediatizado pelo falar com autores e obras emblemáticas da tradição” (TELLES in BRANCA, 1998, p. 13). É perceptível, em sua poesia, alguns traços da poesia de 30, principalmente da 2ª fase do Modernismo, em que se cultivava o aspecto formal, valorizando os versos brancos e livres.

Esses versos livres, na poesia de Violeta Branca, demonstravam sua inquietação social, a sensualidade, o pertencimento a sua terra, além de abordar lendas e mistérios. Violeta Branca é apontada por ter uma escrita “rítmica, visual, rica em ocorrências sinestésicas” (TELLES in BRANCA, 1998, p. 21).

A autora, adepta da segunda fase do modernismo brasileiro, reflete em seus poemas o estilo e a temática predominantes dessa geração. A poesia desse período ficou marcada pela presença de autores como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes, que assim como Violeta, tinham a preferência pela liberdade formal, como também pela reflexão sobre o sentido de existir e a liberdade no uso da linguagem.

Recomeçar do zero. Este era um projeto quase universal da cultura modernista, na sua ansiedade por encerrar definitivamente a *belle époque* e sepultar, por entre os tristes escombros da guerra, fragmentos daquele projeto liberal, igualmente utópico, de uma grande comunidade internacional, autorregulada pelas mãos invisíveis da perfeição e da harmonia (SALIBA, 2012, p. 275).

Era a busca pelo distanciamento das regras clássicas e a busca por uma nova identidade poética, formando um novo modelo de literatura brasileira, “romper bruscamente com a tradição e reinventar a história foi o propósito utópico da mentalidade modernista que, com seu fascínio pelas heresias culturais, expandiu-se e universalizou-se no mundo ocidental no início do século XX” (SALIBA, 2012, p. 275), incluindo a exaltação do seu próprio país e das belezas existentes nele.

### **3 A MODERNIDADE DE VIOLETA BRANCA EM *RITMOS DE INQUIETA ALEGRIA* E REENCONTRO - POEMAS DE ONTEM E DE HOJE.**

Violeta Branca Menescal de Vasconcelos nasceu em Manaus, no dia 15 de setembro de 1915 e faleceu no Rio de Janeiro, em 7 de outubro de 2000. A sua obra *Ritmos de Inquieta Alegria* foi publicada pela primeira vez em 1935 e recebida com louvor pela crítica literária local. Então, a escritora ocupa seu lugar como precursora da escrita feminina na literatura amazonense, segundo Braga (2012):

Germinou, então, sob este signo, um dos primeiros poemas de Violeta Branca, justamente para exaltar o índio amazonense, realizando assim, tal como doutrinavam os apóstolos do Modernismo, “uma arte genuinamente brasileira, filha do céu e da terra, do Homem e do mistério”. Trabalhando no verso livre dos cânones sagrados, solto no metro, no ritmo e na rima e totalmente impregnado de movimento, de linhas em desalinho, espontâneas e elásticas, trepidantes e ousadas, como estava aos novos a mecânica da vida moderna de então,

mudando todas as coisas [...], assim foi o “Poema Agreste” [...] (BRAGA in BRANCA, 2012, p. 19).

Em 1998 a Editora Valer publicou uma nova edição do livro. Na apresentação, Krünger ressalta a importância da poeta para a literatura do estado. O referido crítico comenta: “Admito Violeta como a principal, talvez a única, representante modernista no Amazonas. (KRÜNGER, 1998, p. 11). Ele também esclarece esse conceito de modernidade:

Antes de mais nada, convém esclarecer o que entendemos por manifestações da poesia modernista no Amazonas. Consideramos Modernismo, no caso, como a prática do lirismo vazado em versos livres, porque, enquanto a obra de Pereira da Silva pode ser vinculada à Escola da Anta, que compõe o quadro geral brasileiro, a de Violeta abre trilhas bastante originais. (KRUGER, 2011, p. 30).

Nessa obra é possível observar diversas imagens de liberdade retratadas por Violeta. Sua escrita modernista foi influenciada pelos movimentos que ocorriam na década de 30, a partir de então a escritora passou a ocupar seu lugar como precursora da escrita feminina na literatura amazonense.

E foi exatamente por meio de Violeta Branca que se deu a primeira manifestação feminina na Literatura amazonense. Seu mais importante livro *Ritmos de inquieta alegria-*, lido à distância de mais de setenta anos, numa época de vulgarização da sexualidade, ainda transmite conteúdo erótico, revelador de um lirismo tenso e angustiante. (KRÜGER, 2011, p. 29).

Esta obra traz um eu lírico feminino, que através de diversas metáforas a autora expõe suas ideias e críticas de forma sutil e implícita. Ainda segundo Künger (2011, p): “Em 1935, a sociedade amazonense era extremamente conservadora; por isso, o livro era para ter sido um escândalo à época de sua publicação, entretanto não foi”. Isso posto, mostra a aceitação dos escritos de Violeta, mas levanta outra questão também indicada pelo pesquisador: “Provavelmente não foi entendido em suas implicações eróticas nem no significado político corrente dessa postura: a sexualidade como forma de libertação do indivíduo” (2011, p. 45).

Nos poemas desta obra, encontramos muitos textos relacionados ao erotismo, assim como uma procura psicológica exagerada por um sentido de completude. É possível realizar uma crítica psicanalítica dos versos, pois “a análise do imaginário,

caso não queira vagar no vazio, encontra-se com a psicanálise” (TADIÉ, 1992, p. 139). Observemos os versos de “Oração ao vento”:

Vento másculo!  
 Vento marinho,  
 leva-me pelas tuas viagens mais longas,  
 que eu tenho  
 ânsia de revelação  
 e volúpia de transpor todas as distâncias! (BRANCA, 1998, p. 32)

Na leitura e desses versos percebemos que o eu lírico está em busca de novos caminhos que possibilitem a sua libertação. Ele entende que sendo mulher e no lugar onde vive, com tantas limitações, não poderia suprir seus anseios. A partir dessa representação, a figura do marujo seria o intermediário para a realização de seus desejos.

Livre das restrições impostas pela sociedade e desta consciência, o eu lírico encontra no marujo amado, o canal para a realização de seus sonhos e porta de entrada para um caminho livre de restrições. Conforme Medeiros & Andreatta (2020), “sendo assim, essa necessidade de transgressão acaba por levar o eu lírico a projetar, neste erotismo, sua ânsia de ruptura com sua condição feminina.” (MEDEIROS & ANDREATTA, 2020, p. 48).

No poema “Núpcias” também se tem a representação do marujo e a busca incansável do eu lírico pela sua liberdade através dessa figura, a autora também utiliza recursos estilísticos como a comparação e o paradoxo:

Como uma flor rara e pensativa,  
 deixei descansar minha cabeça  
 sonolenta e quieta  
 sobre tua mão esquiva  
 de marujo, que tem sensibilidade de poeta.  
 Ficaste mudo, mas eu compreendi  
 o que tua voz cantava no silêncio...  
 fui guardando na memória  
 motivos idealizados pelo teu sonho  
 para completar a magnífica história  
 de duas vidas,  
 que se confundiram na harmoniosa vitória  
 de uma só! (BRANCA, 1998, p. 87)



No início século XX, era muito comum a mulher ser representada através da delicadeza e beleza como uma flor, no entanto na poesia de Violeta Branca, ela acrescenta adjetivos incomuns para a época: “rara” e “pensativa”, além disso o sujeito poético feminino revela os seus sentimentos e sensações, mudando as relações passionais entre os homens e as mulheres.

Freud afirma que através da psicanálise podemos “conhecer com que extensão de impressões e de recordações pessoais o autor construiu sua obra” (FREUD in TADIÉ, 1992, 140), portanto essa fuga feminina através da figura masculina não representa apenas o desejo do eu lírico, mas das mulheres sem voz e em busca de direitos nesta mesma época. Com isso, entende-se que “o fato de a literatura falar da literatura não impede que ela fale também do mundo” (COMPAGNON, 2010, p. 123). A temática abordada pela autora em seus versos está profundamente envolvida com o desejo da liberdade, inserindo nela a sensualidade feminina.

Sobre a estrutura dos seus poemas, Violeta Branca utiliza a liberdade estrutural, e desvia-se do que era proposto pelos formalistas. Segundo Tavares (2002, p. 100), as principais características da poesia modernistas eram a ruptura das subordinações acadêmicas, buscando romper com o espírito conservador e conformista, além da discussão sobre temas até então proibidos.

Para a Crítica Psicanalítica “os leitores realizam por meio da obra suas tendências inconscientes, projetam nela seus conflitos e sua solução” (BAUDOIN in TADIÉ, 1992, p. 149). Então, para os homens, os versos de Violeta talvez não tenham a mesma profundidade que para as mulheres, já que são elas que através de sua vivência, podem identificar-se com os versos da autora e projetar neles seus anseios e desejos. Compagnon (2010), explica que o leitor consegue projetar-se no texto literário, isso acontece a partir de suas experiências e vivências, “o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro” (COMPAGNON, 2010, p. 142).

O poema “Inquietação”, presente em *Ritmos de inquieta alegria*, é marcado pela presença de um eu lírico inquieto, pela fuga da passividade e por toques de erotismo:

O que me rodeia,  
 Já não me encanta!  
 Tenho a inquietação de um pássaro entontecido  
 dançando no azul  
 das águas que escorrem pelas pedras dos rochedos  
 na vertigem louca de se atirarem  
 ao precipício misterioso...  
 Tenho a inquietação de desvendar o desconhecido,  
 Pelo prazer de sentir a sensação do imprevisto.  
 Tudo que avisto,  
 Tudo que me fala,  
 já não embala  
 a inquietação que arpeja nos meus nervos a  
 [música estonteante  
 da minha mocidade febril  
 (BRANCA, 1998, p. 29)

Este eu lírico está inconformado com as diversas barreiras que encontra em seu caminho. Sente-se aprisionado, tanto que quer lançar-se em destino do que é desconhecido, “é visível, de verso para verso, o anseio que experimenta de exprimir-se totalmente, de transmitir, sob emoções diferentes, os seus estados de consciência mais sinceros” (MORAES, 2011, p. 119-120). E é essa sinceridade com seus sentimentos íntimos que marcam a maior parte da poesia da autora.

Nos versos “Tenho a inquietação de um pássaro entontecido / dançando no azul”, a imagem poética retrata o desencanto, um dos traços da modernidade. Nesse poema, não há lugar para romantismos utópicos. Seguindo o movimento da lírica contemporânea escrita por mulheres que utilizam a palavra para transformar as vivências e revelar novas experiências. Através de sua escrita, Violeta Branca dá voz a um eu feminino que fala por si. Reivindicando existir, explora as várias formas de interação, deixando que os seus desejos e sensações ditem a cadência dos versos.

No centenário de Violeta Branca, a sua obra *Reencontro – poemas de ontem e de hoje*, ganhou nova edição pela Academia Amazonense de Letras, em 2012. No prefácio da obra Max Carpentier (2012) informa que “Violeta reencontrou-se mais Violeta e nós reencontramos nossa flor. [...] cada poema aqui é uma esquina onde se encontram saudosas realidades, inesperadas confirmações do ser e da vida, retorno às provisões do eterno nunca extintas” (CARPHENTIER in BRANCA, 2012, p. 13). Após o grande sucesso de sua primeira obra, a autora demonstrou manter seu espírito de liberdade, com mais força e maturidade.

Gernesino Braga (2012), também contribui para a discussão dessa segunda obra, lembrando que “era, então, pecado ousar, e ela ousou” (BRAGA in BRANCA, 2012, p. 18). Essa curta afirmação tem muito da poesia de Violeta Branca, uma mulher que ousou revelar seus desejos e colocar em versos seus sentimentos mais íntimos e os sonhos embalados pelo sopro da liberdade, com a presença de uma escrita moderna que marcaria a história da literatura amazonense, conforme observa-se:

[...] reencontramos a poetisa na plenitude de sua essência emocional, agora mais vivida, mais humana em seus deslumbramentos e no pleno domínio de razões estéticas mais profundas e concisas. Poemas nos traz Violeta Branca, neste seu novo livro, dos quais as imagens, de tão nítidas e lúcidas, soltam animadas e espontâneas para integrar-se no ritmo da verdade viva e presente. (BRAGA in Branca, 2012, p. 24).

*Reencontro – poemas de ontem e de hoje* é uma obra em que encontramos uma nova voz do eu lírico, que ainda não fora apresentada ao seu público. O segundo poema desta segunda obra é intitulado *Reencontro*, que nos leva a refletir sobre a maturidade da poetisa. A voz que fala no poema é mais experiente e demonstra o que ela viveu até aquele momento. Observemos:

Na curva da lua nova  
perdi os meus sapatos  
Percorri tantos caminhos...  
Nas cordilheiras geladas procurei a rosa branca  
- Todo sonho é uma rosa nascida entre os espinhos  
Fiz as milhas submersas que o mar me convidou,  
segui o rumo das águias  
em busca da liberdade;  
no chão áspero criei raízes de amor profundo,  
de manso teci a renda feita de sol e neblina,  
fui estrela refletida no limo dos igapós,  
bebi o vinho das noites,  
afundei nas madrugadas,  
fui água de cachoeira,  
Vento malsão nas marés,  
cavalguei nuvens escuras,  
abri às portas à chuva  
tive voos de condores e rastejo de serpentes.  
Conheci homens e feras unidos na mesma essência,  
cantei canções as abelhas,  
dei o meu rosto ao sereno,  
meu gesto dei ao perdão. [...]

(BRANCA, 2012, p. 29)

Mesmo com uma voz feminina amadurecida, ainda é possível perceber as semelhanças entre os temas destes com os poemas de sua primeira obra: “é a afirmação de uma forte sensibilidade poética que não se realizou plenamente; a retomada de um diálogo interrompido após a publicação de *Ritmos de Inquieta Alegria*” (TELLES, 2012, p.10). Ao referir-se a “lua nova” podemos relacionar esse termo com sua juventude, onde teve início a sua jornada através da literatura. O eu lírico também cita a perda de seus sapatos, o que poderia representar a sua proteção juvenil e a busca pelas aventuras no mundo. Essas metáforas vão se confirmando ao longo do poema, por isso é possível inferir que há uma relação do desenvolvimento do poema com as experiências da autora.

Observando a última estrofe do poema, percebemos um tom melancólico do sofrimento já vivido pela autora, que através do eu lírico denota sua forma de ser mulher em um local que lhe acolha:

[...] Agora quero outra vez,  
recompor a minha forma,  
recolher os meus pedaços,  
e novamente ser mulher  
mas aonde encontrar minha presença  
Minha fala meu suor  
a ideia apregoada de todo o amor maior,  
na curva da lua nova  
entre os seres aflitos,  
ou na amarga solidão?  
(BRANCA, 2012, p. 30)

Aquela doçura de seus primeiros poemas e sua busca incessante pela liberdade já não fazem mais parte dos sonhos desse eu lírico, que com tanta bagagem acumulada ao longo dos anos transformou-se em um ser feminino com outras inquietações. Esse reencontro da autora com seu público reafirma a sua posição no cenário da literatura amazonense. Ela continua com sua liberdade formal, o uso de versos livres e a temática sobre o amor, a natureza e o sofrimento. Considerando as temáticas expostas em seus poemas, Violeta Branca marcou a história da literatura amazonense por romper o silêncio literário feminino neste estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de cem anos se passaram desde o nascimento de Violeta Branca. Outras vozes femininas ecoaram na literatura amazonense, como Astrid Cabral, Rita Alencar e Silva e Célia Ossame, por exemplo. Mas é perceptível que as dificuldades para a publicação de uma obra no Amazonas, assim como o seu reconhecimento, continuam quase tão difíceis quanto no século XX. Apesar dos muitos recursos disponíveis, as obras publicadas por mulheres recebem um reconhecimento mais tímido, além de serem pouco divulgadas.

O fraco impacto da literatura feminina amazonense pode ser percebido nas salas de aula do estado. Quando se estuda a Literatura amazonense as obras escolhidas são majoritariamente produzidas por homens. Os jovens manauaras formam-se sem conhecer as poetisas do próprio estado, o que contribui para o ciclo vicioso da falta de reconhecimento.

As informações obtidas sobre a vida e a obra de Violeta Branca só foram possíveis pelo empenho de críticos locais e colegas escritores que mantêm vivo o legado da autora, através da sua contribuição com comentários sobre as obras, assim como pesquisas relacionadas ao tema. Uma mulher tão importante para a história da Literatura produzida no Amazonas merece ter os seus poemas reconhecidos e estudados sobre diferentes óticas.

A poesia de Violeta Branca é fortemente influenciada pelo cenário dos lugares que a cercam e o saudosismo de sua terra. Em seus poemas não encontramos apenas a retratação do amor, mas a complexidade da busca pela liberdade, além da forte presença de um eu lírico feminino com sonhos e desejos profundos. Sua influência na literatura amazonense, marcou para sempre o cenário local, além de enriquecê-lo.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Graça. *Espírito moderno*. São Paulo: Cia. Graphico - Editora Monteiro Lobato, 1925.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 432 p.

BRANCA, Violeta. *Reencontro - poemas de ontem e de hoje*. 2ª. edição. Manaus, AM: Academia Amazonense de Letras; Edições Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado da Cultura, 2012.

BRANCA. *Ritmos de inquieta alegria*. Organização e estudo crítico Tenório Telles. 2ª. edição, revista e aumentada. Manaus, AM: Editora Valer, 1998. 116 p.

BRAGA, Gernesino. *Palavras no caminho do reencontro*. Prefácio. In: *Reencontro - poemas de ontem e de hoje*. 2ª. edição. Manaus, AM: Academia Amazonense de Letras; Edições Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado da Cultura, 2012.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas de. *Trabalho e emancipação: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940)*. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto/Edusp, 1994.

CARPENTIER, Max. *No centenário de uma flor*. Prefácio. In: *Reencontro - poemas de ontem e de hoje*. 2ª. edição. Manaus, AM: Academia Amazonense de Letras; Edições Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado da Cultura, 2012. 146 p.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CUNHA, Jolene da Silva Paula. *A poesia no Amazonas - autoria feminina: Voz e silenciamento*. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. *Iberic@l. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*. Paris, n. 2, 2012. Disponível em: <[http://iberical.paris-sorbonne.fr/?page\\_id=111](http://iberical.paris-sorbonne.fr/?page_id=111)>. Acesso em agosto de 2021

KRÜGER, Marcos Frederico. *Apresentação: Violeta, ainda que tarde*. In: BRANCA, Violeta. *Ritmos de Inquieta Alegria*. Tenório Telles (Organização e estudo crítico). 2. ed. ver. e aum. Manaus: Valer, 1998. Série: Coleção Resgate, vol. 1. p. 9–11.

KRÜGER, Marcos Frederico. *A sensibilidade dos punhais*. Manaus: Editora Muiraquitã, 2011.

LOBO, Luiza. *A dimensão histórica do feminismo atual*. In: RAMALHO, C. (Org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

MEDEIROS & ANDREATTA. *A voz erótica feminina em "Ritmos de inquieta alegria", de Violeta Branca*. *Revista Jangada*, nº 14, jul/dez, 2019.

MORAES, Péricles. *Os intérpretes da Amazônia*. Manaus: Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas, 2011.

SALIBA, Elias Thomé. *Cultura*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A abertura para o mundo: 1889-1930*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, Márcio. *A expressão amazonense – do colonialismo ao neocolonialismo*. 3ª ed. Manaus: Valer, 2010.

TADIÉ, Jean-Yves. *A crítica literária no século XX*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

TELLES, Tenório. *Fortuna crítica: Tenório Telles. Mais que uma sensibilidade feminina*. Disponível em: <<http://www.Jornal da poesia.jor.br/acabral06.html>>. Acesso em agosto de 2021.

TELLES, Tenório. *Evocações líricas e transição modernista em Violeta Branca*. In: BRANCA, Violeta: *Ritmos de Inquieta Alegria*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

TUFIC, Jorge (2013). *Violeta Branca e sua época*. Disponível em: <[http://jorge-tufic.blogspot.com.br/2013/09/violeta-branca-e-suaepoca\\_7.html](http://jorge-tufic.blogspot.com.br/2013/09/violeta-branca-e-suaepoca_7.html)>. Acesso em agosto de 2021.

Recebido em: 15/07/2022.

Aprovado em: 01/09/2022.

## LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E INTERMIDIALIDADE: UMA ANÁLISE DA ESTANTE DIGITAL DE “LEIA PARA UMA CRIANÇA”

### CHILDREN'S LITERATURE, PLAYFULNESS AND INTERMEDIALITY: AN ANALYSIS OF THE DIGITAL BOOKSHELF OF "READ FOR A CHILD

Priscila Aparecida Borges Ferreira\*

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo analisar o *e-book* “A flor que chegou primeiro”, da Estante Digital do projeto “Leia para uma criança.” A questão principal de investigação foi como a intermedialidade (CLÜVER, 2007) contribui para a ludicidade no processo de leitura, tendo em conta que o público-alvo do projeto (crianças de zero a seis anos) são nativos digitais, sendo a leitura mediada por imigrantes digitais (PRESNKY, 2001). Essa questão se justifica uma vez que as investigações acerca de literatura infantil são pautadas na leitura no ambiente escolar e aqui se propõe em um ambiente não escolar cujos mediadores não são professores. Para tanto, se analisou o *e-book*, seus recursos intermediáticos e a *live*, em especial a leitura de Gaby Amarantos, cantora e compositora, do mesmo livro digital. Espera-se contribuir para um melhor entendimento das experiências literárias infantis e suas mediações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intermedialidade. Literatura Infantil. Experiência lúdica.

**ABSTRACT:** This work aims to analyze the e-book "A flor que chegou primeiro", from the Estante Digital, from the Brazilian project "Leia para uma criança." The main research question was how intermediality (CLÜVER, 2007) contributes to playfulness in the reading process, taking into account that the project's target audience (children from zero to six years old) are digital natives, and the reading is mediated by digital immigrants (PRESNKY, 2001). This question is justified since investigations into children's literature are based on reading in the school environment and here it is proposed in a non-school environment whose mediators are not teachers. For this purpose, the e-book, its intermediatic resources and the *live* were analyzed, in particular the Gaby Amarantos' reading of the same digital book. It is expected to contribute to a better understanding of children's literary experiences and their mediations.

**KEY-WORDS:** Intermediality. Children's literature. Playful experience.

---

\* Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é professora colaboradora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Membro dos grupos de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (ELLI) e Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, distopia, literatura de entretenimento e literatura canônica.



## INTRODUÇÃO

O lúdico é essencial para a criança que aprende e compreende o mundo no brincar, a literatura infantil é parte dessa dinâmica e, assim como muitos outros aspectos da infância, foi inserida em uma cultura hipermediática. Para Furtado e Dos Santos (2017), o objetivo da literatura infantil é de entreter a criança ao mesmo tempo que desperta sua curiosidade. Para as autoras, os livros digitais, com sua intermedialidade, agregam um repertório de inúmeros elementos interativos que trazem uma nova complexidade à literatura infantil.

Dessa forma, este trabalho objetiva analisar o *e-book* “A flor que chegou primeiro”<sup>46</sup>, baseado na crônica vencedora da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016, escrito por Mayara de Aleluia Pereira, revisado por Elisete Tavares, adaptado por Jessé Andarilho e ilustrado por Ivy Nunes do projeto “Leia para uma criança” do Itaú Cultural. A análise se baseará nos estudos de intermedialidade (CLÜVER, 2007), buscando-se compreender como a intermedialidade contribui para a ludicidade no processo de leitura, tendo em conta que seu público-alvo (crianças de zero a seis anos) são nativos digitais (PRESNKY, 2001) e sua mediação é feita, muitas vezes, por imigrantes digitais. Ademais, pretende-se verificar se o *e-book* atende aos critérios para escolhas de livros pré-estabelecidos pelo projeto e se cumprem seus objetivos uma vez que a mediação pelo adulto deverá ser diferenciada do livro físico. Para isso, propõem-se analisar, além dos *e-book*, a *Live* para uma criança sobre o mesmo livro disponibilizadas no canal do Itaú no Youtube. Este trabalho se justifica por lançar um olhar sobre a literatura infantil intermediática, considerando sua mediação por adultos em um contexto não escolar, cujos mediadores não são professores.

### “LEIA PARA UMA CRIANÇA”: HISTÓRIA, OBJETIVOS E CRITÉRIOS

Em 2010, o Itaú social lançou o projeto “Leia para uma criança” que consiste na distribuição gratuita de livros para que adultos leiam para uma criança. O projeto é anual e, em uma década, distribuiu 57 milhões de livros físicos e 7,8 milhões de livros

---

<sup>46</sup> <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-flor-que-chegou/>

digitais, disponibilizados via *What'sApp* <sup>47</sup>.

Seus principais objetivos são:

Contribuir para a **apropriação da linguagem**, de modo que toda criança possa **participar de maneira mais intensa** e com maiores possibilidades da **cultura letrada**.

Ampliar o repertório cultural da criança por meio da literatura, contribuindo para seu **desenvolvimento integral**.

Incentivar a leitura do adulto para e com a criança como oportunidade de **fortalecimento dos vínculos** e da participação ativa na educação desde a primeira infância. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021, p. 04)

Inicialmente, havia a distribuição apenas de livros físicos. O adulto os solicitava, pela internet, e eram encaminhados via correio. Assim, se comprometia a lê-los para uma criança. Os livros das campanhas iniciais eram simples, em sua maioria, histórias populares, sem direitos autorais.

Com o tempo, a curadoria foi se especializando e, atualmente, o projeto conta com uma matriz para seleção de livros que é feita por meio de edital público, buscando enfatizar o uso da literatura como bem cultural que alicerça “[...] a aquisição da linguagem, o domínio da língua, a constituição da identidade e a construção do conhecimento” (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021, p. 03). Assim, de acordo com os objetivos do projeto, a literatura tem papel fundamental na construção de significados e pode enriquecer e ampliar as experiências de crianças consigo e com outros. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021). Os critérios para seleção de obras literárias são: a qualidade textual, qualidade visual (ilustrações e projeto gráfico) e qualidade temática. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021)

A qualidade textual é designada por ter um registro linguístico literário em que a linguagem conotativa prevaleça, com uma escolha lexical que permita uma ampliação do vocabulário da criança. Ademais, deve haver um trabalho estético com a linguagem que favoreça a fruição da leitura. O texto também deve possuir coerência e consistência textual e sua construção tem que estimular uma boa leitura em voz alta pelo mediador. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021)

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://exame.com/marketing/itau-comeca-a-distribuicao-de-livros-gratuitos-pelo-leia-para-uma-crianca/>

Já a qualidade visual expressa uma preocupação com o projeto gráfico que necessita ser capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o objeto livro, considerando sua totalidade (elementos textuais e paratextuais). A matriz reforça a necessidade da adequabilidade dos paratextos que devem conter informações necessárias sobre autor, ilustrador, etc., porém sem interferir na construção de sentidos. Um outro critério é a relação coerente entre imagem e texto com a proposta da obra. Novamente, expressa-se o cuidado em deixar um espaço para a construção de sentidos do leitor uma vez que se solicita que as ilustrações ofereçam informações novas em relação ao texto verbal e com nuances diferenciadas do que foi escrito, ou seja, pedem que o ilustrador aproveite as múltiplas interpretações possíveis do texto verbal e se utilize delas para construir suas ilustrações. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021)

Nos critérios de qualidade visual também são destacadas questões de diagramação que não interfiram na boa legibilidade, além de que as ilustrações não reforcem estereótipos de gênero, sociais, históricos e raciais. Assim como a coerência textual é exigida a visual também o é, solicitando-se que o projeto estético esteja adequado ao conteúdo temático. (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021)

O último critério é o de qualidade temática que exige que o tema dialogue com o universo infantil, tais como, por exemplo: “narrativas de aventura, de magia, de heróis; narrativas de identificação entre realidade do personagem e do leitor, obras que abordem medos infantis.” (LEIA PARA UMA CRIANÇA, 2021, p. 10). Há uma preocupação também em qual o tratamento dado ao tema que necessita proporcionar uma reflexão da criança sobre si e alteridades no processo de convivência. Também se demonstra cuidado com diversidade étnico-racial, de gênero e de classe social. Ademais, esse conteúdo não deve ser didatizante.

A matriz de critérios é baseada na percepção da literatura como direito humano e humanizadora como preconiza Candido (1995). Também há uma preocupação para que haja possibilidade de uma experiência lúdica da criança e que ela possa construir sentidos a partir da leitura, além de um cuidado que a leitura em voz alta seja agradável, facilitando assim o papel do mediador.

Essa matriz de critérios direciona a escolha de livros físicos e não *e-books* uma vez que não há menção de múltiplos recursos midiáticos como os que são

encontrados nos disponíveis na **Estante Digital** <sup>48</sup> do projeto, tais *e-books* podem ser classificados como intermídias e se faz necessário compreender suas peculiaridades.

## **INTERMIDIALIDADE: O CONCEITO**

Pode-se definir mídia como uma “modalidade material” que permite a transmissão de um signo entre e para seres humanos por meio de distâncias temporais e espaciais. Posto que a materialidade de uma mídia é o que a possibilita e a sustenta. Ademais, sua percepção é que forma a determinação da mídia, sendo abstrata uma vez que não é possível a recepção de um signo sem sua interpretação imediata e espontânea. (CLÜVER, 2011).

Dessa forma, o conceito de intermedialidade acarreta as inúmeras possibilidades de relação e interação entre as diferentes mídias, sendo seus estudos restringidos a seres humanos, dessa forma, são excluídas as linguagens de animais e sua comunicação. (CLÜVER, 2011). Assim, a intermídia está na fusão conceitual entre mídias distintas, associada ao seu nível de significado para conceber uma mídia diferente das predecessoras. Essa fusão não é somente uma mistura, mas uma “[...] inter-relação orgânica entre diferentes formas artísticas e seus significados estéticos reunidos em um mesmo modo de representação”. (LONGHI, 2002, p. 03). Dessarte, a relação entre as mídias predecessoras será intermediática e não intramidiática (CLÜVER, 2011).

Rajewsky (2009 apud CLÜVER, 2001) propõe uma subcategorização da intermedialidade, sendo uma delas, a combinação de mídias que existe em grande parte dos produtos culturais dos mais ancestrais aos mais contemporâneos, sendo um aspecto marcante de mídias plurimidiáticas. Clüver (2011) chama de multimidialidade a existência de mídias diferentes dentro de um texto individual. O estudioso ainda afirma que as configurações midiáticas que se encaixam nessa subcategoria apresentam diferentes mídias em um texto individual, havendo pelo menos a presença de duas mídias, com formas e graus de combinação variados. Pode-se assegurar há textos que são passíveis de serem separáveis e continuarem

---

<sup>48</sup> <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>

coerentes e outros mixmídias que “contém signos complexos em mídias diferentes que não alcançariam coerência ou autossuficiência fora daquele contexto” (CLÜVER, 2011, p. 15).

Os e-books da **Estante Digital** do programa “Leia para uma criança” podem ser considerados mixmídias uma vez que possuem diferentes elementos midiáticos que os compõe e corroboram para a leitura e interpretação da história infantil.

## **ESTANTE DIGITAL: UMA ANÁLISE INTERMIDIÁTICA SOBRE A(S) PONTE(S) ENTRE IMIGRANTES E NATIVOS DIGITAIS**

O público-alvo do projeto “Leia para uma criança” é a primeira infância (0 a 6 anos), porém seu objetivo central é a formação de vínculos a partir da mediação de leitura de um adulto para a criança de seu convívio. A **Estante digital**, plataforma do projeto com e-books, possui mais de 16 títulos que podem ser lidos no próprio site ou baixados em pdf. gratuitamente. De acordo com o vídeo institucional <sup>49</sup>, para você ler para uma criança no celular e no computador, permitindo que a imaginação leve para longe sem sair de casa. Assim, a mediação da leitura continua sendo foco central de “Leia para uma criança” independente se esse seja um livro físico ou digital.

Tal premissa é interessante “[...] uma vez que as crianças nascidas em meio à era digital precisam lidar com a multiplicidade de caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas” (DOS SANTOS; BOTTENTI JUNIOR, FURTADO, 2017, p. 261). No entanto, deve-se considerar que o adulto que mediará a leitura pode ser o que Prensky (2001) denomina de imigrantes digitais que aprendem e se adaptam ao novo ambiente e a essa nova linguagem digital e mantém o que ele chama de “sotaque. Para o pesquisador, os imigrantes digitais possuem dificuldades em compreender as formas de assimilar/aprender/ ler(?) de nativos digitais que já estão imersos nesse ambiente e linguagem desde a mais tenra idade.

Considerando que são os imigrantes digitais que mediarão a leitura dos e-books, é necessário analisar como os possíveis sotaques podem contribuir ou

---

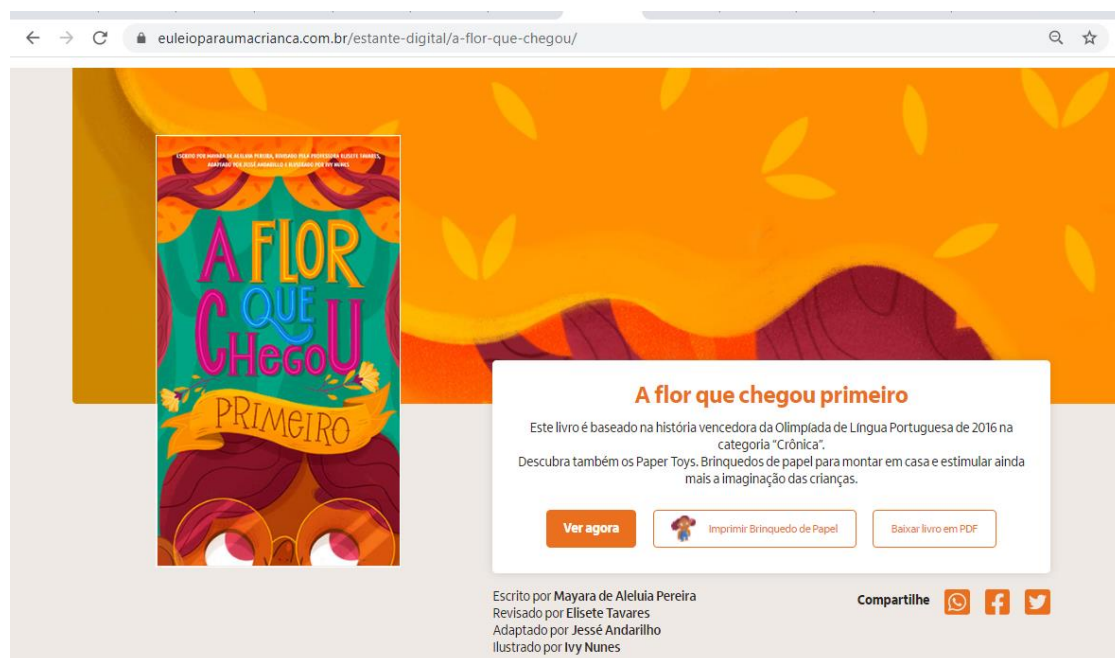
<sup>49</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=u0WHkrh12wE>

dificultar a leitura e sua ludicidade, característica importante da literatura infanto-juvenil. Dentre os títulos disponíveis, “A flor que chegou primeiro”, foi escolhido para análise. A narrativa é a história de como a o distrito de Caraíba.

O critério que norteou tal escolha foi o fato de este ter sido o primeiro *e-book* a ser lido e seu tema discutido no projeto ligado ao “Leia para uma criança/Estante digital” que é o “*Live* para uma criança” que ocorreu durante o ano I da pandemia do coronavírus no Brasil (2020). Muitas empresas e artistas realizaram *lives* com shows, entrevistas, cursos, etc. proporcionando entretenimento e educação em um período que houve a suspensão de tal atividade. A *live*<sup>50</sup> consiste de leitura da história pela cantora, compositora e apresentadora Gaby Amarantos, posterior *conversa* entre a cantora e, por último, show com o grupo infantil Palavra Cantada. A escolha de um *e-book* que também tivesse uma *live* se deu ao considerar a mediação de leitura e que proposições e formas de mediar poderiam ser propostas na *live*.

O *e-book* é a adaptação de um trabalho anterior. Essa informação já está contida antes mesmo de se ter acesso ao *e-book* em si.

**Figura 01** – Opções para leitura



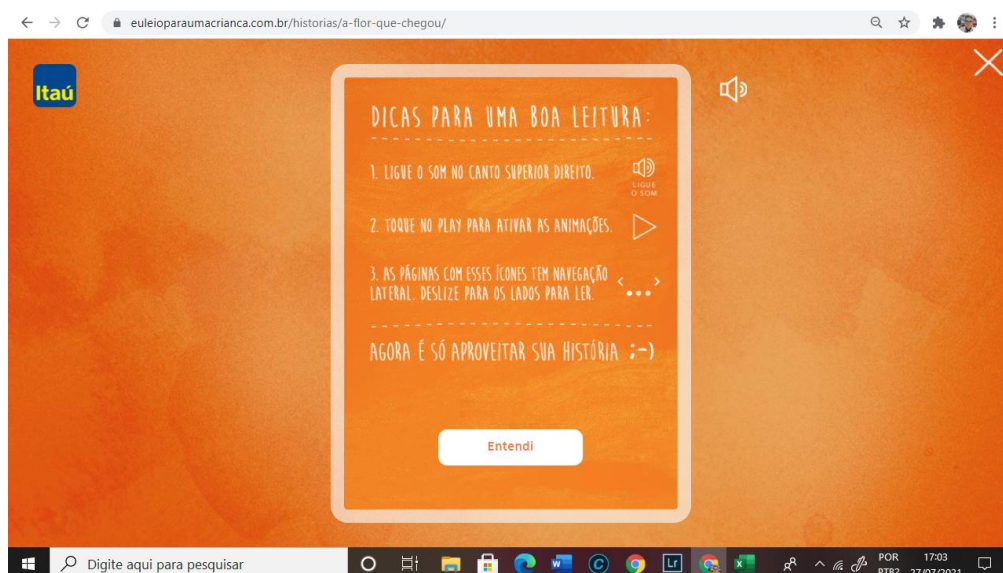
**Fonte:** Leia para uma criança, Estante Digital (2021)

<sup>50</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ObPxy8Gu2CM>

É possível ler o livro (Ver agora) ou baixá-lo em pdf. Cabe ressaltar que o livro em pdf não dispõe de todos os recursos multimodais que o livro em meio digital. Há também a opção de realizar o download de brinquedos de papel. Já nessa primeira página, é possível verificar que a preocupação com o projeto gráfico que consta na matriz de escolhas de livros se mantém no *e-book*. As cores são vivas e harmoniosas, as informações paratextuais estão visíveis e a ênfase é dada ao “Ver agora” que utiliza uma cor diferente (laranja), chamando a atenção do nativo e do imigrante digital para o recurso mais intermediático.

Ao clicar para ler o livro verifica-se as instruções abaixo (figura 02):

**Figura 02** – Dicas para uma boa leitura



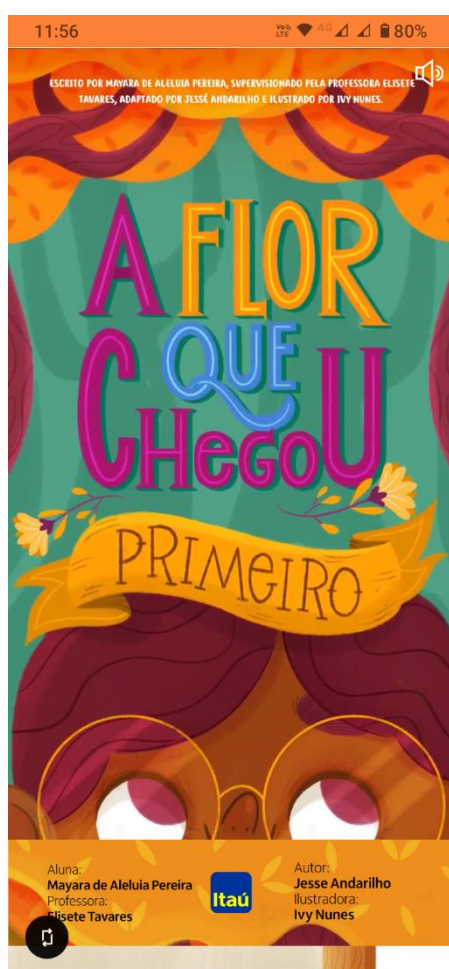
**Fonte:** Leia para uma criança, Estante Digital (2021)

As instruções objetivam facilitar a leitura do adulto para que ele saiba que ali se encontram recursos multimodais tais como som e animações. Vale ressaltar que essas instruções são para o adulto, imigrante digital, uma vez que nativos digitais já estão habituados aos ícones que ali se encontram e organicamente procurariam as funções de tais ícones. De Souza e Bonilla (2020), a partir das proposições de Santanella (2004), propõem experiências do brincar semelhantes ao leitor errante/abduzido uma vez que nativos digitais explorariam as opções no *e-book*

buscando possibilidades sem medo de errar. O imigrante digital, provavelmente, leria as instruções e buscaria formas de segui-las para compreender e encontrar os caminhos da leitura. Ao considerar que a proposta central é a de criação de vínculos entre a criança e o adulto, essa possibilidade de formas de leitura pode também ser explorada se o adulto proporcionar a criança uma chance de exploração e de ajuda no guia da leitura.

Apesar de a propaganda dizer ser possível ler no computador e no celular, alguns recursos multimodais não funcionam no computador. No celular e tablet, a navegação é facilitada. A capa já inicia com música e animação. É importante que o adulto explore tais elementos, mostrando para a criança, permitindo que ela ouça a música, veja os olhos curiosos a animação do título. Um outro aspecto de ludicidade que pode ser explorado durante a leitura é a música, as mudanças de tonalidade.

**Figura 03** – Capa do e-book





**Fonte:** Leia para uma criança, Estante Digital (2021)

Já na segunda página (figura 03), há o texto literário, o sonoro e visual. Eles dialogam, mas aqui é necessário que o adulto, ao mediar a leitura, perceba tal diálogo e que sua voz seja integradora desses elementos para a criança. O som (barulho de murmurinho, o sino a entrarem um estabelecimento), os olhos da menina se movimentando e olhando com curiosidade e desejo para os salgados, o tempo, o fim de semana. É importante o adulto ler e trazer tais elementos para sua entonação de voz, expressões faciais e gestuais. Isso auxiliará na ludicidade e na compreensão/integração de elementos. É possível perceber como o e-book, aqui analisado, é uma intermídia (CLÜVER, 2001) posto que, os sons, animações, a voz e a leitura precisam ser integrados para a compreensão das múltiplas possibilidades de leitura da história.

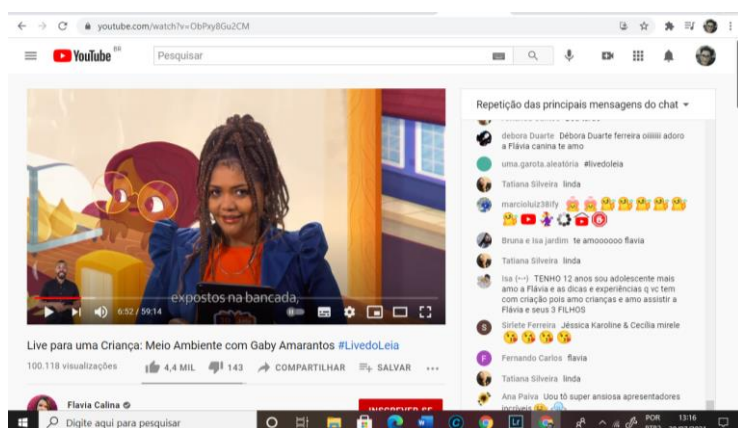
**Figura 03 – Página 01**



**Fonte:** Leia para uma criança, Estante Digital (2021)

Nesse sentido, a leitura de Gaby Amarantos durante a *live* auxilia na compreensão dessas conexões. A cantora faz a leitura expressiva enquanto a animação é projetada atrás. (Figura 04):

**Figura 04 –** Leitura de Gaby Amaranto



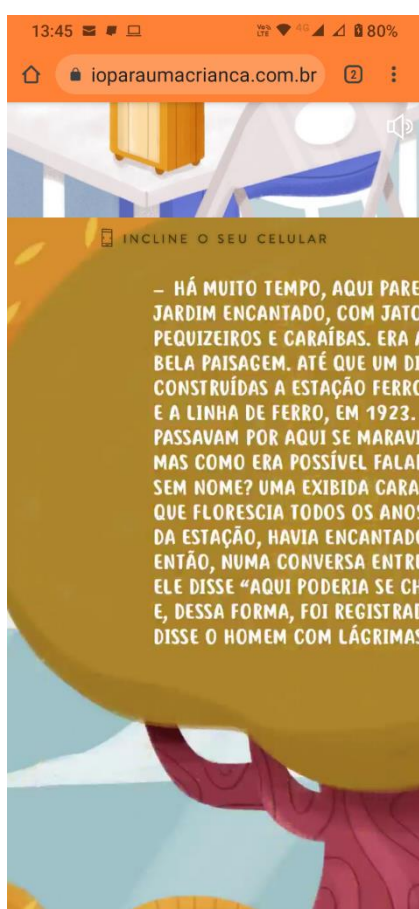
**Fonte:** Live para uma Criança: Meio Ambiente com Gaby Amarantos #LivedoLeia (2021)

Durante quase quatro minutos na *live*, a cantora lê a história, com diferentes entonações, enquanto há animações e músicas. Algumas vezes, a animação foca em uma personagem enquanto Gaby modifica a voz para leitura. Isso traz para a criança uma ludicidade para a leitura e para o adulto um guia de como a leitura deve ser realizada posteriormente. Sabe-se que crianças gostam de ouvir a mesma história mais de uma vez, é provável que ela solicite ao adulto que faça o mesmo na leitura posterior ou ela mesmo a repita por meio da memória.

No *e-book*, todas as páginas continuam a ter também animação, som ambiente (o barulho das bolas de bilhar, dos copos, do trem), música e a presença do texto que

pressupõe uma leitura intermediada do adulto. Essas multimídias (animação, som, música, texto e voz) podem potencializar o aspecto lúdico do texto, porém é imprescindível que o adulto perceba isso e que faça a mediação de forma coerente de todas essas mídias no intuito de amplificar as possibilidades estéticas e artísticas do *e-book*. Ademais, o *e-book* oferece a oportunidade de interação uma vez que, em diversos momentos da história, é solicitado que o celular seja inclinado e diferentes perspectivas da cena são mostradas (figura 05):

**Figura 05** – Interação com a mídia



**Fonte:** Leia para uma criança, Estante Digital (2021)

É importante ressaltar que essa interação também é possível no livro físico, porém no *e-book* tal interação, somada às outras mídias, podem trazer mais dinamismo e ludicidade à leitura. Uma vez mais a mediação do adulto e a sua compreensão dos processos de leitura de intermídias pode potencializar tais

processos. No entanto, caso o “sotaque” do imigrante digital ((PRESNKY, 2001) não interfira e contribua para a imersão narrativa digital, mantendo a coerência entre as multimídias, a interatividade e sua mediação. (DOS SANTOS; BOTTENTI JUNIOR, FURTADO, 2017, p. 272).

É salutar que o *e-book* aqui analisado obedece aos critérios da matriz para a escolha de livros do projeto (qualidade textual; qualidade visual e temática), todavia, a *live* que tem como ponto central o livro é extremamente didatizante em relação a temática. Explora-se a temática do meio ambiente, de vivências na floresta quando há outras possibilidades de leitura. O tema principal abordado pode ser compreendido como a memória cultural e afetiva de um lugar, os inúmeros boatos sobre a origem de um nome e da importância das narrativas, além da questão ambiental uma vez que, pode-se inferir que não há mais árvores de Caraíba que deu nome ao distrito. Ademais, a narrativa tem representatividade de raça, social, gênero e etária com personagens diferentes entre si e sem estigmatizar. esse quesito, a *live* pode empobrecer as possibilidades de leitura ao direcionar somente a um tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos Santos, Bottentuit Junior e Furtado (2020), em uma revisão sistemática sobre book apps infantis e novas experiências literárias, concluem que tais aplicativos afetam as experiências literárias das crianças desde a primeira interação com eles, “[...] quando a leitura ocorre em sentido amplo e não restrito ao texto num momento de reconhecimento da interface do livro digital e da descoberta de um novo arsenal interativo que foge aos padrões estáticos do livro impresso” (p. 271).

O *e-book*, aqui analisado, traz uma experiência literária lúdica e abre possibilidades para que o imigrante digital (adulto) e a criança (nativa digital) interajam, criando possibilidades de criar novos vínculos durante a leitura. Assim como os pesquisadores concluíram que para que o seu uso seja benéfico para a experiência literária infantil se faz necessário uma abordagem e um objetivo, foi possível verificar que o *e-book* do projeto “Leia para uma criança” também pode ser profícuo com uma intermediação adequada. “A flor que chegou primeiro” mantém uma coerência textual, de projeto gráfico e temática. No entanto, a *live*, que poderia auxiliar o adulto na

mediação, empobrece a leitura temática da obra ao focar apenas no tema meio ambiente.

Ressalta-se que um estudo cujo foco seja na percepção da criança da leitura se mostraria bastante profícuo para uma compreensão mais apurada de recursos intermediáticos e experiência literária. Ademais, um enfoque sobre os aspectos de contação de histórias frente aos recursos intermediáticos que os *e-books* apresentam também poderiam auxiliar na compreensão das interfaces leitura e mediação.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1995.

CLÜVER, C. Intermedialidade. **Pós**, v. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413>.

DE SOUZA, Joseilda Sampaio; BONILLA, Maria Helena Silveira. O BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE: experiências lúdicas na cultura digital. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-25, 2020.

DOS SANTOS, Daniella Carvalho Pereira; JUNIOR, João Batista Bottentuit; FURTADO, Cássia Cordeiro. BOOK APPS DE LITERATURA INFANTIL E NOVAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 261-275, 2017.

LEIA PARA UMA CRIANÇA. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>

LONGHI, Raquel R. Intermedia, ou para entender as poéticas digitais. In: **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

Recebido em: 15/06/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

## DISCURSO NA VIDA, DISCURSO NA ARTE: NOTAS SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ARTÍSTICO<sup>51</sup>

### DISCOURSE IN LIFE, DISCOURSE IN ART: NOTES ON DIVERSITY AND SOCIAL INCLUSION IN ARTISTIC SCOPE

Wilder Kleber Fernandes de Santana\*

Weslei Chaleghi de Melo\*\*

Davi Milan\*\*\*

**RESUMO:** Para a circunscrição desse trabalho, partimos de uma discussão sustentada nos pressupostos da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD), em que alguns conceitos são esmiuçados neste espaço teórico e evidenciados no plano analítico. Nesse sentido, temos como recurso para o presente trabalho as noções de palavra, diversidade e inclusão social. Recorremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), os quais subsidiam os fundamentos teóricos de nossa pesquisa. A abordagem dialógica tem explicitado uma multiplicidade de manifestações de linguagem, além de apontar caminhos para a diversidade e a inclusão por meio da arte, com incidências histórico-ideológicas e posicionamentos políticos. É nessa arena tensa de discussões que se coloca nosso objetivo, o qual consiste em discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. No que diz respeito aos fenômenos artísticos, tornam-se imprescindíveis, pois possuem caráter integrador entre as diferentes perspectivas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade. Inclusão. Espaço artístico.

**ABSTRACT:** To circumscribe this paper, we start with a discussion based on the assumptions of the so-called Dialogical Analysis of Discourse (DAD), in which some concepts are detailed in this theoretical space and evidenced in the analytical plan. In

---

<sup>51</sup> O presente estudo foi revisado e ampliado com o apoio da FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba), Pós-doutorado no País – BLD-PDRP.

\* Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB. Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Sua área de estudos se direciona para o Discurso e a Religião. E-mail: wildersantana92@gmail.com

\*\* Doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Letras- Língua Portuguesa pela UEL. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Miraselva – PR.

\*\*\* Professor da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), e da Educação Básica em Quintana – SP. Especialista em Educação e pesquisador na UNESP – Campus Marília – SP.

this sense, we have as a resource for the present paper the notions of word, diversity and social inclusion. We resort to the contributions of Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medvedev (2016 [1928]) and Voloshinov (2017 [1929]), which support the theoretical foundations of our research. The dialogical approach has made explicit a multiplicity of language manifestations, in addition to pointing out ways for diversity and inclusion through art, with historical-ideological incidences and political positions. It is in this tense arena of discussions that our objective is placed, which consists of discussing diversity and social inclusion in the artistic scope. With regard to artistic phenomena, they become essential, as they have an integrating character between different social perspectives.

**KEYWORDS:** Diversity. Inclusion. Artistic scope.

## 1. INTRODUÇÃO

A dinâmica fundamentada e engendrada pelos postulados do Círculo de Bakhtin nos impulsiona a compreensões sempre complexas e múltiplas acerca das diferentes problemáticas imersas em práticas sociais contemporâneas. Por partirmos de uma discussão sustentada nos pressupostos da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD)<sup>52</sup>, algumas questões precisam ser esclarecidas para que os conceitos possam ser esmiuçados neste espaço teórico e evidenciados no plano analítico. Nesse sentido, temos como recurso para o presente trabalho as noções de palavra, diversidade e inclusão social.

Torna-se nevrálgico mencionar que o posicionamento assumido pelos integrantes do círculo de Bakhtin, pesquisadores russos, ao formalismo, é de grande valia para nos dar sustentação para produzir saberes que protagonizem contextos de vivência social (BRAIT, 2006; ALMEIDA, 2013; SANTANA, 2018; 2019). Decorre, desse modo, a concepção de Bakhtin (2006 [1979]) sobre a interação verbal, na ideia de que nenhum discurso é o primeiro ou será o último na cadeia interminável da comunicação discursiva, visto que “o sujeito não é adâmico, aquele que profere

---

<sup>52</sup> Utilizamos a expressão Análise Dialógica do Discurso (ADD) por compreendermos a existência de variadas Análises dos Discursos. O uso do termo, bem como sua dinamicidade, demarca os horizontes teórico-metodológicos de nossa pesquisa. A expressão Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi cunhada por Brait (2006) em território brasileiro para circunscrever um horizonte teórico-metodológico dos estudos e pesquisas de base dialógica na medida em que nos situa sobre os estudos de Bakhtin e o Círculo.

demiurgicamente a palavra original; não é o senhor da palavra, o discurso não emerge de um sujeito só” (BRANDÃO, 2012, p. 35). Desse modo, não apenas no contexto educacional russo, mas em diversos outros ao longo dos continentes, devemos priorizar um ensino que provoque os alunos a se tornarem sujeitos de seu dizer, e não a se defrontarem com o teoreticismo da palavra, que não produz sentidos (SANTANA, 2019).

Para concretização de nosso estudo, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), os quais subsidiam os fundamentos teóricos de nossa pesquisa. A abordagem dialógica tem explicitado uma multiplicidade de manifestações de linguagem, além de apontar caminhos para a diversidade e a inclusão por meio da arte, com incidências histórico-ideológicas e posicionamentos políticos. No que diz respeito ao estado da arte que abarca essa temática, há pesquisadores que têm se empenhado (DUARTE, 2009; GONÇALVES, 2019; MELO, 2020; MELO et al., 2020).

Tratar dessa temática torna-se necessário, uma vez que se busca a superação dos paradigmas pedagógicos instituídos por uma tradição de métodos de ensino que são modificados constantemente por fatores sociais, ao longo dos tempos. Diante disso, Rodrigues (2013) pontua que, para a construção de uma escola para todos, é preciso incentivar o processo de inclusão social, compreendendo que cada educando possui suas especificidades que não se enquadram em um modelo pronto de aluno.

Vale a pena destacar que, nos currículos educacionais, há alguns documentos norteadores reafirmando a necessidade da implementação de práticas pedagógicas dinamizadoras da quebra de estigmas sociais. Por exemplo, há a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de culturas afro-brasileiras e africanas e também a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que evoca o ensino da cultura indígena.

Quanto aos documentos legais a que recorreremos para delineamento de nosso trabalho, estamos amparados e direcionados pelo que regem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); A Portaria SEDH de 2010, que reinsere em discussão os Direitos Humanos (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

É nessa arena tensa de discussões que se coloca nosso objetivo, o qual consiste em discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. No



que diz respeito aos fenômenos artísticos, tornam-se imprescindíveis, pois possuem caráter integrador entre as diferentes perspectivas sociais. Entretanto, não é uma tarefa fácil quando aplicadas, no âmbito escolar, a finalidades que excedem a estética, pois pensar a literatura em relação com outras artes e a temas socialmente importantes como a diversidade e a inclusão social, torna-se uma tarefa árdua (MELO, 2020). Importa, ainda, mencionar que esta pesquisa se constitui como uma versão ampliada e robustecida da parte 1 da dissertação de Melo (2020), intitulada *A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo*.

Em termos estruturais, o artigo está dividido em duas seções, além da Introdução e das Considerações finais, quais sejam 2. *Sobre inclusão social, seletividade literária no espaço escolar e a dinamicidade da palavra*, que consiste na discussão teórica que fundamenta nosso estudo e 3. *Notas sobre a diversidade e a inclusão social no âmbito artístico* que agrega a discussão teórica pensando a literatura e o cinema como horizontes de humanização. A seguir dispõe-se a primeira seção.

## **2. SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, SELETIVIDADE LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A DINAMICIDADE DA PALAVRA**

Esclarecemos que ao tratar do tema “inclusão social”, comumente se remete a pessoas com deficiência (PcD), entretanto esse termo não se restringe somente a isso. As PcD fazem parte dessa discussão, mas o vocábulo abarca um grande conjunto de diferenças, nas mais variadas esferas da sociedade. Como parte integrante dessa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, busca a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Antes da referida lei, havia o que se pode chamar de segregação educacional: alunos tidos como *incapazes* eram excluídos do convívio escolar, da abordagem inclusiva e, por sua vez, eram colocados em escolas “especiais”, em um movimento de exclusão social. De acordo com Carvalho (1994), havia outras exclusões, que, mesmo não amparadas pela lei, não eram mitigadas por ela, ou seja, alunos com

condições socioeconômicas precárias, e/ou com necessidades educacionais como os já citados.

Assim, educandos em diversos tipos de situação de desigualdade social não eram amparados dentro de um âmbito jurídico, tampouco eram efetivamente incluídos dentro da escola e defendidos das situações adversas que demandam equidade. É importante lembrar que o ser humano é condicionado a viver em sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que ele se habitue a tal fator. A escola funciona, então, como instituição de socialização e integração de diferentes sujeitos, constituindo-se como um espaço multicultural de construção de identidade, que atua nesse processo de habituar-se ao convívio social e de se constituir como sociedade (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

A organização escolar, dessa forma, deve se comprometer a integrar todos os alunos, independentemente de quais sejam suas especificidades. Logo, nessa realidade emergente do âmbito educacional, exige-se que os docentes assumam uma postura reflexiva, para suprir as necessidades dos educandos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade e igualitária.

Partindo dessas constatações, compreendemos que a prática pedagógica deve se engajar no respeito à diversidade como premissa constituinte da base para a inclusão social, pois o processo de escolarização na educação básica atinge a maior parte da população. Marín (2003) elenca a temática em questão e destaca que a educação, como adjunta no processo de preservação da inclusão social, proporciona o contato entre sujeitos de diferentes culturas.

É preciso, inicialmente, pontuar que não há o costume de se discutir a aplicabilidade da arte e da diversidade da literatura em sala de aula. No âmbito escolar, costuma-se priorizar obras canonizadas<sup>53</sup>, conhecidas como alta literatura. São as obras legitimadas por determinados grupos sociais, passando por um processo de valorização da sua linguagem, que vai desde o seu grau de autoria, o estabelecimento de uma cultura de significações, o reconhecimento do seu valor pela crítica literária, até sua circulação nas universidades (MELO, 2020).

---

<sup>53</sup> Assumimos, aqui, como obras canônicas, a concepção postulada por Harold Bloom (1995). São obras transmitidas ao longo do tempo para outros leitores, constituindo uma tradição literária e dando lugar de destaque a determinadas obras literárias.

É notório que a configuração do ensino de literatura permeia o sistema de valor estético da obra, que, por sua vez, é instituída tradicionalmente. Dessa forma, os estudantes passam a, geralmente, valorizar uma obra sem saber o porquê desse valor. Para Candido (1995), tal reprodução não reflexiva do cânone constitui uma grande limitação para o desenvolvimento da criticidade do leitor. O crítico também discorre sobre a elevação do nível de compreensão do texto literário. A leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em variados níveis de complexidade e qualidade. Isso fará com que se amadureça o grau interpretativo, alçando comparações com critérios cada vez mais rigorosos referentes à estética da obra lida (CANDIDO, 1995).

Em contrapartida, obras cinematográficas, muitas vezes, são estigmatizadas por serem cultura de massa e por uma linguagem que se aproxima mais daquela usual, devido ao seu caráter comercial, que visa a atingir o maior público possível. Diferentemente de obras literárias canônicas, as cinematográficas poucas vezes vão à escola. Entretanto, cabe a valorização dessa manifestação artística, que, apesar de possuir uma linguagem diferente da literária, em seus aspectos estruturais, é também autônoma e sensibilizadora (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). E o cinema é uma das artes que atinge o maior número de pessoas interessadas. Por essa razão, é um importante meio de acesso às interações sociais e culturais (MELO, 2020; MELO et al., 2020).

Segundo Volóchinov, “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLOCHINOV, 2018, p. 140). Nesse contexto, a língua se insere como “organismo vivo”, uma vez que está em constante movimento na cadeia interminável da comunicação discursiva.

A leitura literária, por sua vez, na medida em que atua como uma forma multifacetada da palavra (VOLOCHINOV, 2018), também contribui para a formação intelectual, cultural, identitária e social, justificando-se, dessa forma, o trabalho em sala de aula com essas linguagens (literatura e cinema), em suas diferentes transposições de gêneros discursivos e diversidade temática inclusiva. Vale ressaltar que a literatura pode ser compreendida, entre seus muitos aspectos, como forma subjetiva de compreensão do homem em seu “eu” e em sua relação com o “outro”

(BAKHTIN, 2006 [1979]). Logo, esse instrumento de intensificação das relações sociais contribui para a humanização do sujeito, ao expor diferentes visões com significações e ressignificações sobre os mais diversos temas.

Por esse viés, o foco aqui refletir sobre romper com paradigmas pautados em práticas pedagógicas engessadas e que pouco colaboram para a emancipação do sujeito e desenvolvimento de sua autonomia e criticidade (FREIRE, 2019 [1997]). Respaldados no pensamento de Freire, é possível perceber o aspecto de encantamento que o texto literário proporciona, impactando e levando os discentes a uma imensidão de possibilidades trazidas pelos autores (BRITO, 2006).

Desse ponto de vista, entendemos que as obras literárias e cinematográficas, por exemplo, são capazes de potencializar a visão sobre a discussão de temas transversais (valores – como solidariedade, compreensão, aceitação, amor ao próximo, generosidade – e visões distintas de mundo), possibilitando uma prática pedagógica humanística. Afirma Melo (2020, p. 14) que essas obras, além de suas potencialidades pedagógicas, “possuem valor estético/de fruição, que não se restringe a finalidades educacionais. Essas expressões artísticas, por sua autonomia, abarcam múltiplos sentidos culturais que podem ser engajados na prática pedagógica”.

Em termos de uma metodologia para a dinamicidade do objeto em um plano artístico, para a apreciação/análise de um mural renascentista, ou de um cordel, torna-se necessário que haja a real vivência cultural histórica, sem a qual é impossível atribuir valores excedentes. Na acepção de Bakhtin:

*É o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.*

Doravante denominaremos este conteúdo simplesmente como objeto estético, à diferença da obra exterior propriamente dita, que admite outras abordagens, e sobretudo a abordagem basicamente cognitiva, ou seja, uma percepção sensorial regida por um conceito.

*Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética.* Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um lingüista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo

puramente lingüístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material.

Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: *compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética. (BAKHTIN, 2010 (1923-1924), p. 22).

Ao tecermos metodológicos olhares sob prisma da ADD, compreendemos que essa pressuposição de interação ativa que orienta a construção do discurso implica em uma vivência social valorativa. Nesse sentido, em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2006 [1979]) afirma que qualquer objeto do nosso dizer, seja uma réplica do cotidiano ou um romance “por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos: nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 299-300). Com efeito, “não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, *pela situação social mais próxima*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204 - grifos do autor). Nesse sentido, a interação se constitui numa trama de enunciados que se reclamam, sempre respondendo ou antecipando o outro de forma intermitente.

### **3. NOTAS SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ARTÍSTICO**

Em uma perspectiva de produção artística, a principal meta do criador/pesquisador deve ser sempre aferir se os seus outros alcançarão múltiplos sentidos com o conteúdo e se o objetivo foi alcançado. No caso do professor em sala de aula, deve utilizar ferramentas e metodologias diferenciadas, estimulando o estudante a se desenvolver intelectualmente sob uma perspectiva crítica e interativa. Por isso, deve procurar sua qualificação profissional.

Recentemente, notou-se significativo aumento de discussões no meio acadêmico acerca da diversidade e da inclusão social. Isso ocorre devido à grande pluralidade de sujeitos em sala de aula, com suas especificidades, limitações e em suas mais variadas manifestações. Nesse sentido, afirmam Pabis e Martins (2014, p. 10) que, “[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais

diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias [...]”. Tratar dessa temática torna-se necessário, uma vez que se busca a superação dos paradigmas pedagógicos instituídos por uma tradição de métodos de ensino que são modificados constantemente por fatores sociais, ao longo dos tempos (MELO, 2020).

Na perspectiva de Abramowicz (2006, p.12), o termo *diversidade* pode ser entendido como “variedade, diferença<sup>54</sup> e multiplicidade entre diferentes objetos ou realidade”. Essa concepção é reafirmada por Lima (2008) ao dizer que o ser humano se constitui por diferentes culturas e diferentes relações sociais, sendo pertencente a um grupo e, ao mesmo tempo, sendo singular em sua personalidade em relação aos demais sujeitos de seu círculo de convívio. Considera-se um grande desafio reconhecer essa diversidade como elemento adjunto da identidade de um grupo social. Isso requer a superação do preconceito, bem como o empenho em se ensinar o valor dos vínculos afetivos que se formam dentro ou a partir desse grande conjunto chamado diversidade.

Tendo em vista esse panorama, indagamos: há uma possibilidade eficaz de proporcionar a reflexão referente à diversidade e à inclusão social? Como a literatura e o cinema poderiam atuar como dispositivos para potencialização do saber? E como orientar profissionais nessa prática? As concepções de diversidade e de inclusão social, expressas neste trabalho, giram em torno de tal questionamento e da valorização das especificidades sociais, inserindo e integrando no processo de ensino e aprendizagem os sujeitos pertencentes a grupos sociais discriminados, valorizando-os e compreendendo as diferenças como marco da estruturação cultural, de construção social, pois os sujeitos são homens e mulheres plurais (distintas etnias, classes sociais, religiões, idades etc.).

Na ótica de Cosson,

---

<sup>54</sup> No decorrer da história da humanidade, o conceito de diferença se tornou palco para alternâncias de conhecimentos nas áreas da filosofia, das ciências, e da linguagem. Nesse prisma de compreensão, Semprini (1999) aponta que: ... “diluir” a noção de diferença nesta igualdade. O contrato tácito assinado entre as diferentes variantes da cidadania e os indivíduos foi uma promessa de igualdade civil em troca de um confinamento das suas diferenças dentro de suas respectivas esferas privadas. Aos olhos de alguns, todavia, jamais houve real equidade nesse pacto, e a igualdade cívica nunca foi desfrutada por todos igualmente. Surgiu uma outra forma de diferença, a da desigualdade. (SEMPRINI, 1999, p. 157).

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

No nosso ponto de vista, a chave para potencializar as engrenagens dessa experiência com a literatura está na relação responsiva e responsável do eu para com o outro (BAKHTIN, 2006 [1979]). Por meio da alteridade é possível realizar caminhos que apontem para a diversidade e a inclusão no âmbito artístico. Para Bakhtin (2013), as relações dialógicas são indissociáveis do campo discursivo, isto é, da língua em uso como fenômeno real e concreto. Nesse sentido, toda linguagem está imbuída de relações dialógicas, as quais “são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico” (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Sobre o fenômeno da alteridade, Santana e Miotello (2020, p. 54) postulam que a proposta de relações alteritárias advinda das obras do Círculo de Bakhtin “contribui para a formulação do enunciado como um elo da complexa rede de outros enunciados, estabelecendo com todos eles relações dialógicas de variados níveis e graus de complexidade”. Nessa linha de compreensão, “tornam-se imprescindíveis os aspectos histórico-sociais para compreensão da linguagem e dos sujeitos que a mobilizam, em detrimento dos estudos monológicos, especificamente os da linguística de base estruturalista” (SANTANA; MIOTELLO, 2020, p. 54).

Identificamos a literatura e o cinema enquanto fenômenos artísticos na medida em que reenunciamos o excedente de visão proposto por Compagnon (2009, p. 36), de que tais horizontes dotam “o homem moderno de uma visão que nos leva para além das restrições da vida cotidiana”. Sendo assim, ela é fruto de um contexto social e nosso cotidiano é indissociável das manifestações ficcionais ou poéticas. Ora, se ela está presente em nosso dia a dia, torna-se um bem social que deve ser para todos (CANDIDO, 2004).

Candido também argumenta, a respeito da compreensão do texto literário como fenômeno artístico, que a leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em

variados níveis de complexidade e qualidade (CANDIDO, 1972). Nesse sentido, o crítico se posiciona sobre a necessidade de o sujeito assumir responsabilidades para com o fazer literário pensando justamente na diversidade, em representações da realidade social. Em *Ciência e Cultura*, o crítico afirma que essa interrelação entre a realidade e o imaginário “[S]erve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Quanto ao cinema, respaldados em Bourdieu (1979), entendemos que, assim como a literatura, é capaz de despertar nas pessoas sentimentos como o de alteridade, despertar sobre o agir concreto, em que se pauta a diversidade e a inclusão social. Desse modo, também nos tornamos espectadores, não apenas meros sujeito estáticos que assistem alguém que se identifica ou desidentifica-se com o que acontece na tela. Além disso, “O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça” (MORIN, 1977, p. 243).

Haja vista os perigos que temos vivenciado pela proliferação de uma instrumentalização do saber, recorremos a Volóchinov (2018), o qual assevera que um produto ideológico não consiste “apenas em uma parte da realidade natural e social ..., mas também ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Nesse sentido, entendemos que o signo, nas reflexões de Volóchinov, está diretamente ligado às relações contextuais, isto é, situa-se entre sujeitos sócio-historicamente organizados. Nesse aspecto, não depende exclusivamente da consciência do “eu” ou do “outro”, mas de uma complexa cadeia discursiva com reflexos e refrações intersubjetivas estabelecidas no momento da interação discursiva, tendo em vista que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de uma interação na realidade viva” (STELLA, 2018, p. 178).

Sobre esse movimento do reportar-se ao(s) outro(s) que me constitui(em), na interação que estabelecemos com a palavra alheia, Ponzio compreende que “nunca é uma relação de equivalência, porque ela é concebida para um terceiro: o



destinatário. Existem pelos menos outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomo as palavras e a pessoa a quem me dirijo. A relação é... triangular”. (PONZIO, 2008, p. 103).

Nesse contexto, é na interação discursiva que o signo ganha novos sentidos, a partir do entretecimento das diferentes vozes e valorações sociais, ou seja, no uso da língua viva e concreta. Na interpretação de Zandwais (2016):

[...] o modo como a palavra se inscreve em uma ou outra ordem histórico-simbólica e a partir daí se dota de valores, significando diferentemente em cada época, em cada espaço social, em cada modo de produção, em cada espaço institucional, refletindo ou refratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas, multifacetadas, não podem ser apreendidas como um todo. Todo signo, portanto, será sujeito à avaliação. Todo signo possui uma função responsiva em relação às formas de “compreensão” da ordem do real. E é essa função responsiva que o torna polissêmico por excelência (ZANDWAIS, 2016, p. 109).

Refletindo sobre as palavras de Zandwais, sobre como a palavra vem se inscrevendo na ordem do histórico-simbólico e agregando valores, torna-se necessário recorrer à sociologia moderna, segundo a qual “[...] interessa principalmente analisar os tipos de relações e os fatos estruturais ligados à vida artística, como causa ou consequência [...] investigar as influências concretas exercidas [sobre a arte] pelos fatores socioculturais” (CANDIDO, 1985, p. 21).

Processos humanizadores “não apenas recorrem a condições históricas de produção dos enunciados, mas reinsere-os em novas cadências de acontecimentos sob vértices literários” (SANTANA; MELO, 2020, p. 7). Assim, circunscritos nessa proposição que inclui, retrata, rompe com paradigmas excludentes e aponta para a vivacidade da arte, nosso intuito é o de repensar a diversidade e a inclusão social no âmbito artístico. Soa, para além de um grande desafio, que é imperativo compreender a literatura e o cinema, na condição de manifestações artísticas, como horizontes de humanização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na contemporaneidade brasileira, tendo em vista a espaço-temporalidade em que estão inscritas nossas instituições educacionais, torna-se imperativo propor

DIALOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687

discussões que versem sobre a diversidade e a inclusão social em seu sentido mais amplo: ponto basilar para equidade, sobretudo no âmbito escolar, para que facilite o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos-alunos. Assim, é perceptível que o sentimento de alteridade, aqui observado pela ótica da arte, faz parte de habilidades interpessoais saudáveis que combatem diversos tipos de violência como: intimidação, feminicídio, homofobia, racismo, intolerância religiosa, discriminação contra pessoas com deficiência.

Como apontamos nesta pesquisa, o diálogo entre literatura e cinema por meio de propostas interdisciplinares que excedem o currículo formal, constituem-se como ferramentas pedagógicas eficazes no processo de desenvolvimento da alteridade. Constatamos que essa prática contribui para a manutenção e valorização dos domínios estético e histórico de manifestação do sujeito. Reconhecer a importância da arte nos caminhos para potencialização da diversidade é garantir seu lugar nas instituições de ensino.

Em linhas não findas, esperamos ter cumprido com o objetivo a que nos propomos, qual fora discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. Reenunciando Aristóteles (2010), trazemos a ideia de que o homem é acima de tudo um animal, mas especificamente social, constituindo-nos por meio de um processo dialógico que ocorre na relação entre o “eu”, o “outro” e o “nós”. É nesse ponto de tensão que a arte se encontra, em superposições dialético-dialógicas com a vida.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ. Anete. **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Moderna. 2006.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

ARISTÓTELES. Sobre a Alma. In: **Obras completas de Aristóteles** – Vol. III. Tradução de Ana Maria Lóio. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1979].

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BRAIT, Brait. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRANDÃO, Helena Hatshue. **Introdução à análise do discurso**. 3ªed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Secretaria de direitos humanos da presidência da república. **Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005. Brasília. 2010. disponível em: [https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf](https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022

BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: UNIMARCO, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARVALHO, Alfredo R.; ROCHA, Jomar V.; SILVA, Vera L. R. R. **Pessoa com deficiência na história**: modelos de tratamento e compreensão. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Organizador: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “i’s”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: 4. ed. Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 52ª edição. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2019.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e políticas práticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019.

MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica.** Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

MELO, Weslei Chaleghi de et al. **A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MELO, Weslei Chaleghi de; DA SILVEIRA, Éderson Luís; DE SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Literatura e Cinema em interação discursiva. **Revista Diálogo e Interação**, v. 14, n. 1, p. 177-196, 2020.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e diversidade cultural.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

PONZIO, Augusto. Crítica da razão dialógica. In: **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Coordenação de produção: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008. p. 231-240.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem: nas tessituras de Volóchinov e o círculo de Bakhtin. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 3, p. 205-220, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F.J.O & SILVEIRA, E.L (Orgs). **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SEMPRIMI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a [1929]. p. 143-172.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: Condições de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto: 2016, p. 97-116.

Recebido em: 05/05/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

## UM ESTUDO ESTILÍSTICO DO AMOR EM ARROJOS, DE CESÁRIO VERDE<sup>55</sup>

### A STILISTIC STUDY OF LOVE IN AROJOS, BY CESÁRIO VERDE

Wilder Kleber Fernandes de Santana\*

Weslei Chaleghi de Melo\*\*

Luciano Mendes Saraiva\*\*\*

**RESUMO:** Esta pesquisa delimitou como objetivo analisar, sob horizonte de estudos estilísticos dialógicos, um poema de Cesário Verde, que faz parte da obra *O Livro*. Com isso, buscou-se verificar como são construídas representações sógnicas do amor no poema *Arrojos*. A proposta estilística tem trazido grandes contribuições para o terreno literário, e, por vias da Teoria Dialógica da Linguagem, incidimos sobre a obra de Cesário Verde na formação da poesia modernista de língua portuguesa. Para atender às expectativas de pesquisa, buscamos subsídio teórico-metodológico nos postulados de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1920-24]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), bem como interlocutores em terreno brasileiro. Em busca de cumprir nosso objetivo, primeiramente, foi realizada a leitura dos traços composicionais do poema. Após isso, adentramos no conteúdo, em que incidimos, sob olhares estilísticos, sobre a construção do amor para compreender o contexto de produção do poema. Em seguida, averiguamos, sob lentes estilísticas de vertente dialógica, as especificidades do amor nas referidas obras.

**Palavras-chave:** Literatura portuguesa. Estilística. Poema. Cesário Verde.

**ABSTRACT:** This research delimited as objective to analyze, under the horizon of dialogic stylistic studies, a poem by Cesário Verde, which is part of the paper *O Livro*. With this, we sought to verify how symbolic representations of love are constructed in the poem *Arrojos*. The stylistic proposal has brought great contributions to the literary field, and, through the Dialogical Theory of Language, we focus on the paper of Cesário Verde in the formation of modernist poetry in the Portuguese language. To meet

<sup>55</sup> O presente estudo foi revisado e ampliado com o apoio da FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba), Pós-doutorado no País – BLD-PDRP.

\* Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB. Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Sua área de estudos se direciona para o Discurso e a Religião. E-mail: wildersantana92@gmail.com

\*\* Doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Letras- Língua Portuguesa pela UEL. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Miraselva – PR.

\*\*\* Professor Adjunto II do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais e América Latina.

research expectations, we seek theoretical and methodological support in the postulates of Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1920-24]), Medvedev (2016 [1928]) and Voloshinov (2017 [1929]), as well as interlocutors in Brazilian terrain. In order to fulfill our objective, first, the reading of the compositional features of the poem was carried out. After that, we enter the content, in which we focus, under stylistic views, on the construction of love to understand the context of production of the poem. Then, we investigate, under stylistic lenses of dialogical aspect, the specificities of love in the aforementioned paper.

**Keywords:** Portuguese Literature. Stylistics. Poem. Cesário Verde.

## 1. Introdução

Falar na obra literária de Cesário Verde (1855-1886) é referir-se ao escopo estético de um dos nomes mais representativos da literatura portuguesa. O autor em questão recebeu influência de grandes nomes da literatura como Baudelaire (1821-1867) e Victor Hugo (1802-1885), trazendo, no bojo de suas poesias, diversas problemáticas ligadas às questões/relações de cunho social. A poesia de Verde emerge da transição entre o Romantismo e o Realismo e, além disso, tanto a estética modernista, quanto a simbolista, trazem, mesmo que sutilmente, vestígios da influência desse autor. No que diz respeito aos aspectos temáticos de sua obra, esta é via de análise para diversos tópicos que tratam representações e simbolismos, como o amor transcendente e o antagonismo sentimental (MOISÉS, 2008 [1972]), temas que estão na proposta discussão deste artigo.

Por mais que a questão social faça-se emergir notoriamente na poética de Cesário Verde, este trabalho traça um recorte em sua obra, focalizando algumas representações do amor materializadas no poema *Arrojos* (1887) a partir de estudo estilístico de vertente dialógica. Traçando um estudo sob parâmetros estilísticos, é possível observar a alternância entre a representatividade desse sentimento ligadas à subjetividade do autor, que constrói a percepção do eu lírico, ora demonstrando a essência interna do amor, como autossuficiente e justificável, ora seu caráter que vai além da percepção do homem, acima de sua racionalidade. A partir desse ponto é possível aferir, na arquitetura do poema (BAKHTIN, 2006 [1979]), a presença da imanência e da transcendência, difundindo elementos que conferem a compleição do símbolo, haja vista que o aspecto simbólico, para Bakhtin, está ligado à dimensão estética da linguagem (BAKHTIN, 2012 [1920-24]).

O objetivo deste trabalho consiste em analisar, sob horizonte de estudos estilísticos dialógicos, o poema *Arrojos* (1887), de Cesário Verde, que faz parte da obra *O Livro*. Em busca de cumprir nosso objetivo, primeiramente, foi realizada a leitura dos traços composicionais do poema. Após isso, adentramos no conteúdo, em que incidimos, sob olhares estilísticos, sobre a construção do amor para compreender o contexto de produção do poema. Desse modo, esse estudo se insere em uma área de investigação que busca subsídio teórico-metodológico nos pensamentos de Bakhtin (2006 [1979]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), assim como seus estudiosos em terreno vernáculo, como Francelino (2007), Brait (2012), Almeida (2013) e Santana (2019).

Nesse íterim de discussões, estruturamos o artigo em quatro seções, a contar da Introdução. A seção 2), intitulada *A estilística sob vertente dialógica e sua contribuição aos estudos literários* realiza uma discussão teórica sobre a perspectiva estilístico-dialógica dos estudos da linguagem, com especificidade no terreno literário. A seção 3) *A poesia do cotidiano e Cesário Verde* traça as condições histórico-ideológicas de construção do poema de Verde. A seção 4) *Um estudo estilístico do amor em Arrojos* consiste na parte analítica, em que averiguamos, sob lentes estilísticas de vertente dialógica, as especificidades do amor na referida obra.

## **2. A estilística sob vertente dialógica e sua contribuição aos estudos literários**

Das produtivas contribuições da abordagem estilística dos estudos da linguagem, ganha destaque a postura responsável e responsiva assumida pelos pesquisadores, os quais se propõem a problematizar o método formal dos estudos literários (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), pois entendemos que o formalismo na literatura se pauta em concepções imanentes e tradicionais de ensino, primordialmente quanto ao mecanismo das narrativas e poéticas literárias. O próprio termo *formal* agencia práticas de análise isoladas e fechadas, cuja concepção de língua é de pura coisa morta (BAKHTIN, 2006 [1979]). Sobre a importância de recorrermos à abordagem dialógica para compreender produções poéticas em sua dimensionalidade histórica, tornou-se imperativo recorrermos ao manuscrito *O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo* (SANTANA;



MIOTELLO, 2020), o qual explicita a importância de se explorar as fronteiras discursivas do texto.

Sob âmbito estilístico, em perspectiva dialógica, uma obra literária não pode ser analisada de forma fragmentada, mas o todo e as partes devem ser correlacionados. Nas lentes de Volóchinov, para quem o estilo é o produto da interrelação de sujeitos organizados no discurso, “(...) o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa” (VOLÓCHINOV, 1976, p. 15). Em mesma linha interpretativa, Bakhtin compreende que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297). Nesse sentido, este atuaria como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo, de forma que pode assumir relações de rejeição, confirmação, completude etc, (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Na percepção de Bakhtin, não há enunciado isolado, pois toda e qualquer palavra lançada já é permeada de atravessamentos discursivos. O fato de um enunciado já se constituir como uma resposta a enunciados antecedentes, isso também em construções poéticas e narrativas romanescas, pressupõe o princípio da Interação. Segundo Puzzo (2013, p. 263) “para Bakhtin o conceito de estilo não está ligado apenas ao sujeito, mas está relacionado com o público leitor, portanto com o horizonte social de sua audiência” e, dessa forma “o ensino de gramática deve estar vinculado à prática, portanto à língua em uso, num movimento dialógico e interativo” (PUZZO, 2013, p. 264). Nesse direcionamento, entendemos que uma análise estilística não deve se nortear apenas por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 229).

Esse princípio da interação verbal ou discursiva, que pressupõe eu e o outro, é decorrente dos estudos de Bakhtin no terreno da literatura, o que o impulsionou a desenvolver (ativamente) o conceito de dialogismo em contraposição à percepção monológica da enunciação (SANTANA; MIOTELLO, 2020). Sob ótica da estilística

dialógica, um dos pontos de partida para estudar fenômenos literários, bem como o reconhecimento de uma ciência das ideologias (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) foi o combate aos “[...] estudiosos de então, marxistas, linguistas, psicólogos e teóricos em geral das Ciências Humanas, ao colocar a questão da ideologia, ora na consciência, ora como um pacote pronto, advindo do mundo da natureza.” (MIOTELLO, 2013, p. 168).

Então, quais seriam as grandes contribuições da estilística sob vertente dialógica para os estudos literários? Na medida em que a estilística bakhtiniana nos coloca em contato direto com o autor (criador) e seu processo criacional, proporciona aos pesquisadores ter ciência dos elementos componentes do enunciado. Na ótica bakhtiniana, “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Nessas instâncias interpretativas, quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos os aspectos da poética irão degenerar em escolasticismo (BAKHTIN, 2013).

Em contrapartida a uma perspectiva formalista e mecanicista dos estudos literários, ancoramo-nos em Santana, para quem as imersões estilísticas em abordagem dialógica “não apenas caracterizam o sujeito enquanto plural, mas conferem potencialização para o diálogo, uma vez que destaca a intersubjetividade da consciência” (SANTANA, 2018, p. 82). Ao selecionarmos, portanto, o poema **Arrojos** para análise, procedemos em anuência com essa perspectiva advinda do pensamento de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, em termos de uma constituição sócio-histórica do enunciado.

### 3. A poesia do cotidiano e Cesário Verde

Segundo Moisés (2008 [1972]), a poesia do cotidiano encontra-se parcialmente relacionada com a poesia do realismo. Por essa nomenclatura, entende-se a intenção não consciente e não programática de romper com as regras tradicionais do arranjo estético (caracterizados por uma certa “nobreza” e a aceitação de um escopo rígido de valores). Nessa poesia, caracteriza-se ainda “a fixação dos aspectos da realidade considerados até então apoéticos ou, pelo menos, alíricos” (MOISÉS, 2008 [1972], p. 215). Ainda na percepção do crítico literário,

Noutros termos, significava uma novidade meio à ovo de Colombo: a poetização do prosaico, do cotidiano, daquilo que parece ter pouca significação para o homem prático, acomodado e despreocupado de outros problemas que não os da subsistência fisiológica (MOISÉS, 1972, p. 216).

Sendo assim, a poesia do cotidiano apresenta em si um caráter de imanência, uma vez que o eu lírico apenas poetiza aquilo presente em sua realidade imediata, dentro dos limites da experiência possível. Em decorrência disso, explica Moisés (1972), há, pela primeira vez, uma atenção maior do lirismo para o prosaico diário, inclusive nos aspectos mais reprováveis, grotescos e burlescos ou até mesmo fora do interesse poético habitual. Ao mesmo tempo, essa atitude do lirismo corresponde à tentativa de fazer uma poesia de caráter objetivo, focada no objeto em detrimento do sujeito, caracterizando uma mudança do eixo de interesse para fora do “eu” do poeta.

Las Fleurs du Mal (1857) não são uma lírica de confissão, um diário de situações particulares, por mais que haja penetrado nelas o sofrimento de um homem solitário, infeliz e doente. Baudelaire não datou nenhuma de suas poesias, como o fazia Victor Hugo. Não há nenhuma só que possa explicar-se em sua própria temática a base de dados biográficos do poeta. Com Baudelaire nasce a despersonalização da lírica moderna, pelo menos no sentido que a palavra lírica já não nasce da unidade da poesia e pessoa empírica, como haviam pretendido os românticos, em contraste com a lírica e muitos séculos anteriores (FRIEDRICH, 1978, p. 36-37).

A alteração do interesse poético para fora do “eu” do poeta encontra respaldo e influência na poesia de Charles Baudelaire, que apresentou o fenômeno de despersonalização como uma forma de romper a romântica unidade entre poesia e poeta (pessoa empírica), abrindo caminho para a modernidade. Para Moisés (2008 [1972]), apesar dessa nova lírica do cotidiano se aproximar da realidade, ela não apresentava preocupação social e recorria aos mesmos temas comuns do romantismo sentimental, realizando “uma poesia debruçada sobre os motivos situados fora e não dentro do poeta. Quase uma despoetização do ato poético, a poesia do cotidiano nasceria da impressão que o fora deixa no dentro do artista” (MOISÉS, 1972, p. 216). O realizador da poesia do cotidiano em Portugal foi Cesário Verde.

Apesar da curta e anônima vida, uma série de fatores permitiu o reconhecimento da autonomia e grandeza da poesia de Verde, por exemplo, a postura

lírca quanto a realidade, herdada de Baudelaire. Desse modo, esclarece Moisés (2008 [1972]), Cesário Verde encontra-se na transição entre o romantismo e o realismo e serve também como base para alguns posicionamentos que estarão em voga nas estéticas simbolista e modernista.

Ao trazer à baila o caráter social e existencial na obra de Cesário Verde, é imprescindível ressaltar no presente estudo a peculiaridade do texto artístico em comparação com o que é cotidiano e corriqueiro, sendo que elementos comuns são retratados em uma modalidade de texto que – segundo Lotman (1978, p. 44) - foge ao uso comum da língua, passando por uma “semantização dos elementos extra-semânticos (sintáticos) da língua natural”. Em ancoragem estilística, além de esses aspectos direcionarem sentidos múltiplos, “[...] os tipos de discurso levam em conta mudanças por culturas e épocas [...] seriam as condições de percepção do som, as condições de identificação do signo, as condições da compreensão assimiladora da palavra.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 369).

Nota-se que a poesia do cotidiano de Cesário Verde caracteriza-se pelo viés da representatividade de tudo aquilo que está evidente na realidade experimental, sensível. Por outro lado, o autor, ao lidar com o sentimentalismo, seja de qual for sua natureza, traz para próximo da realidade do eu lírico descentralizando o foco para fora do eu poético. A seguir, adentremos em um estudo estilístico do amor no poema *Arrojos*.

#### **4. Um estudo estilístico do amor em *Arrojos***

Antes de adentrarmos à análise, importa mencionar que a perspectiva estilística advinda dos escritos de Bakhtin (2006 [1979]) demarca a importância de se verificar as incidências do posicionamento autoral e dos elementos do enunciado para compreensão do todo. Quando discute sobre a interação discursiva, Volóchinov reflete e averigua sobre como é construído o *horizonte ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214) sempre que o autor/compositor recorre a outras vozes para corroborar seu discurso, e isso não é diferente no âmbito da poética.

Segundo Carter (1989), em *Arrojos*, nota-se a dualidade entre desejo e negação quanto ao amor físico, mas a figura da mulher já não é mais castigada como em outros poemas de “O Livro”, havendo apenas “o desejo do elemento físico na

relação em causa e a impossibilidade de o alcançar” (CARTER, 1989, p. 129). Assim, a faceta transcendente do amor é marcada justamente na impossibilidade de alcançar o plano em que se encontra esse sentimento. Para criar tal efeito de sentido, Cesário Verde utiliza-se da hipérbole constantemente: “Eu domaria o mar que enfurece; E escalaria as nuvens rendilhadas” (VERDE, 1887, p. 192).

O direcionamento que tomamos para a análise está nos apontamentos circunscritos por Bakhtin e reacentuados por Puzzo (2013), Almeida e Santana (2018), os quais compreendem que a noção de estilo bakhtiniana parte da análise da relação interindividual, da presença de múltiplas vozes, da ação responsiva do locutor e interlocutor que permite o desvelamento de sentidos plurais no texto.

Exponha-se, portanto, o poema seletivo para análise:

### **Arrojos**

*Se a minha amada um longo olhar me desse  
Dos seus olhos que ferem como espadas,  
Eu domaria o mar que se enfurece  
E escalaria as nuvens rendilhadas.*

*Se ela deixasse, extático e suspenso  
Tomar-lhe as mãos mignonnes e aquecê-las,  
Eu com um sopro enorme, um sopro imenso  
Apagaria o lume das estrelas.*

*Se aquela que amo mais que a luz do dia,  
Me aniquilasse os males taciturnos,  
O brilho dos meus olhos venceria  
O clarão dos relâmpagos noturnos.*

[...]

*E se aquela visão da fantasia  
Me estreitasse ao peito alvo como arminho,  
Eu nunca, nunca mais me sentaria  
As mesas espelhentas do Martinho.  
(VERDE, Cesário. 1887)*

Tendo como base os pressupostos de Bakhtin em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (2010 [1930-34]), faz-se necessário que um analista/pesquisador explore as fronteiras discursivas do texto. Em outras palavras, que busque explorar não apenas a forma (se é soneto, verso livre, haicai) nem o material (verbal ou imagético, escultura de mármore ou de madeira), mas sobretudo

todos esses elementos interligados ao conteúdo situado historicamente (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). Conforme Santana (2018), é no imergir do conteúdo que surgirão todos os diálogos possíveis com outros discursos, os quais se dão nas fronteiras dos enunciados.

De um ponto de vista da forma composicional, percebe-se que todas as estrofes são iniciadas pela partícula “se”, a fim de provocar a ideia de que o eu lírico apenas pensa e idealiza as atitudes de sua amada e os esforços que ele depreenderia por ela. Em perspectiva estilística “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Dito isso, refletimos: o que propõe a estilística bakhtiniana ao ensino de línguas? “Ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14).

Inicialmente, em uma perspectiva da construção temática, edifica-se um sentimento de interdependência do outro para o agir concreto: “*Se a minha amada um longo olhar me desse/ Dos seus olhos que ferem como espadas...*”. A condicionante “se” indica a condição única de que esse “eu” tome uma posição diante de seus enfrentamentos. O sentimento está na base arquitetônica do “outro-para-mim”, mas um amor sustentado na base do idealismo estético advindo de traços platônicos e neoplatônicos (BAKHTIN, 2006 [1979]).

Percebe-se, nos versos a recorrência a elementos da natureza a fim de demonstrar as dimensões do amor sentido pelo eu lírico. Então, com a intervenção dessa amada, com seu olhar, até mesmo *o mar furioso seria domado e as nuvens delicadas seriam escaladas* para a concretização desse amor. Castro (1990) compreende que “A mulher amada - em geral idealizada e por isso mesmo quase inacessível – vem quase sempre relacionada com a natureza” (CASTRO, 1990, p. 21). Na compreensão do pesquisador, até mesmo o mundo objetivo se torna “o referimento para o canto amoroso, e a subjetividade do poeta se reserva tão somente como representação reflexa da natureza admirada” (CASTRO, 1990, p. 21).

Isso nos remete ao escrito de Bakhtin sobre o *corpo como valor, em discurso interior* quando aborda sobre os processos axiológicos de constituição do sujeito, em

que traz os atos de afeto como determinantes nesse processo: “Os *diversos atos de atenção, amor e reconhecimento* de meu valor a mim dispensados por outras pessoas e disseminados em minha vida como que esculpíram para mim o valor plástico do meu corpo exterior” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 46, grifos nossos).

*Se ela deixasse, extático e suspenso/ Tomar-lhe as mãos mignonnes e aquecê-las,/ Eu com um sopro enorme, um sopro imenso/ Apagaria o lume das estrelas.* Nos versos destacados, verifica-se uma correlação entre a mulher amada e a natureza, uma espécie de representação refletida e refratada (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) do prazer do eu-lírico. A sublimação da mulher, bem como a interdependência desse outro sujeito são traços característicos desse amor ultrarromântico, como se verifica a seguir:

*Se aquela que amo mais que a luz do dia,  
Me aniquilasse os males taciturnos,  
O brilho dos meus olhos venceria  
O clarão dos relâmpagos noturnos.*

Mais que isso: esse processo empático encontrou pouso na amada, de forma que o sujeito enunciador não encontra forças em si mesmo para prosseguir. Caso, por parte da amada, houvesse um retorno, uma reciprocidade, isso serviria de combustível para que o eu-lírico ganhasse vida, aptidão para alcançar até mesmo o impossível: *vencer o clarão dos relâmpagos noturnos.*

Sob perspectiva estilística, alcança-se que esse amor transcendental não é solidificado em terrenos teóricos da racionalidade, apesar de conter traços do que propõe Henri Bergson em *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1988), sobre os elementos da teoria da intuição. Para Bakhtin, “o conhecimento racional reaparece como elemento necessário (teoricismo) na intuição, da maneira como esta noção é efetivamente empregada por Bergson” (p. 55). Os excessos da postura romântica proporcionam a ausência de objetividade e de singularidade desse eu: “o teoricismo fatal – a abstração do meu eu singular – ocorre também na ética formal: aqui, o mundo da razão prática é em realidade um mundo teórico, e não o mundo no qual o ato é realmente executado” (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p. 77). Conforme Moisés (1972), a relação de adversidade com a natureza manifesta-se

constantemente nas metáforas de Verde, demonstrando um amor capaz de sobrepor até mesmo a natureza, símbolo de um poder incontrolável para os românticos.

Para Carter (1989), no poema *Arrojos*, a dicotomia real-fantástico é apenas implícita, e provém não dos tempos e modos verbais, mas das imagens criadas pelo eu lírico, as quais permitem a funcionalidade da dimensão do fantástico.

E se aquela visão da fantasia  
Me estreitasse ao peito alvo como arminho,  
Eu nunca, nunca mais me sentaria  
As mesas espelhentas do Martinho (VERDE, 1887, p. 192).

O eu lírico, por sua vez, não precisaria mais buscar consolo no café Martinho e, desse modo, nota-se que os aforismas amorosos proferidos pelo eu-lírico saem temporariamente do campo do transcendente e recaem sobre a realidade na forma de uma experiência real de contato, afinal de contas, “A avaliação social leva-nos além dos limites do enunciado para outra realidade. A presença da palavra é apenas um apêndice de outra presença” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 190). A esfera imanente do amor apresenta-se também na possibilidade de redução desse sentimento a um sofrimento para o qual se busca consolo em um café, ao invés de um amor avassalador que deixa o eu-lírico sem rumo e lhe fere a alma. Tais movências compõem um panorama estilístico, pois, na ótica de Bakhtin, “Cada Palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda a interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 400).

Sendo assim, apesar de o eu lírico, admirado pelos traços mais naturais da dama que ele observa, tentar sobreviver por meio de um contato unilateral com essa mulher (ele apenas a observa de longe), percebe que o não retorno a si mesmo o adoeceria. Apenas no contato pleno com a mulher idealizada - com sua a delicadeza e a pureza de seus atos, a dama faz com que o eu-lírico tome consciência de sua própria podridão e purifique-se.

A perspectiva dialógica estilística nos impulsiona a compreender que “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação entre duas consciências (a do eu e a do outro); é o campo de encontro entre duas consciências, a zona do contato interior entre elas” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 395-396). Nessas circunstâncias, o



plano arquitetônico do poema demonstra a existência plena do “eu” a partir da interrelação com o outro, ainda que idealizado. O eu-lírico ganha novidade e força para viver no fruto da relação real e apreendida pelos sentidos, o que denota o caráter de transição da obra verdeana entre romantismo e realismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões explicitadas nesse manuscrito, foi possível compreender que a perspectiva estilística voltada para os estudos literários orienta para a necessária adoção de uma concepção interativo-social da linguagem, haja vista que propõe a reformulação de diferentes olhares para os gêneros, como é o caso da poesia. O horizonte estilístico tem cada vez mais contribuído para potencializar processos de ensino e aprendizagem de Línguas e de Literatura, em nosso caso específico, do poema seletivo que integra a obra de Cesário Verde.

Constatou-se, da análise do poema *Arrojo*, o dilema entre o amor físico e a impotência do eu lírico ao tentar alcançá-lo. Como traço dessa transitoriedade, percebemos a presença do sentimentalismo que, ao mesmo tempo, é intensificado por elementos perceptivos da natureza. Por fim, diante da especificidade de Cesário Verde, é refletida sobre as várias faces do amor, esperamos que nossa investigação impulse outros sujeitos a mobilizarem produções e práticas que veiculem sementes germinadoras para pesquisas no campo da Literatura, com práticas responsivas nas práticas comunicativas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.3-20.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BERGSON, Henri. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. 3.ed. Paris: PUF, 1988.

BRAIT, Beth. PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

CARTER, Janet E. **Cadências tristes**:O universo humano na obra poética de Cesário Verde. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.

CASTRO, Sílvio. **O percurso sentimental de Verde**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1990.

FRANCELINO, Pedro Farias. A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**: problemas atuais e suas fontes. 2ª edição, SP: livraria duas cidades,1978.

LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do Texto Artístico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

MEDVIÉDEV, P. A linguagem poética como objeto da poética. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016b [1928], p.131-163.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: conceitos chave. 5. Ed, 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013. p.167-176.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura portuguesa**. São Paulo, Editora Cultrix, 10ª Ed. 2008 [1972]. 388p.

PUZZO. Miriam Bauab. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. **Linha D'Água**, v. 26, n. 2, p. 261-278, 2013.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. ISSN-1678-3182. Número 45, 2018, p.75-90.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Dialogismo em foco: variações semântico-axiológicas e sua aplicabilidade. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações linguísticas e axio(dia)lógicas**: sobre linguagem e enunciação. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 84-93.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020, p. 53-69.

VOLÓCHINOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a [1929]. p. 143-172.

VERDE, Cesário *in* Pinto, Silvia. **O livro de Cesário Verde**: poemas. 1987. Domínio Público. Disponível em: <<http://luso-livros.net/>>. Acesso em 01. Maio de 2019.

Recebido em: 05/05/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

## DOS TRAÇOS ROMÂNTICOS À VISÃO DA FAVELA: O DESLIZAR DAS IMAGENS E DOS PROCESSOS DE ESCRITA EM QUARTO DE DESPEJO

### FROM ROMANTIC FEATURES TO THE VISION OF THE SHANTYTOWN: THE SLIDE OF IMAGES AND WRITING PROCESSES IN *QUARTO DE DESPEJO*

Gabriel Henrique Camilo\*

**RESUMO:** O objetivo geral desse artigo é o estudo dos saberes na obra de Carolina Maria de Jesus<sup>5653</sup> e as articulações com os traços românticos e seu espaço de vivência presente na narrativa. Assim como surgem, nessa investigação, os aspectos da organização autobiográfica na narrativa da escritora, a análise se volta às imagens e metáforas recorrentes nas obras. A perspectiva teórica contempla os seguintes recortes: animalidade (SENS, 2019), monstruosidade (NAZARIO, 2003), metáfora (MENDES, 2010), autobiografia (ALBERTI, 1991), repetição (RIBEIRO, 2017). Como *corpus* da pesquisa tem-se o romance de estreia, de 1960, *Quarto de Despejo* (2014). Os temas políticos abordados, o lugar do discurso na margem, o desvio de uma escrita das gramáticas normativas, entre outros, foram lidos de forma distinta aos espaços ocupados pelas obras canônicas. Em suma, evidencia-se o caráter transgressor, contribuindo e destacando o impacto social. Os textos da autora constituem um (novo) cânone, diversidade e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura afro-brasileira; narrativa contemporânea; autobiografia.

**RESUMEN:** El objetivo general de este artículo es el estudio del saber en la obra de Carolina Maria de Jesus y las articulaciones con los rasgos románticos y su espacio vital presentes en la narrativa. Así como en esta investigación emergen aspectos de organización autobiográfica en la narración del escritor, el análisis se dirige a las imágenes y metáforas que se repiten en las obras. La perspectiva teórica comprende los siguientes apartados: animalidad (SENS, 2019), monstruosidad (NAZARIO, 2003), metáfora (MENDES, 2010), autobiografía (ALBERTI, 1991), repetición (RIBEIRO, 2017). El corpus de investigación es la novela debut, de 1960, *Quarto de Despejo* (2014). Los temas políticos abordados, el lugar del discurso en el margen, la desviación de un escrito de las gramáticas normativas, entre otros, fueron leídos de manera diferente a los espacios ocupados por las obras canónicas. En definitiva, el

---

\* Doutorando, Mestre, Bacharel e Licenciado em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Especialista em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia. Licenciando em Artes Visuais. Formado e pesquisador pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: gabrielcmilo@outlook.com

<sup>56</sup> A escritora Carolina Maria de Jesus recebeu postumamente o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 25 mar. 2021. Ao longo dessa pesquisa, mantém-se as menções sem o título, embora esse seja relevante, para preservar a proximidade com a autora e sua produção.

carácter transgresor es evidente, contribuyendo y destacando el impacto social. Los textos de autor constituyen un (nuevo) canon, diversidad y escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura Afrobrasileña; narrativa contemporánea; autobiografía.

**ABSTRACT:** The general objective of this article is the study of knowledge in the work of Carolina Maria de Jesus and the articulations with the romantic traits and their living space present in the narrative. Just as aspects of autobiographical organization in the writer's narrative emerge in this investigation, the analysis turns to the images and metaphors that recur in the works. The theoretical perspective includes the following sections: animality (SENS, 2019), monstrosity (NAZARIO, 2003), metaphor (MENDES, 2010), autobiography (ALBERTI, 1991), repetition (RIBEIRO, 2017). The research corpus is the debut novel, from 1960, *Quarto de Despejo* (2014). The political themes addressed, the place of discourse in the margin, the deviation of a writing from normative grammars, among others, were read differently from the spaces occupied by canonical works. In short, the transgressive character is evident, contributing and highlighting the social impact. The author's texts constitute a (new) canon, diversity and writing.

**KEYWORDS:** Afro-Brazilian Literature; contemporary narrative; autobiography.

## 1. Buscam-se as palavras de início: miração à poetisa dos excessos

O trabalho a seguir apresenta a discussão da obra autobiográfica de estreia na década de 1960 pela escritora Carolina Maria de Jesus, com a análise detida quanto ao texto literário de *Quarto de Despejo* (2014).

A relação cartográfica entre os trechos selecionadas se apresenta pela composição autobiográfica da autora, com as suas respectivas imagens e metáforas. Essa pesquisa apresenta-se com destaque aos saberes literários em Carolina, partindo de conceitos e referências tais: animalidade (SENS, 2019), monstruosidade (NAZARIO, 2003), metáfora (MENDES, 2010), autobiografia (ALBERTI, 1991), repetição (RIBEIRO, 2017), entre outros termos, assim como o relevante diálogo com a fortuna crítica da escritora.

As leituras realizadas pela autora igualmente atravessam a sua produção escrita, como pelas influências de poetas românticos, exemplos de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo e os jornais mencionados ao longo de seu texto, como exemplo de *O Defensor*, objeto de sua leitura e inclusive publicação de poema na década de 50, na cidade de São Paulo, referenciados especialmente em

momentos de importantes debates políticos, sociais e étnico-raciais apresentados pela narrativa.

## 2. Análise da obra: os saberes literários

*Quando percebi que eu sou poetisa fiquei triste porque o excesso de imaginação era demasiado.*

(Carolina Maria de Jesus)

O artigo a seguir discute romantismo, natureza e relações entre romântico e moderno/contemporâneo, assim como a animalização presente no texto de Carolina de Jesus como um recurso estilístico para reforçar a quebra da harmonia entre os personagens, estabelecendo dramaticidade na narrativa.

No sentido da representação espacial, em um primeiro momento, fala-se de modelos típicos do movimento do Romantismo, século XIX, e as mencionadas leituras pessoais da autora, em sua narrativa notoriamente realizadas em uma caracterização poética dos elementos da natureza, como ocorre já na primeira página de *Quarto de Despejo* (2014), em que a narradora faz menção ao sol: “Quando despertei o astro rei deslisava no espaço”. (JESUS, 2014, p. 10).

Na página seguinte, após a descrição de ganhar uma doação de alimentos do centro espírita em visita à comunidade, reaparece a menção e a protagonista não apenas é aquecida pelos raios solares, mas, ao se sentar no capim para realizar suas leituras, realiza a narração de recebê-los: “O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão”. (JESUS, 2014, p. 11). Nesse sentido, quanto ao processo de escrita da autora, cita-se Valério (2020) para uma aproximação ademais dos modelos de criação do Romantismo: “Podemos dizer que, provavelmente, o que acontecia com Carolina era a ideia de inspiração, tão defendida e difundida pelos românticos.” (VALERIO, 2020, p. 72). Percebe-se, a partir da mesma autora, Valério (2020, p. 75), a construção poética de Carolina com fundamentação em suas leituras em autores do mencionado movimento artístico e literário:

Por encontrar, nas poesias românticas, um sujeito lírico patriota, como o de Gonçalves Dias, saudosista, como o de Casimiro de Abreu, desajustado, como o de Álvares de Azevedo, e defensor dos oprimidos, como o de Castro Alves, Carolina acreditava que essas eram as qualidades de um poeta.

Na manhã seguinte, a narrativa se inicia justamente pela descrição do natural, e esse a rodeia, em conformidade com os sentimentos da narradora; em um dia de fim de semana, descrito com adjetivo positivo, o céu parece concordar e até o sol fica morno: “Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido”. (JESUS, 2014, p. 12). Em maioria, a própria escrita da autora se realiza em espaços externos e com a presença do sol: “...Sentei ao sol para escrever.” (JESUS, 2014, p. 25).

Da mesma maneira, o início de um dia póstumo se repete com a observação ao sol, mas, dessa vez, é posicionado ao final da parte do dia anterior, que habitualmente se encerra de modo exaustivo pelo trabalho, e agora não mais tem-se raios passíveis de aquecer; esses penetram e invadem o espaço do lar, em contraponto ao tópico destinado ao dia seguinte de início “alegre e contente” (JESUS, 2014, p. 13).

Em termos de estruturação da obra, torna-se difícil enunciar a totalidade das decisões por Carolina, devido à intervenção de edição recebida, mas segue-se principalmente o raciocínio de atribuição à autoria. Desse modo, segue o mencionado paralelismo romântico do sentimental à natureza, por Carolina de Jesus: “Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão.” (JESUS, 2014, p. 13).

Discute-se, nesse raciocínio analítico, a presença da metáfora na poética da autora, como a manifestação desse recurso aparece em presença notória e dialógica aos saberes literários apresentados para debate, tal uma possibilidade de investigação das articulações conceituais propostas às análises, como exemplo da animalidade, enquanto recurso literário, para a construção de uma estética pela imagem representativa da desarmonia entre as relações pessoais dos personagens.

A metáfora enquanto utiliza a animalização, ou melhor, chama-se de animalidade (SENS, 2019) para realizar uma aproximação ao conceito de monstrosidade (NAZARIO, 2003), presente nas discussões desse trabalho, refere-

se a um “outro” capaz de abalar dramaticamente a rotina cotidiana. Destaca-se a respeito desse conceito o caso de Carolina ao lidar com algumas figuras femininas de sua comunidade, com a menção às partes do corpo de modo específico e a não se direcionar ao todo (como exemplo da língua que promove intriga ao falar e é comparada à da serpente): essa construção estilística faz parte dos temas recorrentes nas pesquisas contemporâneas a respeito de uma abordagem ao conceito de monstrosidade nas artes e literatura. Esse debate surge, então, como uma tentativa de ampliação às discussões já realizadas a respeito de aspectos presentes na produção narrativa da escolhida autora, ao se considerar a fortuna crítica, e desse jeito, avança em seu aprofundamento teórico.

Compreende-se o conceito de metáfora, ao longo dessa pesquisa, de acordo com Mendes (2010), sendo definido como:

Figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos. De facto, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. (MENDES, 2010).

Pensa-se inicialmente os termos abordados e seus atravessamentos da seguinte maneira: “[...] A animalidade e a monstrosidade se aproximam. Entretanto, por outro lado, ao passo em que todo monstro é um ser não humano, de complexidades discutíveis, nem todo não-humano é, necessariamente, um monstro.” (SENS, 2019, p. 183). A animalidade construída por Carolina em determinados momentos de sua obra não necessariamente precisará estar atrelada a essa figura do que lhe é de mais terrível e monstruoso, e de fato, não se trata dos animais. Pois, outros teóricos irão discutir em especial o caráter de humanização aos animais em obras artísticas, e práticas sociais, como ocorre com os domesticados, que comumente são considerados pertencentes a campos distintos dos espaços ocupados pela animalização no imaginário popular; de fato, esse desdobramento teórico foge à discussão proposta dessa pesquisa e não será aprofundado nesse trabalho.



O autor Sens (2019, p. 183) caracteriza, a respeito desse direcionamento, a questão de que “O animal ‘autêntico’ nunca será humano, mas a mesma afirmação não pode ser garantida acerca do monstro, por que ele é um ser volátil. A incerteza culmina num medo que se divide, indeciso, entre a repulsa e o desejo; o medo e a curiosidade.” Ou seja, percebe-se o monstro sempre nesse espaço de transitoriedade entre a possibilidade ou não de ser entendido como ser humano, e principalmente, para esse autor, não está desassociado da nossa habitual referência quanto aos extremos entendimentos sobre humanidade e animalidade, pois: “[...] quando o homem se avizinha demais da natureza, da animalidade, há o engendramento de monstros – sejam eles teratológicos ou fantásticos [...]” (CARDOSO, 2019, p. 239).

Percebe-se ocorrer o processo de animalização do outro por algum estado de afeto, especialmente esse “outro” que me causa uma afetação negativa e desarmoniosa, e o “eu” decide revidar (ALVES, 2006); e tem-se Carolina que se utiliza de seus registros literários para revelar e caracterizar em alguns momentos uma estilização (ALMEIDA; ALMEIDA, 1992), enquanto ação que destaca um estilo e especificidades ou diferenças aos seus personagens, para se elaborar e complementar igualmente por esses personagens uma aproximação do mundo natural, a tão comentada natureza romântica ganha notoriedade em seus textos, e se parte de um princípio subjetivo da narradora que por vezes se encontra em/ou proximidade de conflitos pessoais, tais os embates com a comunidade em que vivia na primeira obra, conforme destaca Gama e Oliveira (2018, p. 93):

Nesse jogo de pertença e conflito (PALMA, 2017, p. 16), Carolina cava algum distanciamento do real que vivencia, dele se desentranhando o suficiente para crivar sua subjetividade escritural como elemento formador e deformador da presença desse mesmo real em seus textos.

Este processo de subjetivação, como de fato ocorre o registro desses acontecimentos por Carolina na obra, assim como sua relação pessoal com os moradores, o espaço e, principalmente, sua narrativa, é devidamente assinalado juntamente por Perpétua (2003, p. 81):

Tendo o contexto histórico-geográfico como a paisagem real, Carolina olha para si e para os outros eus que consigo interagem. Nos textos selecionados para publicação, vemos que, mergulhada numa escrita tradicionalmente subjetiva, Carolina consegue esboçar objetivamente a

comunidade, mesmo quando nela se inclui, vendo-se personagem de si mesma.

Nazario (2003) justamente apresenta que sempre diante ao outro se realizando em suas diferenças, vê-se o habitual monstro de máscara e horror externo a canalizar as intenções destrutivas do público. Em seu livro *Da natureza dos monstros*, Nazario (2003) comenta sobre a possibilidade da própria “apoteose da civilização”, ocorrida, por exemplo, em obras com a centralização de uma figura única e maligna na narrativa, que ao fim, morre. Na obra de Carolina, percebe-se a mencionada centralização das partes do outro, em uma primeira descrição de conflito, que se efetua pontualmente através da boca, e em específico a língua: “Tenho pavor destas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como os pés de galinha. Tudo espalha”. (JESUS, 2014, p. 12). Consequentemente, de acordo com Nazario, marca-se que “a representação imaginária da monstruosidade se concentra no complexo olhos-boca-mãos, numa máscara que revela a intencionalidade maligna inscrita no corpo corrompido”. (NAZARIO, 2003, p. 3).

Se ocorre a animalização do “outro” que afeta negativamente a protagonista e/ou a comunidade em que reside, assim como a tranquilidade do espaço, tem-se de modo similar o “eu” que anseia se metamorfosear na própria natureza e atingir esse outro, mesmo que o segundo exemplo esteja presente em menor frequência, percebe-se: “Eu chinguei o Chico de ordinário, cachorro, eu queria ser um raio para cortar-lhe em mil pedaços.” (JESUS, 2014, p. 47). A recorrência à natureza além do mais se estabelece nas críticas sociais em geral, como quando ao lidar com a inflação dos preços, relaciona-a metaforicamente à dinâmica do mar; destinado aos compradores, resta a correspondente animalização possível, desde uma sobrevivência necessária ao contexto, que recorre ao mais acessível, até pela atitude global do capitalismo: “...Os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais forte. Quem luta com as ondas? Só os tubarões. Mas o tubarão mais feroz é o racional. E o terrestre. E o atacadista.” (JESUS, 2014, p. 57). Diante de um discurso narrativo que se desloca pela obra com um início de teor religioso e cristão, surge em seu desenvolvimento poético e textual os desdobramentos do qual pondera-se a devida aproximação entre a narradora e a sua afetação para com os animais, como vê-se no trecho a seguir:

Pelo que observo, Deus é o rei dos sábios. Ele pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais. (JESUS, 2014, p. 58).

A monstruosidade pode ser compreendida pelo próprio elaborar da representação da comunidade em que Carolina viveu, a partir de uma leitura da autora com perspectiva religiosa, possibilitado dimensionar uma caracterização do sofrimento social enfrentado pelos moradores, e de acordo com Gonçalves (2014, p. 29): “Carolina situa a favela como a protagonista de seu diário. Mais do que um cenário em que se desenrola seu ‘drama’, é sua grande interlocutora, transforma-se em entidade corporificada através de sua escrita”; nesse ponto de vista, associa-se a percepção da favela enquanto uma protagonista animalizada de tal modo a assemelhar ao mito cristão sobre os infernos, como destaca Gonçalves (2014, p. 31): “Na escrita de Carolina a favela ganha a dimensão de um espaço diabolizado, onde se enfrentam as agruras da vida, onde os infelizes perambulam por um mundo insípido, em que se sente um frio exterior e interior, em que se tem vontade de morrer.”

O segundo diário de Carolina, incluso no mesmo livro em análise, foi escrito três anos após o primeiro, e inicia em 2 de maio de 1958, já com o conhecimento da autora quanto ao fato de que o material havia sido aceito para publicação, ou seja, o exercício de criação notoriamente não ocorre fora de uma intencionalidade, e todo o material pode ser lido como um diário encomendado pelo cenário literário.

No primeiro momento do texto, havia o “astro rei” sol associado a escrita com certo protagonismo, visto que por vezes a personagem volta o seu olhar de contamento ao sol e o descreve junto aos seus momentos de escrita poética no início do dia sentada ao ar livre. Nessa segunda parte, o elemento natural da chuva é a aparição associada à fome, cujos processos apresentam similaridade e notável recorrência entre si na narrativa desses escritos em questão, conforme externalizações naturais das aflições e descontentamentos pertinentes à personagem.

A fome se faz uma personagem presente nesse momento da obra, a chuva dificulta ainda mais as saídas da comunidade para a protagonista buscar alimento e papéis de seu trabalho como catadora dos materiais descartados, e o sol (Astro Rei)

recebe uma menor atenção participativa no texto. Dessa forma, entende-se a privação na obra da autora em um aspecto amplo do sujeito político e histórico representado na narrativa: “Ao ler a antropofágica obra de Carolina, chega-se a sentir fome não apenas de alimento, mas de todos os direitos que nos tornam humanos.” (FERNANDEZ, 2008, p. 140).

Em um momento inicial, há a mencionada frequência do ato de estar sentada sob o sol escrevendo, e a chuva quando dificultava o trabalho e busca de recursos era descrita pela personagem como mais uma possibilidade (mesmo que determinada pelas condições climáticas) em recorrer à sua escrita poética, cotidiana e cartográfica: “Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros.” (JESUS, 2014, p. 28).

No segundo diário, devido à intensificação da vulnerabilidade social da família, tem-se esse enfoque maior nos momentos chuva, nos quais o detalhamento narrativo é sofrível de um espírito que não se aquece mais tanto pelo astro rei: “...Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sábado. Os favelados são considerados mendigos.” (JESUS, 2014, p. 58). A metáfora do sol aparece no segundo diário tão distante quanto a possibilidade de alcançar o mínimo para viver, como a evidência da pobreza nas datas festivas: “Hoje é o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu não posso fazer uma festinha porque isto é o mesmo que querer agarrar o sol com as mãos. Hoje não vai ter almoço. Só jantar.” (JESUS, 2014, p. 88).

As datas históricas ou comemorativas são elementos marcantes já no início da rotina, como pode-se perceber com o 13 de maio: “Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemora-se a libertação dos escravos.” (JESUS, 2014, p. 28). A evidência da relação de datas simbólicas com a mencionada presença de uma natureza romântica e participativa, entre outros tantos fatores e discussões propostas no texto, e priorizadas nessa pesquisa em um momento seguinte, surge para a narradora já no primeiro domingo de maio de 58, com o céu ausente de nuvens em solidariedade às mães de classes socialmente menos favorecidas, e um sol que não apenas fantasticamente se moveria, mas o faz desejoso:

Dia das Mães. O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos. ...O sol vai galgando. Hoje não vai chover. Hoje é o nosso dia. (JESUS, 2014, p. 28).

O espaço cartografado (DELEUZE; GUATTARI, 1995) na obra de Carolina segue dois eixos centrais: o discursivo e o narrativo, com o primeiro apresentando um teor extremamente político, e o segundo, sem se desprender do caráter ideológico, apresenta seus atravessamentos com as influências do Romantismo. No âmbito do discurso, desde o título e gênero da obra até os inúmeros posicionamentos e críticas políticas, principalmente às instâncias governamentais, tem-se presente no texto a alegação de um descaso histórico-cultural e a favela enquanto lugar de despejo. Percebe-se desse jeito, muitas vezes, o foco narrativo e de detalhamento geográfico direcionado à natureza para encontrar um ponto de satisfação externa ao sujeito, visto que a sociedade se apresenta corrompida: ainda tratando-se de lixo, pobreza e fome ao redor e nas vivências, a literatura de Carolina engloba em sua visão os céus e tudo julgado de mais poético e inspirador para sua escrita. Esses encaminhamentos narrativos ocorrem principalmente nas situações de maior precariedade social, e são ressaltados pela própria autora: “...Quando eu estou com pouco dinheiro procuro não pensar nos filhos que vão pedir pão, pão, café. Desvio meu pensamento para o céu.” (JESUS, 2014, p. 48). A metáfora perpetua em seu texto a possibilidade crítica, de aproximação aos animais, assim como uma animalização pertinente às desavenças com o “outro”, e pretensão de maior entendimento para com os futuros leitores:

Deixei o leito as 5 horas. Os pardais já estão iniciando a sua sinfonia matinal. As aves deve ser mais feliz que nós. Talvez entre elas reina amizade e igualdade. [...] O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer. ...O que o senhor Juscelino tem de aproveitável é a voz. Parece um sabiá e a sua voz é agradável aos ouvidos. E agora, o sabiá está residindo na gaiola de ouro que é o Catete. Cuidado sabiá, para não perder essa gaiola, porque os gatos quando estão com fome contempla as aves nas gaiolas. E os favelados são os gatos. Tem fome. (JESUS, 2014, p. 32).

As marcas temporais estão presentes e reafirmam (des)contentamentos do espírito, ao se apresentar pela manhã uma rotina favorável ao canto - como a protagonista ao se comparar aos pássaros – e, à noite, há a visão de um céu que

parece mais do que ter seu brilho habitual, e torna-se permissivo à leitura: “Eu gosto da noite só para contemplar as estrelas sintilantes, ler e escrever. Durante a noite há mais silêncio.” (JESUS, 2014, p. 34). Da mesma maneira, as demarcações de diferenças entre a cidade e a favela são frequentes, aparecem como as oposições dia/noite, e resultam em uma objetificação do “eu”, ao ver-se acessório do ambiente, ao lado de condições externas limitadoras:

...As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2014, p. 34).

O dia iniciado com canto familiar, em 20 de maio de 58, característica recorrente na obra, sucede com a reflexão de que possivelmente ocorre uma harmonia entre os elementos da natureza, e suas respectivas estações, pensadas em contraste às percepções anotadas por Carolina quanto aos recorrentes conflitos humanos:

O dia vinha surgindo quando eu deixei o leito. A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos. O João e o José Carlos tomaram parte. Amanheceu garoando. O Sol está elevando-se. Mas o seu calor não dissipa o frio. Eu fico pensando: tem época que é Sol que predomina. Tem época que é a chuva. Tem época que é o vento. Agora é a vez do frio. E entre eles não deve haver rivalidades. Cada um por sua vez. (JESUS, 2014, p. 34-35).

A recorrência narrativa aos sonhos, enquanto projeção dos desejos e anseios de fuga de uma realidade miserável, ainda que se manifeste no próprio contexto onírico, como percebe-se: “Tive sonhos agitados. Eu estava tão nervosa que se eu tivesse azas eu voaria para o deserto ou para o sertão.” (JESUS, 2014, p. 83), ocorre em paralelo aos detalhamentos minuciosos e poéticos (mapeamento cartográfico), como é exemplo de quando Carolina se vê em outro contexto, novamente data comemorativa, passível de maior sofrimento pelas condições precárias e impossibilidades de grandes elaborações do festejar e a narradora apresenta uma casa na cidade e as pertinentes compras que a ocasião lhe parece exigir; mas, igualmente muito importante, é que se senta em uma mesa e o leitor é apresentado às especificidades do tecido, assim como os pormenores da refeição disponível. Em contribuição ao enredo, tem-se, por fim, o clímax de um buscar mais comida,

transpondo o alimento presentificado no sonho e essa ação ocasionando o despertar. O pós-clímax segue de um despertar do sonho e redescoberta da contrastante realidade vivenciada com os filhos, não apenas descrita como o habitual barracão, mas inserida na lama:

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha. (JESUS, 2014, p. 36-37).

Em situação posterior, ao referir-se ao sono, o discurso é conclusivo e redireciona o leitor às dificuldades vividas, à explicação de um permanente auxílio mental pela literatura, e ao elemento da fantasia, que na imaginação, é transgressor das próprias elaborações do sonhar: a residência, que se na realidade é barracão, e pelo sonho torna-se casa de alvenaria, nesse ponto, transmuta-se em castelo e não de qualquer outro material, mas antes é o precioso ouro. A natureza se mantém em sua importância, pois é pela luz natural que o ouro brilha, e o enfoque seguinte não é pela extensão interna, onde se encontraria a personagem em segurança, mas logo ela se depara com as janelas e detalha a paisagem do jardim com sua botânica. Por fim, nota-se um dos elementos mais importantes nesse trecho e de manifestação em toda a narrativa e que será melhor aprofundado nos parágrafos seguintes: o deslizamento dos traços românticos para o olhar para realidade crua, sem roupagem, sem ilusões. O deslizar do sonho depara-se com a lama da favela:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. [...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] E preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários. (JESUS, 2014, p. 56-57).

O desejo de ter asas e fugir de sonhos mais conturbados termina realizando-se no espaço dos sonhos da protagonista, em um discurso de tradição judaico-cristã, pois ela se metamorfoseia em seres celestiais para finalmente alcançar os elementos da natureza: em seu lúdico vestido clássico, amplo e com mangas longas, realiza uma viagem interestelar, comunicativa e performática com os próprios astros, corporificando uma apresentação cênica. Em seguida, o despertar apresenta-nos o transitar entre sonho e realidade, com o elemento do fantástico em contraste à pobreza, apesar do devaneio de sonhar lhe parecer um presente divino; tem-se o movimento cíclico de um enredo que se desloca aos céus pelo mundo onírico, retorna à rotina do espaço da favela e é preenchido pela esperança na forma divina:

...Eu durmi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. Quando despertei pensei: eu sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh'alma dolorida. Ao Deus que me protege, envio os meus agradecimentos. (JESUS, 2014, p. 115).

A obra de Carolina ao realizar uma caracterização dos alimentos, atribui-lhe personalidades diante à fome, enquanto metáfora da pobreza ou uma elevação e detalhamentos das belezas presentes na natureza. Ambos os elementos temáticos são constituídos em uma crescente narrativa, que em questões estruturais e de estilo, rompem abruptamente devido ao impacto do peso de fatores da realidade: os ambientes imaginários são construídos e detalhados até a manifestação da realidade se fazer presente e deslocar a atenção da narradora da natureza à rotina sofrida. O pesar crítico surge como estética de ruptura aos ideais românticos, e essa produção contemporânea frequentemente apresenta um intencional atrito à padronização de uma linearidade narrativa romântica, e nesse sentido de inovar, justamente, comenta Perpétua (2003, p. 72): “A idealização do passado, mostrada em contraposição às agruras do presente, será, por isso, um dos traços mais apreciados por Carolina ao longo dos registros em que ela apresenta as contradições entre a vida dos poetas e a sua própria.” esse mapeamento cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995) do passado representado nas narrativas da autora surge outrossim extremamente



político, conforme ressalta-se o entendimento a respeito do conteúdo nestas obras como ativismo (RAPOSO, 2015) e destaca-se, sobre esse modo de recordar, o comentário de Santos (2015, p. 41): “Muito mais que reconstruir o passado, Carolina deixa-o emergir, tornando-se o esteio de lutas políticas referendadas por memórias que, reatualizadas, pautam suas defesas de identidade e de cidadania”.

Quanto à metáfora (MENDES, 2010) da pobreza pela imagem dos alimentos, vale ressaltar antes do exemplo a seguir, essa surge explicitamente política no texto como expressão dos ideias apresentados pela narrativa, posicionando a crítica social em associação às ações políticas: “Comprei um pão as 2 horas. E 5 horas, fui partir um pedaço já está duro [...] O pão atual fez uma dupla com o coração dos políticos. Duro, diante do clamor publico.” (JESUS, 2014, p. 51). É ademais a partir da relação com as metáforas uma das formas pela qual Valério (2020) se utiliza para abordar o debate racial e caráter de denúncia, assim como os recursos narrativos utilizados pela autora e presentes na produção de Carolina:

Carolina, que mencionou, por diversas vezes em seus diários e sua autobiografia, ter lido Luiz Gama, utiliza-se também do recurso da ironia, da astúcia e da metáfora para refletir sobre um tema espinhoso na sociedade e na Literatura Brasileira: as relações raciais no Brasil. (VALERIO, 2020, p. 141).

Diante dos exemplos citados, nota-se uma personificação da atribuição de vontades aos alimentos com a intervenção humanizada e desejosa, pois tem-se as crianças ao se colocarem na narrativa com a recusa do fubá. Esta, a narrativa, não repousa na fantasia ou maior distância: sempre retorna de modo cíclico à realidade da rotina. De forma semelhante, ocorre com a descrição dos céus e os pássaros, que não se encerra nesta, mas volta às questões sociais e de sobrevivência, descritas como capazes de retirar o belo que há no mundo:

Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos despresou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá. (JESUS, 2014, p. 40).

...O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para

despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há varias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe. (JESUS, 2014, p. 41).

A metáfora das cores é elemento marcante na obra, ao surgir em primeiro momento pelo roxo representando o sofrimento coletivo: “...Chegou o esquife. Cor roxa. Cor da amargura que envolve os corações dos favelados.” (JESUS, 2014, p. 31); já postumamente, o que prevalece é a subjetividade da fome representada pelo complementar amarelo, com a primeira aparição da metáfora em um comentário referindo-se à visão da natureza: “Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.” (JESUS, 2014, p. 42).

A dramaticidade nas complementares cores roxa e amarela aparecem notoriamente nas artes visuais, como o trabalho de Van Gogh, tão icônico no final do século XIX e, assim, pode-se compreender melhor a pretensão de leitura das imagens e cores presentes na narrativa de Carolina. Em sentido de referência às cores abordadas e sua libertação e capacidade expressiva no cenário artístico e literário moderno até a contemporaneidade, lê-se a seguir sobre o trabalho do artista:

Principalmente na França, a obra de Van Gogh é mais marcada por uma sucessão de cores e tonalidades que sobrepostas criam uma tensão visual e um estado dramático. O rico colorido compete entre si e gera no olhar do observador uma sutil provocação. Fortes tensões psíquicas provocadas por um turbilhão de emoções e conflitos levam o olhar do pintor para determinados aspectos da natureza e, como resultado, definem na pintura um estilo vibrante, dramático e belo. O quadro *Terraço do Café à Noite* é marcante pela tensão provocada entre as cores complementares - amarelo e roxo. Um ponto central escuro atrai ao contrastar com o vibrante amarelo do primeiro plano. (FRANCISCO, 2010, p. 93).

Neste sentido, pode-se evidenciar sobre a obra da autora uma percepção de apresentação e leitura visual: “Carolina de Jesus faz o leitor ouvir as vozes dos favelados, ver as cores da favela, tomar parte das cenas acompanhando todos os movimentos.” (ANDRADE, 2008, p. 69) e, especificamente, inclusive da cor preta<sup>57</sup> no

---

<sup>57</sup> A leitura da cor preta, assim como as demais paletas cromáticas, apresentada nessa pesquisa é contemporânea ao trabalho de Carolina e não deve ser lida da mesma maneira quanto à época que as

papel de abordagem metafórica desse universo de vivência/literário, sobre a qual se desenvolve uma eficiente observação crítica por Andrade (2008, p. 65-6):

Os sons, uns harmoniosos outros malsoantes, reproduzidos pela linguagem de Carolina Maria de Jesus, representam, dessa forma, a complexidade em que vive, dando visualidade e plasticidade à narrativa. [...] é possível visualizar o sofrimento dos favelados a partir de um velório, já que Carolina cita a cor roxa do esquife. Essa visualidade é “a capacidade de evocar visões nítidas” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 158), de fazer com que se visualize com plasticidade o narrado. Ligada ao valor visual está à exatidão que, segundo Perrone-Moisés (1998, p. 157), “é uma adequação da palavra à experiência que temos”. A cor roxa, por exemplo, na experiência de Carolina, está ligada ao sofrimento [...] E a cor preta, a seu mundo: “Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.” (p. 39); “A minha [vida], até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro”. (p. 147). A cor amarela, como outro exemplo, na experiência de Carolina Maria de Jesus, ao invés de simbolizar a riqueza, como se encontra no losango da bandeira do Brasil, é a cor da Fome. Quando a narradora focaliza a fome como amarela é tida como uma anomalia que precisa ser consertada [...] A Fome Amarela insere-se como uma personagem em *Quarto de despejo*. Essa faz companhia constante à família de Carolina Maria de Jesus [...] Em *Quarto de despejo*, a vida é negra, o sofrimento é roxo, a fome é amarela [...].

A repetição surge na obra de Carolina como manifestação estilística enquanto resistência, segundo Ribeiro (2017), justamente por abranger uma concepção politizada da estética, chamado de “arte do exagero” e em tensão apelativa à memória, tal qual ocorrem nas encenações teatrais, literaturas populares de tradição oral e nas infantis. Refere-se a uma arte narrativa que parte da realidade autobiográfica, como é exemplo do texto abordado nesse trabalho, e tratando-se especificamente dos textos do escritor Bernhard, as considerações de Ribeiro (2017) são as seguintes:

Nos escritos autobiográficos, a repetição surge, no entanto, de forma mais canhestra, mas não menos eficaz. Ela faz parte da chamada arte do exagero: a suposta realidade nasce em excesso, hiperbólica e vem materializada pela confusão linguística de Bernhard. Assim, ele move sua escritura autobiográfica, através do torpor de sua arte do exagero des-figura, des-mascara sua escrita de si em nome da ficção. (RIBEIRO, 2017, p. 8).

---

narrativas em análise foram escritas e publicadas, até os anos 60. Nota-se que a escritora não estava situada nas mesmas dimensões de debate das cores e temáticas que o leitor atual.

A repetição deve ser destacada, nessa pesquisa, enquanto um elemento motivacional para a própria escolha da autora ao gênero diário, dessa forma, segundo Lopes (2010), possibilita localizar um caráter notório nas produções de autorias femininas brasileiras, e de acordo com sua paráfrase à Viana (1995), pode-se notar três pontos a respeito desse debate:

[...] Um deles é a possibilidade de, através dessa escrita, a figura feminina poder reaver-se enquanto sujeito. É através da escrita que Carolina torna-se sujeito de si mesma, uma vez que põe no papel seus dramas e angústias, seus medos e frustrações; e através dela torna-se sujeito social ao retratar a pobreza e a miséria. [...] outra característica do diário é a prisão ao cotidiano e daí a constante repetição. Em se tratando dos escritos de Carolina, a repetição é uma marca. A descrição dos acontecimentos dos seus dias inicia-se sempre da mesma forma, ou seja, é marcada pela rotina: levantar, pegar água, voltar para casa, cuidar dos filhos, catar papel. [...] Viana aponta também para o caráter fragmentar do diário: o relato do dia a dia torna-se uma unidade a partir do momento em que é escrito, tal unidade constrói-se também através do trabalho de tessitura dos significados feito pelo leitor-artesão. (LOPES, 2010, p. 171-172).

O conceito de autobiografia para Lejeune (1975) foi apresentado nesse trabalho na parte II da introdução e será pertinente para a discussão a seguir. Torna-se necessário complementar que o compreende-se da seguinte maneira: “a identidade entre autor, narrador e personagem é condição *sine qua non* de uma autobiografia, consubstanciada no *pacto autobiográfico*” (ALBERTI, 1991, p. 75). O termo apresenta uma manifestação ou relação indispensável de semelhança entre as três figuras mencionadas (autor-personagem-narrador), como apresenta o fluxo de pensamento característico do texto de Carolina. Os momentos em que o hífen aparece não apenas marcam um diálogo entre personagens, mas o pensamento da própria autora e encerramento do discurso direto. A autora-narradora desliza da fala (monólogo interior) para o fluxo dos pensamentos e o hífen aparece como marca dessa mudança.

Surge a possibilidade de problematização da habitual relação narrador-autor, que nas obras analisadas são espaços de transitoriedade constante. Diante dos apontamentos, nota-se a seguir o mencionado fluxo e transição de vozes discursivas:

**31 DE MAIO** Sabado — o dia que quase fico louca porque preciso arranjar o que comer para sabado e o domingo. (...) Fiz o café, e os pães que eu ganhei ontem. Puis feijão no fogo. Quando eu lavava o

DÍALOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687

feijão pensava: eu hoje estou parecendo gente bem — vou cozinhar feijão. Parece até um sonho!

A literatura de Bernhard é analisada por Ribeiro (2017) como acanhada ao se tratar de uma autobiografia, conforme as mencionadas observações de Alberti (1991) e Lejeune (1975) a respeito do texto autobiográfico. Em contraponto, de fato, o trabalho de Carolina surge como a elaboração (sem tais prendimentos) de uma imagem e síntese de si.

No trabalho do escritor Bernhard recorre ao ato de repetir na qualidade de processo estético (CUNHA, 2021) e de política (RAPOSO, 2015): pelas marcas presentes no texto (formas, conceitos, articulações) e as abordagens temáticas em discussões socioculturais, respectivamente.

A repetição em Carolina se pretende exaustiva, como ocorre pela cor amarela como metáfora (MENDES, 2010) da fome, que diga-se, consegue maior eficácia em causar a exaustão; esse ato de repetir enquanto descrição, elaboração ou (res)significação dos sofrimentos enfrentados pela autora/narradora são compreendidos e complementados a partir de sua narrativa por Magnabosco (2016, p. 114):

Movimentos que se repetem e reincidem podem ser uma estratégia utilizada para comunicar o desejo de uma outra escuta sob outras leituras e escritas. Utilizando uma linguagem psicológica, o sintoma — enquanto reincidir de respostas — já é comunicação de outras consciências onde o sujeito, pelo exílio de antigos sentidos, viu-se expulso da familiaridade de seus conhecimentos e reconhecimentos. Seja essa familiaridade uma identidade de gênero, de classe, de raça, ideológica, da imagem corporal, o sujeito sente-se exilado dela e nela. Ele estranha e, ao mesmo tempo, inicia uma travessia, uma desconstrução no próprio estranhamento.

O efeito do texto e sua possível recepção causada no leitor (ISER, 1996, p. 10, apud MORAES, 2011, p. 18) pode ser entendido como característica da arte contemporânea em se propor uma integração maior do espectador para com a obra (MORAES, 2011, p. 18), e percebe-se pela “dimensão de sua recepção e de seu efeito – que tem tanto o caráter estético quanto sua função social implicados” (MORAES, 2011, p. 18). O leitor é convidado a transbordar uma atuação meramente passiva diante a obra, mas participativo em sua constituição de significados através da interpretação elaborada, tal demarca Bauman (1998, p.134, apud MORAES, 2011, p.

18). Assim ocorre na narrativa de Carolina, ao se deparar com as inúmeras vezes em que o amarelo da fome aparece tão politizado da sensação que a autora viveu e pretende registrar quanto visual.

Tem-se, portanto, a vivência apresentada de maneira hiperbólica e sua correspondente representação por uma linguística que antes desfigura a ficção, até a própria normatividade presente nas gramáticas, para se realizar enquanto escrita de si, compreendida a partir de Gomes (2004, p. 11):

Essas práticas de produção de si podem ser entendidas como englobando um diversificado conjunto de ações. [...] Ocorre até a constituição de uma memória de si, realizada pelo recolhimento de objetos materiais, com ou sem a intenção de resultar em coleções. [...] Um espaço que dá crescente destaque à guarda de registros que materializem a história do indivíduo e dos grupos a que pertence.

A respeito desse aspecto abordado, Regina Dalcastagnè (2007) assinala as (auto)construções de sentido na literatura do escritor contemporâneo pertencente aos espaços marginalizados da sociedade. As escritas de si transitam em Carolina de Jesus pelos pontuados desvios e normatizações linguísticas, e a problemática de como essas manifestações da autora se apresentam diante a recepção no âmbito social e artístico é melhor desenvolvido a seguir:

Uma vez que “as trocas lingüísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico, onde se atualizam as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos”, é interessante observar como um mesmo texto pode conferir status tão diferentes à sua autora. Vista de dentro da favela, Carolina Maria de Jesus ascende como escritora, vista do lado de fora, ela permanece como uma voz subalterna, como a favelada que escreveu um diário. Portanto, junto da discussão sobre o lugar da fala seria preciso incluir o problema do lugar de onde se ouve. Afinal, é daí que a literatura recebe sua valoração. (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 25).

A transitoriedade entre a escrita de um “eu” cartografado, manifestada na obra de Carolina pela autobiografia, e a ficcionalização, por exemplo na publicação de um romance, pode apresentar uma possibilidade outrossim de unicidade, dentro de seus plurais, pelas vozes de suas narradoras. Esse ato (re)criativo de si realizado pela autora é destacado por Toledo (2011, p. 153):

Contudo, tendo em base diferentes identidades que discursaram sob o signo de Carolina Maria de Jesus na longa e desigual produção

diarística, unindo todas as suas falas e perfis, foi possível identificar um indivíduo tão fictício quanto real. A autora se narrou do próprio ponto de vista, e por expressar o modo como acreditava que fosse, recriou-se em diferentes situações, e com o seu narrar literário modificou o viver verídico.

Em segundo momento, evidenciam-se outras aparições, como a *performance* (KLINGER, 2008) apresentada na poética da autora, e entende-se o conceito pela dramatização ou ação (a escrita) que se utiliza da representação cultural (tal a literatura) para elaborar e (re)apresentar as vivências nessa dinâmica do “eu” (autora Carolina/narradores) em/na relação para com o “outro” (a publicação dos textos e seus respectivos leitores, os personagens da obra e ademais os que ali são pessoas representadas).

Nesse sentido, pode ser entendida a maneira artista de abordar (a si/ o outro), ao longo das narrativas, da seguinte forma: “Carolina cria uma representação de si e do outro para tratar da complexidade em que vive.” (SANTOS, 2015, p. 49). Neste raciocínio argumentativo, tem-se em Evaristo (2005) a discussão desse caráter de uma representação de si e qual o espaço ocupado ao se tratar de autoras negras no cenário artístico e cultural:

Se há uma literatura que nos invisibiliza ou nos ficcionaliza a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de *representação* da mulher negra na literatura. Assenhoreando -se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma *auto-representação* (EVARISTO, 2005, p. 54).

A repetição surge lúdica, moldando-se ao contexto da ficcionalização; uma apresentação de ideias, tal qual a ambição da casa de alvenaria, atravessa os sonhos, e logo, Ribeiro (2017) ao referenciar a psicanálise, faz-nos recordar a repetição enquanto manifestação desejosa da resistência; ainda tem-se a singularidade de dar nomes aos tantos indivíduos apresentados.

Essas relações experienciadas por Carolina e construídas na narrativa através de suas personagens femininas são lidas, neste trabalho, principalmente pelo entendimento das resistências às suas posições dentre de papéis socialmente estabelecidos. Essa visão é comentada em Toledo (2010, p. 252):

A obra caroliniana sempre teve somente uma aliada: a verdade marginal. Independente do gênero literário que se dedicava a escrever, a autora usava como fonte alimentadora a sua vivência empírica e as situações às quais estava acostumada a presenciar. Em certos escritos, não se sabe até que momento temos autora, narradora e personagem; todas falam em uníssono de um lugar designado baixa sociedade, onde a mulher é submissa ao homem ou ao meio social.

Ao narrar um conflito ocorrido na comunidade que ocasionou em uma mulher nua, a narrativa apresenta três diálogos de maneira a repetir e distanciar poeticamente suas particularidades diante do fato das crianças presenciarem ou não o acontecido: “—Eu vi. —Eu não vi. —Eu queria ver.” (JESUS, 2014, p. 69). Tem-se, desse modo, o registro de diálogo da negociação de Carolina ao vender uma cama: “—Eu dá 20. —É pouco! A cama vale mais! —Eu dá 25. —É pouco! A cama vale mais! —Eu dá 30. —É pouco! A cama vale mais! —Eu dá 35. —É pouco! A cama vale mais! —Eu dá 40. Mais não dá.” (JESUS, 2014, p. 121).

A narradora em primeira pessoa, por fim, direciona-se direto ao público em momento de diálogo com o leitor, consciente de sua atuação e possibilidades de resposta, questiona e direciona o previsto: “Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool. Se você achar que eu estou agindo acertadamente, peço-te para dizer: —Muito bem, Carolina!” (JESUS, 2014, p. 70). Tem-se a notória percepção crítica de intencionalidade de publicação, desde os primeiros momentos de enredo e os direcionamentos finais póstumos à promessa de tornarem seus escritos em livro, ao antecipar os desdobramentos do ocorrido em relação aos próprios vizinhos representados na obra: “...Eu percebo que se este Diário for publicado vai maguar muita gente. Tem pessoa que quando me vê passar saem da janela ou fecham as portas. Estes gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar.” (JESUS, 2014, p. 74). O modo da narradora em se direcionar para com o público leitor, assim como sua relação direta com os personagens descritos, enquanto um elemento de mediação, é assinalado por Miranda (2013, p. 57): “A voz em primeira pessoa se posiciona no lugar de mediador entre os que estão ‘cá fora’ e a massa homogênea de favelados – ‘os de lá-de-dentro’, diante da autora, antecipando a recepção de ambos os grupos.”

O elemento lúdico surge na obra *Quarto de Despejo* (2014) em consolidação da narradora quanto a sua subjetividade diante às questões mais pertinentes à



vivência, como o âmbito social, étnico e matrimonial. Em um dos exemplos, ao ser questionada por um senhor que a observava escrever, diante crianças brincando, se todos eram seus filhos, concluiu: “Olhei as crianças. Meu, era apenas dois. Mas como todas eram da mesma cor, afirmei que sim.” (JESUS, 2014, p. 21). O questionamento quanto a sua atitude, após responder que não tinha marido e não era seu desejo tê-lo, e em seguida, ao ouvir que eram muitos filhos para sustentar, vem apenas quando esse senhor decide lhe dar dinheiro, e diante a possibilidade de ser entregue a uma das outras crianças: “Ele abriu a carteira. Pensei: agora ele vai dar dinheiro a qualquer uma destas crianças pensando que todas são meus filhos. Fui imprudente mentindo”. (JESUS, 2014, p. 21-22).

Nas demais situações diárias, Carolina reafirma sua *performance* (KLINGER, 2008) e posicionamentos lúdicos (PAVANI, 2010); diante os diálogos corriqueiros: “Surgiu um moço. [...] contei umas anedotas. Eles (o moço e a família) riram e eu segui cantando.” (JESUS, 2014, p. 23). Quanto ao próprio canto, a protagonista recorre a sua relação com a natureza, e se apresenta enquanto metáfora aos pássaros: “Eu sou muito alegre. Todas manhãs eu canto. Sou como as aves, que cantam apenas ao amanhecer. De manhã eu estou sempre alegre. A primeira coisa que faço é abrir a janela e contemplar o espaço.” (JESUS, 2014, p. 23). O próprio trabalho que exerce coletando papel surge com a mescla da fantasia, e convencimento pessoal de se tratar de uma outra realidade, talvez passageira, além da necessidade atual: “...Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.” (JESUS, 2014, p. 27).

### **3. Dizeres para um possível encerramento**

Torna-se interessante nesse momento de encerramento aos raciocínios apresentados ao longo do artigo, e como uma tentativa de resposta às questões em correspondência aos objetivos e hipóteses elencadas no texto, assim como uma possibilidade de tecitura referente ao futuro e as pertinentes recomendações ou sugestões à pesquisa em humanidades que possam se apresentar nos direcionamentos desenvolvidos até essa parte conclusiva, abordar o quão instigante

pode ser a proposição da artista Carolina Maria de Jesus e sua primeira narrativa selecionada para essa publicação.

A escritora e a suas obras que contribuíram para esse processo de aprendizagem de um território literário com as suas particularidades e distinções (como os temas políticos abordados, o lugar de fala das margens, o desvio de uma escrita das gramáticas normativas, entre outros) às tidas obras canônicas facilmente aceitas em espaços de legitimação, apresentam-se como a Carolina contemporânea e a proposta dessa pesquisa.

As análises partem da descrição visual mais objetiva (as imagens e metáforas presentes no texto) e pretenderam alcançar uma autonomia poética e acadêmica. Fala-se de uma transubstancialização desses materiais, as narrativas se assemelham a mapas na sua cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), e o preenchimento com repetições em seus espaços literários associa-se à natureza: seja a literatura oral, infantojuvenil ou a afro-brasileira de Carolina, e o próprio registro da vivência, o ato de (se) repetir é indispensável para relato, memorização e arte como construção de sentido.

A leitura desse trabalho permite pensar em fome, algo como a morte, em deterioração, mas além do mais na vida em fluxos, na transformação (assim como Carolina do lixo urbano resgata o simbólico da cultura literária). As descrições e construções narrativas das cores (as complementares amarelo e roxo<sup>58</sup>, os escuros preto e chumbo) trazem uma vida própria aos escritos, elas enunciam a miséria e pobreza, as texturas visuais afetivas, a factibilidade, e ao final ganham muita expressividade e independência da forma gramatical que as retinha, ou estruturalmente conformava.

Importa-nos nesse sentido sobre o poder transformador da literatura, que pode ser destruidor, e da vontade humana de construir, de utilizar a natureza (literal e metaforicamente) para habitar, produzir ferramentas (como a própria obra), e sobreviver diante das forças superiores do que é natural.

---

<sup>58</sup> Para um maior aprofundamento nesse assunto, sobre as cores roxa e amarela nas artes, ler: FRANCISCO, A. S. *Van Gogh – do Amarelo ao Roxo – Missão e Arte*. 128 p. Monografia (pós-graduação) – Fundação Armando Alvares Penteado. São Paulo: FAAP Pós-Graduação, 2010.

Ao tratar de questões mais formais para essa pesquisa, como mencionado desde o resumo inicial, tratou-se da investigação na qual os sentidos elaborados na narrativa da escritora, denominados como saberes, parece-nos capaz de articular de modo notável, verdadeiramente canônico, se for permitido o uso do termo nessa conclusão, diretamente com o espaço das artes contemporâneas em geral: em assimilação discursiva, aspectos estruturais e em seus desvios, como as outras vastas possibilidades presentes no texto selecionado, que podem ser ricamente aproveitados por educandos brasileiros enquanto processo de aprendizagem e identificação.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 4, n.7, 1991.

ALMEIDA, M. M.; ALMEIDA, S. C. *Alfred Andersch: O devir de um escritor. Análise dos processos de estilização literária de vivências pessoais na construção de uma escrita autobiográfica específica*. Porto: FLUP, 1992.

ALVES, E. R. F. *Outremização e revide de colonizado e colonizador em The narrative of Jacobus Coetzee (1974), de J. M. Coetzee*. Maringá: PLE Uem, 2006.

ANDRADE, L. P. *O diário como utopia: Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus*. Dissertação (Mestrado). Três Lagoas (MS): Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2008.

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. In: MORAES, D. F. L. *Ensaio psicanalítico para uma metapsicologia do leitor literário: uma leitura de Água viva de Clarice Lispector*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

CARDOSO, E. P. O animal monstruoso e abjeto no trabalho literário de Hilda Hilst. In: (org.) SERRAVALLE DE SÁ, D; MARKENDORF, M. *Monstruosidades: estética e política*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2019.

CUNHA, M. A. A. *Experiência estética literária*. 2021. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>> Acesso em 10 mar. 2022.

DALCASTAGNÈ, R. *A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 42, n. 4, p. 18-31, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

EVARISTO, C. *Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira*. Brasília: Palmares, 2005.

FERNANDEZ, R. A. *Percursos de uma poética de resíduos na obra de Carolina Maria de Jesus*. Araraquara: Itinerários, 2008.

FRANCISCO, A. S. *Van Gogh – do Amarelo ao Roxo – Missão e Arte*. 128 p. Monografia (pós-graduação) – Fundação Armando Alvares Penteado. São Paulo: FAAP Pós-Graduação, 2010.

GAMA, M.; OLIVEIRA, P. P. L. *Relato, literário e antiliterário nas escritas íntimas de Carolina Maria de Jesus e de Ana Cristina Cesar*. Juiz de Fora (MG): Verbo de Minas, v. 19, n. 33, p. 90-112, Jan./Jul. 2018.

(org.) GOMES, A. C. *Escrita de si: escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GONÇALVES, M. A. *Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida (os diários de Carolina Maria de Jesus)*. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, ano 20, n. 42, p. 21-47, jul./dez. 2014.

ISER, W. O Ato da Leitura: Uma teoria do Efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. In: MORAES, D. F. L. *Ensaio psicanalítico para uma metapsicologia do leitor literário: uma leitura de Água viva de Clarice Lispector*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KLINGER, D. *Escrita de si como performance*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Literatura Comparada, nº12, 2008.

LEJEUNE, P. Le pacto autobiographique. Paris: Seui, 1975. In: ALBERTI, V. *Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 4, n.7, 1991.

LOPES, E. A. A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo. In: (org.) DUARTE, Constancia Lima;

DUARTE, Eduardo de Assis; ALEXANDRE, Marcos Antônio. *Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade*. 1ed. Belo Horizonte - MG: Nandyala, 2010, v. 1, p. 171-177.

MAGNABOSCO, M. M. As fronteiras da palavra em Carolina Maria de Jesus. In: (Org.) Arruda, Aline Alves; Barroca, Iara Christina; Tolentino, Luana; Marreco, Maria Inês. *Memorialismo e Resistência - Estudos sobre Carolina Maria de Jesus*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 7-222.

MENDES, P. Metáfora. *E-Dicionário de Termos Literários*. 2010. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora/>> Acesso em 11 mar. 2022.

MORAES, D. F. L. *Ensaio psicanalítico para uma metapsicologia do leitor literário: uma leitura de Água viva de Clarice Lispector*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NAZARIO, L. *Da natureza dos monstros*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

PAVANI, C. F. *A Dimensão Lúdica da Literatura: Ponte para a Construção de Significados*. Porto Alegre: PPG-LET-UFRGS, vol. 06 n. 02, jul/dez 2010.

PERPÉTUA, E. D. *Aquém do Quarto de despejo: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário*. Brasília: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 22., janeiro/junho de 2003, p. 63-83.

RAPOSO, P. "Artivismo": articulando dissidências, criando insurgências. Salvador: Cadernos de Arte e Antropologia, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.

RIBEIRO, H. *Repetição, uma ética da literatura*. Rio Grande do Sul: Ícaro, 2017.

SANTOS, L. G. A. *Carolina Maria de Jesus: análise identitária em Quarto de Despejo - diário de uma favelada*. Dissertação (Mestrado). Catalão (GO): Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem - UFG Regional Catalão, 2015.

SENS, R. M. Hierarquias pós-apocalípticas e monstruosas: *Heroes and villains*, de Angela Carter. In: (org.) SERRAVALLE DE SÁ, D; MARKENDORF, M. *Monstruosidades: estética e política*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2019.

TOLEDO, C. V. S. *O estudo da escrita de si nos diários de Carolina Maria de Jesus: a célebre desconhecida na literatura brasileira*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: PUCRS, 2011.

VALÉRIO, A. C. F. *A poesia de Carolina Maria de Jesus: um estudo de seu projeto estético, de suas temáticas e de sua natureza quilombola*. Tese (Doutorado). Londrina: PPGL-UUEL, 2020.

VIANA, M. J. M. Do sótão à vitrine: memórias de mulheres. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995. In: LOPES, E. A. A importância da leitura e da escrita para Carolina Maria de Jesus: uma análise do seu Quarto de despejo. In: (org.) DUARTE, Constancia Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; ALEXANDRE, Marcos Antônio. *Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade*. 1ed. Belo Horizonte - MG: Nandyala, 2010, v. 1, p. 171-177.

Recebido em: 11/03/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

## A ARTE DE CUIDAR DE RAIZEIROS/AS: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO DOS ESPECIALISTAS COM AS PLANTAS E COM O OUTRO

### THE ART OF CARE OF “RAIZEIROS/AS”: REFLECTIONS ON THE INTERACTIONS OF SPECIALISTS WITH PLANTS AND WITH OTHERS

Natália de Paula Reis\*

**RESUMO:** Neste artigo, temos o objetivo de compreender os saberes e as práticas curativas de raizeiros, considerando as relações desses indivíduos com o meio ambiente (significação) e deles com outros indivíduos (comunicação). Para tanto, fundamentamos nossas discussões na teoria ecolinguística, mais especificamente nos estudos de Couto (2007, 2016) e Nenoki do Couto (2012). Baseados nessa vertente, buscamos compreender a relação entre indivíduo-língua-meio ambiente, a partir do social, cultural, natural e das experiências subjetivas dos raizeiros. Metodologicamente, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de conversas realizadas com três raizeiros moradores da cidade de Nova Glória/GO, localizada a aproximadamente duzentos quilômetros da capital do estado, Goiânia. A partir das conversas com os especialistas, vemos que esses possuem uma intensa relação com as plantas e com o outro, ou seja, com o próprio ambiente e com a comunidade, especialmente pacientes. Eles, para além do uso dos recursos naturais e produção de remédios, se preocupam e agem em benefício da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes. Raizeiros. Interação. Ecolinguística.

**ABSTRACT:** In this paper, we intend to understand the knowledge and the healing practices of the ‘raizeiros’ of the city of Nova Glória (GO), considering the relations of these individuals with the environment (meaning) and of them with other individuals (communication). Therefore, we base our discussions on ecolinguistic theory, more specifically on studies of Couto (2007, 2016) and Nenoki do Couto (2012). Based on these perspectives, we seek to understand the interaction between individual-language-environment, from the social, cultural, natural and subjective experiences of specialists. Methodologically, the corpus of this research consists of conversations with three ‘raizeiros’ living in Nova Glória/GO, located approximately two hundred kilometers from the state capital, Goiânia. From the conversations with the specialists, we can conclude that they have an intense relationship with the plants and with the

---

\* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (2016) e mestrado em Estudos Linguísticos, na área de linguagem, sociedade e cultura, pela Universidade Federal de Goiás (2019). Atualmente, é doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás. Realiza pesquisas em Ecolinguística e é integrante do Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM), cadastrado no CNPq. E-mail: nreis.letras@gmail.com

other, i.e., with the environment and with the community, especially patients. They, in addition to using natural resources and production of remedies, they care about and act on behalf of the community.

**KEYWORDS:** Knowledge. Raizeiros. Interaction. Ecolinguistics.

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, doenças ceifaram vidas e despovoaram cidades, vilas e campos fazendo com que os indivíduos criassem técnicas para enfrentar acidentes, doenças e outras perturbações corporais. Buscou-se, ao longo dos anos, a resolução dos males do corpo por meio de diferentes práticas, valores, crenças e recursos. Nesse contexto, a medicina popular, ou seja, as práticas de curandeiros, raizeiros e benzedeiros eram bastante significativas e manifestavam-se nessas primeiras organizações sociais.

Ao lançarmos o olhar para a prática dos raizeiros, objeto da presente investigação, vemos que são pessoas que possuem saberes especializados acerca dos recursos naturais (especialmente, plantas) e da medicina. Sendo assim, a partir de um vasto conhecimento medicinal, trabalham na produção e indicação de remédios para prevenção e cura das enfermidades. O modo de vida desse grupo caracteriza-se, portanto, por uma estreita, profunda e necessária relação com a terra e com a natureza, em especial com as plantas medicinais.

Situando-nos em uma perspectiva ecológica da linguagem, pretendemos, neste artigo, compreender as práticas e os saberes de raizeiros/as, tendo em vista as interações deles/as com outros indivíduos (comunicação) e com o meio ambiente no qual eles estão inseridos (referenciação). Buscamos refletir, ainda, sobre a indispensabilidade da preservação e da valorização dos saberes populares, em defesa da integridade física e cultural dos povos tradicionais, considerados “desinteressantes” para os moldes científicos. Dessa forma, será possível ressaltar as práticas medicinais de raizeiros, considerando o saber acumulado e os usos dos recursos naturais na comunidade investigada.

Para tanto, a fim de traçar tais discussões, partimos dos pressupostos teóricos da Ecolinguística, recente teoria do ramo dos estudos linguísticos, desenvolvida no Brasil a partir da década de 1990. Em diálogo com essa perspectiva, levamos em

conta também estudos especialmente da área da Antropologia, a fim de compreendermos como se constroem esse conhecimento popular e, então, refletirmos sobre o lugar social que ocupa os saberes dos raizeiros. Dentre os autores que fundamentaram as discussões, podemos citar Capra (1996) e Santos (2007, 2019), entre outros.

Neste estudo, nossas reflexões partiram de conversas com três raizeiros, realizadas na cidade de Nova Glória/GO, localizada a cerca de 200 quilômetros da capital do estado, Goiânia. A relação entre os indivíduos e as plantas medicinais se faz recorrente na região, evidenciada no fazer dos raizeiros ou das benzedadeiras, que são bastante presentes na comunidade.

Este artigo está dividido em três seções, além da presente Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, discutimos as concepções teóricas que fundamentam nosso estudo. Na segunda, apresentamos o percurso metodológico, o contexto de investigação e o perfil dos raizeiros, participantes da pesquisa. Na terceira, descrevemos e analisamos os dados coletados, tendo em vista os objetivos deste estudo. Por fim, nas considerações finais, retomamos as principais reflexões realizadas no decorrer da pesquisa, bem como apresentamos nossas conclusões.

## **1 ECOLINGUÍSTICA: UM PARADIGMA ECOLÓGICO PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

A Ecolinguística baseia-se em um paradigma ecológico, isto é, traz uma perspectiva ecológica para os estudos da linguagem. Fundamentada numa visão ecológica de mundo e em valores ecocêntricos – em diálogo com o que propõe Capra (1996) – os estudos ecolinguísticos entendem que todos os seres vivos estão interligados em uma rede de interdependências. A máxima é entender a língua/linguagem, a ciência e a vida como redes. Propõe-se, portanto, uma perspectiva que seja holística ou, em outras palavras, “sistêmica”, que leve em conta o todo.

Nesse caminho, da mesma maneira que a ecologia se dedica ao aspecto dinâmico dos ecossistemas, a ecolinguística apresenta uma noção de língua não estática e holística. Nesse contexto, essa vertente sustenta a ideia de redes,

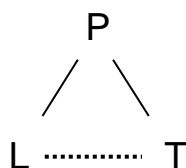


compreendendo os fenômenos da linguagem e do mundo a partir de uma visão integradora, não fragmentada. De acordo com Makkai (2016, p. 105, grifos do autor), os estudos ecolinguísticos devem direcionar o linguista “para uma visão da linguagem filosoficamente mais tolerante e de modo geral *inclusiva*, não *exclusiva*”. Isso quer dizer que, ao adotarmos um paradigma ecológico, podemos repensar velhas convicções da Linguística e, sobretudo, da ciência, de modo a reconhecer, também, seus papéis morais.

Como se vê, a ecolinguística aborda os fenômenos da linguagem ecologicamente, ou seja, fundamentando-se na ecologia biológica, faz ecologia diretamente, nesse caso, lida com a ecologia linguística. Nesse contexto, assim como é necessário um território para se viver em comunidade, a língua também depende de um povo para existir. Se o que interessa à Ecologia são as interações que se dão entre organismos e habitat, para a ecolinguística, da mesma forma, o que importa são as inter-relações entre os indivíduos e seu território que constituem a língua.

Diante disso, salientamos que a ecolinguística se dedica principalmente às interações que se dão entre os membros de uma população ou deles com o território habitado. Nessa lógica, o ecolinguista, ao estudar a língua/linguagem, deve tomar a compreensão da interação comunicativa como aspecto primordial em suas discussões, já que, como nos mostra Couto (2013, p. 308), tudo nessa teoria “começa e termina nos atos de interação comunicativa, na ecologia da interação comunicativa. É das inter-relações entre comunidade de interação e comunidade de sistema que se constitui o que se chama língua”.

Quando pensamos a língua como a própria interação, devemos nos atentar tanto para as relações indivíduo-indivíduo, que remetem à comunicação, quanto as relações indivíduo-mundo, que dizem respeito à referenciação. Para estudar as inter-relações nessas duas instâncias (comunicação e referenciação), os estudos ecolinguísticos fundamentam-se no que chamamos de *Ecossistema Integral da Língua (EIL)*, representado na figura a seguir:

**Figura 1.** Ecosistema linguístico

**Fonte:** Couto (2007, p. 91)

O esquema acima, elaborado por Couto (2007), ilustra o ecossistema linguístico, ou seja, a relação entre L, P e T. No EIL, tem-se membros de uma dada população (P), que residem em determinado Território (T) e falam sua própria Língua (L). Na ecolinguística, esse ecossistema deve ser encarado a partir do natural, mental e social. Isso quer dizer que a língua se constrói na comunidade, onde um povo que vive em determinado território (meio ambiente natural), interage entre si (meio ambiente social). Ao interagir por meio da língua no território, os indivíduos armazenam e processam o conhecimento linguístico no cérebro (meio ambiente mental).

Segundo Couto (2016), o ecossistema natural da língua é composto pelas relações diretas entre P e T, encarados como entidades físicas, concretas. Nesse sentido, o ecossistema natural é composto de um corpo físico que interage com um território físico. O ecossistema mental da língua, por sua vez, relaciona-se ao processamento linguístico que acontece no cérebro dos indivíduos, o cérebro em funcionamento, ou seja, as interações entre os dendritos e os axônios que constituem a mente. Já o ecossistema social da língua refere-se às interações entre os indivíduos, isto é, à convivência, ao compartilhamento de gostos e de costumes dentro de uma comunidade. Assim, o que chamamos de ecossistema social corresponde ao modo com que os seres sociais interagem e organizam-se em um território social.

No caso dos raizeiros, a interação também está sujeita a análise. Isso porque além das interações entre os raizeiros e os outros indivíduos, com a própria comunidade (pacientes, familiares, etc), há também uma intensa relação desses com o mundo, com o próprio ambiente. Propomos, nesse contexto, pensar nos papéis que os ecossistemas social, o mental e o natural dispõem nessas interações, via linguagem. Além das interações que ocorrem dentro da comunidade entre esses

indivíduos e deles com o território (meio ambiente social e natural, respectivamente) devemos levar em conta, no plano do mental, a percepção e cognição da realidade.

Como se vê, a noção de ecossistema linguístico associa-se fortemente à visão sistêmica apresentada por Capra (1996), já que reforça uma visão de conjunto – nesse caso, a partir de uma perspectiva holística, as instâncias natural, mental e social se integram para compor o todo, o ecossistema integral da língua.

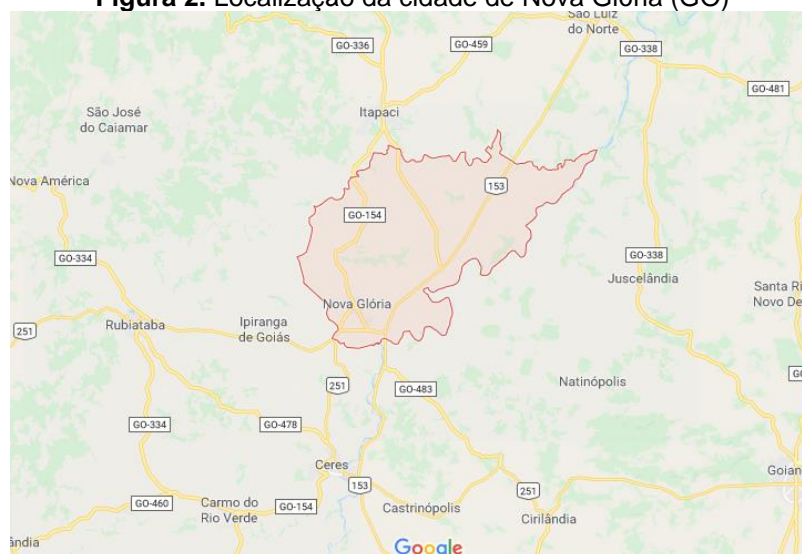
## 2 METODOLOGIA

Neste estudo, adotamos entrevistas não diretivas/semi-estruturadas, posto que buscamos manter um diálogo com os especialistas, de modo que eles pudessem se sentir à vontade para contar suas experiências e saberes. Diferentemente do questionário, na entrevista, é possível uma troca efetiva entre o pesquisador e seu interlocutor, em que se apresentam, muitas vezes, as percepções e modos de pensar dos sujeitos da pesquisa.

Tais diálogos ocorreram na cidade de Nova Glória/GO, localizada a aproximadamente 200 km da capital do estado, Goiânia. O município conta, atualmente, com 8.514 habitantes, conforme aponta o site oficial da cidade.<sup>59</sup> Situa-se na região do Vale do São Patrício, que compreende o centro goiano e o entorno da cidade de Ceres/GO. Essa região é formada por 23 municípios, incluindo Nova Glória. O mapa abaixo ilustra a extensão e localização da cidade de Nova Glória/GO (Figura 2):

---

<sup>59</sup> Disponível em: <<http://www.novagloria.go.gov.br/>> Último acesso: 20 dez. 2021

**Figura 2.** Localização da cidade de Nova Glória (GO)

**Fonte:** < <https://goo.gl/5pW457> > Último acesso em: 20 dez. 2021

Assim como a relação dos indivíduos com a terra, a relação desses com as plantas medicinais é intensa na região, aparente no fazer dos raizeiros e das benzedadeiras, que também formam grande parte da população, especialmente de idosos. Em relação aos raizeiros e suas práticas medicinais, sobre os quais se debruça a presente pesquisa, foi possível perceber que esses saberes sempre foram delegados às pessoas mais velhas, o que pode indicar, possivelmente, um futuro desaparecimento desse tipo de prática, caso a transmissão intergeracional não seja mantida.

Dona Júlia (JRS), 85 anos, nem sempre residiu na cidade, residia na zona rural, próxima a uma região denominada Fazendinha. Quando mudou-se para Nova Glória/GO iniciou, com o encorajamento de um amigo, a fabricar os remédios. A partiu de então, não parou mais. De acordo com a raizeira, já faz cerca de quarenta anos que ela realiza remédios e garrafadas. Atualmente viúva, dedicou-se desde nova à família e aos filhos. Muito religiosa, leva uma vida simples, entre garrafadas e novenas.

Dona Maria (MLML), 70 anos, nasceu e cresceu no município. Com o pai, que entendia bastante de remédios naturais, aprendeu bastante, de plantas e de vida. Hoje em dia, realiza a venda de remédios, mas fabrica em especial para a família, incluindo filhos e netos. Assim como Dona Júlia, faz principalmente garrafadas. Hoje, mais velha e, por vezes, com algumas dores, já não fabrica mais tantas como antigamente, no

seu cotidiano, a especialista ocupa-se mais em cuidar das plantas no quintal e assistir à missa matinal.

José Silvério (JSO), 49 anos, casado, tem um perfil que difere do das raizeiras. Pesquisador, como se autodenomina, aprendeu o conhecimento medicinal também com seu pai, que o levava para o campo. Tem, de acordo com ele, formação natural, científica. Não costuma fazer garrafadas, mas extratos concentrados. Algumas doenças, não gosta muito de tratar, como reumatismo, por exemplo. Gosta mesmo é de cuidar das doenças hepáticas, estomacais e pulmonares. Suas semanas se resumem a fazer os remédios e a se dedicar a sua saúde, um pouco fragilizada.

### 3 O LUGAR DO SABER POPULAR DOS RAIZEIROS NA COMUNIDADE

Os especialistas, ou raizeiros, como são chamados na comunidade, são pessoas que dedicam grande parte de suas vidas na venda de plantas e/ou produção de remédios para prevenção e cura de enfermidades. Esses indivíduos possuem saberes especializados acerca dos recursos naturais e da saúde e, por isso, são considerados pela comunidade uma figura de enorme relevância social. Apesar de muitos raizeiros se ocuparem do comércio de produtos naturais e partes de plantas nas ruas ou em feiras livres, na comunidade investigada, eles realizam a produção e vendem os remédios em suas casas.

O conhecimento dos raizeiros deve ser entendido como um saber popular/tradicional que, em contraposição ao conhecimento científico, fundamenta-se na tradição oral. De acordo com Amorozo (1996, p. 55) “em sociedades tradicionais, a transmissão oral é o principal modo pelo qual o conhecimento é perpetuado”. Em nossas conversas, um dos especialistas também enfatiza esse processo de transmissão intergeracional:

*(1) A princípio da minha:... da minha condição de conhecimento de plantas que eu faço veio do meu pai... quando meu pai era vivo ele tinha a cisma...a impressa... sugestão que tinha problema de coração.. nós iríamos para o campo ele me mostrava as planta que tirava água do coração... que curava o coração e que curava as doença reumática.. aí começou... começou o princípio do meu conhecimento. (JSO)*

Como ilustra José, o interesse de seu pai pelas plantas e pela medicina popular foi o que motivou a busca e a aquisição de seus saberes. Conforme podemos notar, geralmente, nesse tipo de tradição oral, os conhecimentos são transmitidos dos mais velhos para os mais novos, que podem ter ou não algum grau de parentesco. Interessante pontuar, nesse contexto, que a aquisição e a propagação do saber medicinal do raizeiro surgiu a partir das inter-relações sociais dentro da comunidade, com a própria família. Além disso, é possível perceber um conhecimento construído na experimentação, por meio da *cisma*, da *sugestão* e, acima de tudo, por meio das experiências no campo.

Dentro desse contexto, os raizeiros precisam, muitas vezes, fortalecer a importância do seu conhecimento, bem como legitimar a indispensabilidade de sua existência e de suas práticas. Em nosso primeiro encontro, o senhor José, por exemplo, fez questão de levar um amigo paciente, que chegou a afirmar que o raizeiro o ajudou no tratamento de sua doença. Além disso, quando perguntados se alguém mais fazia esse tipo de trabalho, todos eles responderam que não, que ninguém mais tem esse conhecimento. Os discursos deles direcionavam-se frequentemente para a necessidade de comprovar a eficácia e o valor de seu ofício. Isso ocorre porque perdura, ainda hoje, uma visão que contesta a validade desses saberes, priorizando o que é estritamente científico.

Essa superioridade que é atribuída ao conhecimento científico também é um aspecto ressaltado pelos raizeiros em nossas conversas. Enquanto os membros da comunidade próximos aos raizeiros valorizam seu conhecimento, a medicina oficial, por outro lado enxerga esses sujeitos como ignorantes e inferiores:

(2) Pesquisadora: É... verdade.. O senhor acha que esse conhecimento que o senhor tem sobre as plantas ele é valorizado pelas pessoas.. ou o senhor acha que o preconceito...

Inf.: Pelos que me conhece sim, agora pelos médicos dá muito preconceito pelo seguinte... porque há uma falsidade ideológica dos radiologista e dos médicos que quando as pessoas vem cá e põe as pedra e vai neles eles falam que num botou.. que é um complô de uma falsidade ideológica muito grande dentro do ( ) porque o maior homem que impressiona o paciente chama-se radiologista pra jogar para os médicos... que eu sei que eles tem comissão... no tal caso que sê tá me entrevistando... você vai filmar um vidro de pedra que tem a média de 700 a 800 pedra de vesícula que eu tirei duma mulher de Brasília e tem uma senhora que sai daqui hoje aqui de Nerópolis

que ela coloco mais 240, 250 pedra de vesícula... ela veio toma a segunda dose.. só que os médicos num admite meu trabalho... (JSO)

Como vemos, o raizeiro ressalta que, por parte das pessoas que o conhecem, há uma valorização de seus saberes medicinais. No entanto, os médicos têm preconceito, chamado por ele de “falsidade ideológica”. Entendemos, nesse contexto, que José acredita que há uma ideologia dos médicos de que o ofício dele não tem validade alguma, posto que, na maioria das vezes, os médicos não acreditam que ele foi capaz de contribuir para os pacientes expelirem pedras das vesículas. O conhecimento científico, nesse caso os saberes médicos, marginaliza e cria estigmas em relação aos saberes do raizeiro.

Nesse sentido, o conhecimento científico, dominante, comumente pautado por uma visão positivista, nega de forma totalitária todas as formas de conhecimento que não se fundamentam em seus princípios epistemológicos e metodológicos. Tem-se, portanto, uma noção de ciência que fecha as portas para muitos outros saberes. Capra (1996) defende que, em função de seguir um pensamento cartesiano, acabamos por perder, muitas vezes a complexa visão em redes, a visão do todo. Vemos, então, que se constrói um conhecimento fragmentado e disciplinar em contraposição à abordagem holística e integradora dos saberes populares.

No entanto, mesmo situando-se em um lugar marginalizado, os saberes dos raizeiros ainda resistem na sociedade atual e apresentam-se, muitas vezes, tão complexos quanto os saberes prezados pela modernidade.

### **3.1 “Cada planta tem uma coisa que ela é indicada”: a interação indivíduo-mundo**

Conforme vimos, além das relações indivíduo-indivíduo, que correspondem à comunicação, podemos pensar em relações entre os indivíduos e o mundo, que tratam da significação e da referência. Nesta seção, daremos ênfase especialmente a relação indivíduo-mundo, tendo em vista a maneira como os especialistas lidam com as plantas e os significados intrínsecos a esse processo.

De início, notamos que os dados apontaram que tanto o ofício quanto o modo de vida dos raizeiros caracterizam-se por uma estreita, profunda e necessária relação

com a terra e com a natureza, especialmente com as plantas medicinais. Observamos, por exemplo, que frequentemente em nossas conversas, eles ressaltavam a importância da terra e do meio ambiente. Assim, quando diziam “*eu amo mexer aqui com minhas plantinhas*”, tornava-se evidente uma relação até mesmo afetiva com os recursos naturais, mostradas não somente pela presença do verbo “amar”, como também pelo uso do diminutivo, que, além de outras funções, tende, em muitos contextos, a denotar afetividade. Percebemos que há, do mesmo modo, entre esses especialistas, um vasto conhecimento etnomédico. Assim como um arquiteto é um especialista que projeta e idealiza os espaços, os raizeiros possuem técnicas e conhecimentos avançados sobre a saúde. Os próprios usos de termos específicos da área da saúde como *antiinflamatório*, *viródica* e *sedativo* demonstraram isso.

Com o intuito de iniciar nossas discussões acerca desses conhecimentos, buscamos no quadro abaixo, sistematizar as plantas, as partes utilizadas, formas de preparo e indicações terapêuticas apresentadas pelos especialistas em nossas conversas:

**Quadro 1.** Lista de plantas e suas respectivas propriedades evidenciadas pelos especialistas

<b>Nome popular</b>	<b>Nome científico</b>	<b>Parte utilizada</b>	<b>Forma de preparo</b>	<b>Indicações terapêuticas</b>
Alecrim	<i>Rosmarinus officinalis</i>	Folha	Chá	Calmante
Algodãozinho	<i>Coclospremu m regium</i>	Casca/raiz	Maceração	Infecções em geral. purgante
Alho	<i>Allium sativum L</i>	Caule	Chá	Gripe
Artemísia, Losna	<i>Artemísia absinthium</i>	Folha	Chá ou extrato	Melhorar a digestão; vermes intestinais
Camomila	<i>Matricaria recutita</i>	Flor	Chá	Calmante; Tratamento de ansiedade; sinusite
Cana-de-macaco	<i>Costus spicatus</i>	Cana (hastes) e folhas	Chá	Infecções urinárias; pedras nos rins
Canela-de-velho	<i>Miconia albicans</i>	Folha	Não informado	Dores musculares; artrose
Cipó-dor	<i>Banistera argyrophylla</i>	Cipó	Não informado	Dores em geral; tratamento reumático; antiinflamatório
Carne verde	<i>Moringa Oleífera</i>	Folha	Ingestão da folha	Vitamina C; tratamento de anemia; combate à obesidade e ao colesterol alto



Eucalipto	<i>Eucalyptus globulus</i>	Folha	Chá; maceração	Enfermidades das vias respiratórias; sinusite; rinite; asma
Erva cidreira	<i>Melissa officinalis</i>	Folha	Chá	Calmante
Fedegoso	<i>Tiaridium alongatum, L..</i>	Cascas, folhas	Chá ou compressas	Antinflamatório; Febre; cicatrização
Flor da noite, flor cheirosa, cacto da flor grande	<i>Cactus cereus giganteus L.</i>	Brotos e caule	Não informado	Doenças cardíacas, desentupimento de artérias; Reumatismo, dores articulares e musculares
Folha santa	<i>Kalanchoe pinnata</i>	Folha	Não informado	Infecção em geral
Funcho, erva-doce	<i>Pimpinella anisum</i>	Folha; Flor	Infusão	Gripes e resfriados; problemas estomacais
Hibisco	<i>Hibiscus rosa-sinensis</i>	Flor	Chá	Propriedades diuréticas; Emagrecimento
Hortelã, hortelazinho	<i>Mentha viridis, L.</i>	Folha	Chá	Gripe, tosse
Macelinha	<i>Achyrocline satureioides, D. C.</i>	Folha	Maceração	Problemas digestivos; diarreia
Mama-cadela	<i>Brosimum gaudichaudii</i>	Casca;Raiz	Chá	Manchas na pele; úlceras estomacais
Melão de São-Caetano	<i>Momordica charantia, Lin</i>			Desinflamatório
Mulungu	<i>Erythrina speciosa</i>	Folha	Chá	Calmante; Tratamento de insônia
Pata-de-vaca	<i>Bauhinia curvula</i>	Folha	Chá	Infecções; diurético
Pé-de-perdiz	<i>Croton antisiphiliticus</i>	Raiz	Maceração	Infecções em geral
Pimenta do reino	<i>Piper nigrum L</i>	Semente	Maceração	Tratamento de sinusite
Quebra-pedra	<i>Phyllanthus niruri, L.</i>	Folha	Infusão; decocção	Tratamento dos rins, Prevenir pedras na vesícula; ação diurética
Rabo-de-tatu	<i>Centrosema bracteosum</i>	Raiz	Maceração	Dores no estômago, tratamento do sistema hepático
Romã	<i>Punica Granatum</i>	Casca, Semente	Chá e tintura	Gripe; Tratamento de sinusite
Sabugueiro	<i>Sambucus nigra L.</i>	Sementes	Chá, sumo	Gripe; sinusite e problemas respiratórios em geral
São João	<i>Hypericum perforatum</i>	Folha; flor	Chá	Calmante; Tratamento de insônia
Trançagem	<i>Plantago major</i>	Folhas e sementes	Chá	Problemas digestivos

Unha-de-gato	<i>Uncaria tomentosa</i>	Folha	Chá	Problemas digestivos; anti-inflamatório
Urtiga	<i>Urtica dioica L</i>	Raiz	Chá; infusão	Infecções em geral
Veludo branco, Angélica	<i>Guettarda viburnoides,</i>	Não informado	Não informado	Diurética; tratamentos estomacais e hepáticos

**Fonte:** Elaborado pela autora; Nomes científicos retirados de Araújo (1979); Massaroto (2009); Ministério do meio ambiente (2011).

Podemos perceber que muitas foram as plantas mencionadas pelos raizeiros – ora indicadas por todos eles, ora por apenas por alguns. Dentre as plantas registradas com maior frequência provavelmente pela região de plantio ou pela maior procura por remédios, temos: *romã*, *babosa*, *hortelã*, *artemísia/losna*, *cana-de-macaco*, *arnica*, *alecrim*, *mama cadela*, *sabugueiro*, *são joão*, *rabo-de-tatu* e *transagem*. Essas plantas foram recomendadas para problemas digestivos e urinários (*transagem*, *rabo-de-tatu*, *cana-de-macaco*, *babosa*, *Artemísia/losma* por exemplo), resfriados e sinusites (*romã*, *alecrim*, *hortelã*, *arnica*) e como calmantes (*são joão*, *camomila*). Apesar de citadas por um ou outro especialista, isso não quer dizer que essas plantas sejam desconhecidas ou que os raizeiros não dominem suas propriedades medicinais. Isso quer dizer apenas que algumas das plantas medicinais (evidenciadas no Quadro 1) são utilizadas só por alguns e que os raizeiros de uma mesma comunidade não realizam obrigatoriamente os mesmos usos, ainda que façam usos compatíveis na maior parte do tempo.

Outro ponto importante que devemos salientar é que, no ofício dos raizeiros, não basta conhecer os nomes das plantas e suas características físicas. Esses especialistas conhecem, acima de tudo, as propriedades medicinais das plantas, os modos de manejo e de preparo dos remédios. Nesse contexto, o sucesso terapêutico é resultado também das formas de produção dos remédios e do meio de administração. Esses modos de preparo – assim como as plantas utilizadas – também podem ser alterados conforme o/a especialista. José Silvério (JSO, 49 anos) realiza a fabricação de extratos concentrados. Dona Júlia (JRS, 85 anos) e Dona Maria (MLML, 70 anos), por sua vez, optam, geralmente, pela técnica da maceração e chás. Isso ocorre, possivelmente, devido uma questão de faixa etária, uma vez que as especialistas, mais velhas, utilizam técnicas mais tradicionais (como é o caso da

maceração, por exemplo) enquanto José Silvério, mais novo, busca técnicas mais recentes,

Destacamos a seguir os modos de preparo realizados pelos raizeiros:

(3) Aí tem o de cheirar... tem o que é próprio assim:... de beber.. O de cheirar é pra sinusite... resfriado... eu faço ele também e tem muita saída... o povo então cheira e se dá bem.. (JRS)

(4) Esse de cheirar aqui é com álcool... aí tem folha de muitas coisas... de eucalipto... toda coisa assim de remédio... noz moscada pimenta do reino.. tudo isso a gente põe aqui... aí mistura põe assim na conserva... deixa uns quatro cinco dias curtindo... aí que a garrafada fica mais forte. (JRS)

(5) Tem também o pó... eu coloco todo tipo de casca... aí o Pereira passa no triturador aí fica só o pózim... porque pra pôr casca aqui ((aponta para a garrafada)) tomava muito espaço... aí ele tem o triturador ele tritura... aí vem só o pózim... aí põe umas três quatro colher... aí é o remédio.. (JRS)

(6) Aí... eu aprendi manipular fazer um extrato concentrado... ou seja é:... o extrato concentrado... (JSO)

Muitas são as técnicas utilizadas pelos raizeiros na preparação dos remédios (chá, infusão, maceração e extrato). Dona Júlia, (JRS), como é possível notar nos trechos acima, ressalta que realiza, principalmente, a fabricação de garrafadas e xaropes. Ela separa as plantas e, conseqüentemente, as garrafadas, de acordo com suas propriedades e funções: as que *são para cheirar* e as que *são destinadas para beber* (dado 3). Nos remédios para uso externo, a raizeira utiliza álcool; nos de uso oral, vinho branco. Ela evidencia, em nossas conversas, especialmente, as “garrafadas para cheirar”, que têm o intuito de aliviar dores de cabeça, enxaquecas e sinusites. Na preparação das garrafadas, as especialistas utilizam a técnica da maceração, uma preparação em que as plantas ficam em contato com água, vinho ou álcool à temperatura ambiente, por um tempo determinado, como uma espécie de conserva. Esse processo de maceração é empregado principalmente por Dona Júlia (dado 3 e 4). Enfatiza-se a ideia de *deixar (a planta) curtindo*, ou seja, quanto mais tempo ficar em contato com a água/vinho/álcool, mais forte ficará o remédio e, assim, mais eficiente será.

Em (5), é possível observar outra técnica, a preparação do pó, que é uma forma farmacêutica feita a partir de partes das plantas, geralmente raízes, troncos, flores ou folhas secas trituradas. Nesse caso, a raizeira escolhe as plantas a serem utilizadas

na fabricação do remédio e pede para que um amigo as triture. Em (6), o especialista não dá mais informações sobre a maneira como faz o remédio, afirmando apenas que se trata de um extrato concentrado. Quando questionamos o especialista acerca dos procedimentos, das manipulações dos extratos e, ainda, quais plantas ele utilizava para fazer os remédios, ele afirmou que se tratava de segredo de profissão e que *não se pode desabrochar*. Por questões éticas, procuramos não conversar mais sobre esse ponto, o que justifica, portanto, algumas lacunas não informadas (evidente em “formas de preparo”) no Quadro 1. Tal acontecimento nos diz muito sobre ciência e sobre sentir. Diz-nos como se sentem esses especialistas frente a uma sociedade científica e acadêmica que usufrui e desfruta dos pequenos e marginalizados. É possível observar no contexto pesquisado que há, muitas vezes, o receio da apropriação indevida e, digamos mais, com razão.<sup>60</sup>

Ao tratamos dos modos de preparo, vimos que esses, geralmente, vieram acompanhados das indicações ou das partes utilizadas das plantas. Além de noz moscada, eucalipto e pimenta do reino, indicados para o tratamento de enxaqueca e sinusites, e o rabo-de-tatu, para problemas digestivos, como mostramos nos trechos de fala anteriores, indicou-se, por exemplo, o veludo branco como *uma das maiores plantas que desintoxica o fígado*; o cacto da flor grande como *um bom remédio contra os males do coração, pra desinchar o coração, desentupir as artérias*; o cipó dor que *tira todas as dores do organismo da pessoa*; e o mulungu, *o maior calmante que tem na Terra*. Podemos citar, ainda, outras inúmeras propriedades curativas que puderam ser observadas no decorrer de nossas conversas. Tal como afirma Dona Maria, *cada planta tem uma... uma coisa que ela é indicada*.

Muitas das recomendações terapêuticas foram direcionadas especificamente para as mulheres, com orientações relacionadas, sobretudo, ao parto ou à gravidez:

---

<sup>60</sup> Little (2010), ao tratar da apropriação indevida do conhecimento, mostra-nos que, muitas vezes, as empresas e a comunidade científica buscam por meio das pequenas comunidades – benzedeiros/os, raizeiros/os, curandeiros/os, etc – o acesso a informações que levariam anos de pesquisa em laboratórios para serem desenvolvidas. Sendo assim, o conhecimento popular acaba servindo de “atalho” para o conhecimento científico. Apropria-se e faz-se uso dos saberes populares sem que as comunidades tenham quaisquer direitos de participação nos lucros produzidos. Daí, surge o medo dos especialistas da apropriação indevida e a necessidade da proteção do patrimônio cultural, identidade e valores dessas comunidades locais/tradicionais.

(7) Quando uma mulher ganha criança a primeira planta pra mulher fazer a limpeza uterina é ela [Angélica]... e a pós parto... e por isso que consegui essa planta... dá um chá azul ou roxo. (JSO)

(8) Essa aqui eu pus cana-de-macaco quebra pedra e transagem... é pra problema de útero... a mulher tava com muita infecção de útero... tava TÃO forte o corrimento que tem hora que ficava tudo molhada... NOSSA.. aí ontem eu fiz uma pra ela.. pra ela tomar na água... ela disse que tava tomando remédio de médico não adiantou de jeito nenhum. (JRS)

(9) Tem mulher que toma garrafada também pra ficar grávida... quando nasce elas mesmo diz que tudo admira... é aqueles menininho limpinho... que de primeiro era uns menino cheio de bertueja... essas coisa.. aí toma o remédio a criança fica limpinha. (JRS)

(10) Estando operada [laqueadura] duns oito até mais uns quinze dias pode tomar garrafada que as vezes fica um sangue... alguma coisa na cicatriz.. elas vêm e toma... NOSSA mas diz que tudo sente bem porque a garrafada é pra dá limpeza... a gente fala dá limpeza né?... aí é que joga pra fora... como se diz... (JRS)

(11) Tem o artimijo também.. é muito bom pra quem tá com menstruação dolorida... parece que é artemesia o nome dele.. mas nós antigo fala é artimijo... aí ele é muito bom quando a gente tá com cólica né? (MLML)

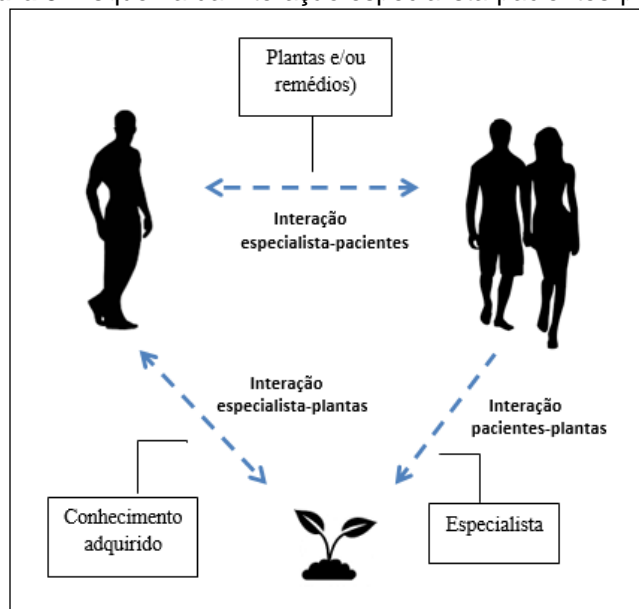
No conhecimento etnomédico, há uma crença muito forte e antiga de que os remédios naturais influenciam na fertilidade da mulher. A partir de nossas conversas, percebemos que é uma realidade atual, já que muitas mulheres procuram por garrafadas com a intenção de engravidar. As raizeiras indicaram, portanto, remédios relacionados especificamente à saúde da mulher, especialmente ligados à fertilidade e à gravidez, como se pode observar nos trechos de (7) a (11). Ao contrário, não houve, em nenhuma de nossas conversas, recomendações relativas especificamente à saúde do homem. Isso, possivelmente, justifica-se pelo fato de as mulheres procurarem mais por esses especialistas. Todos eles afirmaram que atendem mais pessoas do sexo feminino que do sexo masculino, apesar da *doença não escolher sexo nem idade* (MLML). Em (8), a raizeira ressalta também a importância do conhecimento popular, uma vez que, quando os *remédios de médico* não são eficazes, seu ofício apresenta-se como única opção viável e satisfatória. Nesse caminho, percebemos que a especialista enxerga o próprio trabalho como relevante, significativo.

Até o momento, destacamos as maneiras por meio das quais se dão as práticas dos raizeiros/as, o manejo da planta e o preparo dos remédios. É evidente, portanto, a relação deles com o território e o meio ambiente físico. No entanto, sabemos que a arte de cuidar não se restringe à relação homem-mundo. Isso porque quando pensamos em conhecimentos etnomédicos dos raizeiros/as, logo vem à tona a interação deles/as com o outro.

### 3.2 “Meus clientes a maioria são também meus amigos”: a interação comunicativa

Além de um cenário, a interação comunicativa (indivíduo-indivíduo) pressupõe, como já apontado, um falante e um ouvinte, um EU que fala e um TU que escuta. Nesse caso, a interação comunicativa se dá entre o raizeiro e seus clientes/pacientes, que são pessoas que sofrem alguma enfermidade, em sua maioria mulheres. Nesse contexto curativo, podemos representar o esquema da interação da seguinte forma:

**Figura 3.** Esquema da interação especialista-pacientes-plantas



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura acima é possível observar como ocorre a interação do especialista com o(s) paciente(s) e do especialista com as plantas. A interação comunicativa presume, desde já, uma clientela, ou seja, interação com o outro (ecossistema social

da língua) e, sobretudo, uma interação com as plantas medicinais (ecossistema natural da língua). Como se vê, ambas as relações não ocorrem de modo direto e unidirecional. As linhas segmentadas mostram que não há relação ou interação direta, na medida em que tanto a relação dos especialistas com as plantas quanto com o outro são mediadas. A primeira, pelo conhecimento adquirido pelo especialista, e, a segunda, pelo remédio produzido. Além disso, ocorrem em duas direções, pois o raizeiro interage com o mundo (plantas) e o mundo com ele, modificando suas percepções, sentidos e vivências. Da mesma forma, a relação do especialista com os pacientes: de um EU para um TU, e de um TU para um EU.

Além dessas duas inter-relações representadas no esquema da interação, percebemos também a relação entre clientes e plantas. Esses se relacionam com a planta, via especialista. Isso porque os pacientes só passam a compreender algumas propriedades e/ou características das plantas quando são apresentadas pelos raizeiros, uma vez que esses detêm conhecimentos especializados frente a outros membros da comunidade. Desse modo, a interação entre especialista-paciente pode proporcionar a descoberta de plantas e propriedades terapêuticas antes desconhecidas, e, inclusive, criar uma consciência ecológica nesses pacientes, acerca da importância dos recursos naturais, por exemplo.

Para que a interação comunicativa ocorra, é necessário que haja uma predisposição, uma sintonia entre os falantes, denominada, na ecolinguística, de comunhão. Nessa abordagem, a comunhão é vista como uma espécie de solidariedade que mantém a coesão de um grupo social. Nos dados, podemos observar que essa comunhão, predisposição à interação também esteve latente entre os habitantes da cidade e os raizeiros. Muitas vezes, esses clientes são chamados por eles de amigos.

Além dessas pessoas que compram os remédios, os raizeiros interagem frequentemente com aqueles que os ajudam na fabricação dos produtos. Dona Júlia, por exemplo, cita Pereira, que realiza a trituração das plantas, e outros que, muitas vezes, trazem as raízes para ela das cidades de Trindade-GO e Ceres-GO. José também destaca que algumas pessoas, muitas vezes, trazem partes das plantas (principalmente raízes) para ele, a maioria do cerrado. Nos dados, essas relações

indivíduo-indivíduo, como mencionado, apareceram em menor grau. Mas os discursos dos especialistas sempre apontaram para uma boa relação deles com a comunidade:

(12) Olha... eu amo morar aqui porque eu e o pessoal daqui se dá muito bem... meus clientes a maioria são também meus amigos... sabe?... Um vinha comprava meus remédio e se dava bem... aí contava pro outro... e pro outro.. rapidinho eu já virei amiga de todo mundo aqui... (JRS)

(13) Uai... por eu vender essas coisa... os remédio e tudo mais.. eu fiquei conhecendo muita gente... Às vezes eu ando na rua e o povo fala: depois eu vou lá viu? Eles me chamam de Zé da raiz... e eu fico muito feliz por isso... por eles reconhecer minha sabedoria... (JSO)

Essa relação de amizade foi evidenciada pelos especialistas em nossos diálogos. Como Nova Glória/GO é uma cidade de pequeno porte, tornou-se o espaço ideal para proporcionar interações mais próximas. Esse é um ponto visível na maioria das cidades interioranas, quando comparadas às grandes metrópoles. As cidades pequenas, com um número menor de habitantes (nesse caso, cerca de nove mil), tendem a ser mais favoráveis à comunhão entre os moradores de um modo geral, quando comparadas às cidades mais extensas e com maior fluxo de pessoas. Essa possibilidade de maior contato entre as pessoas da comunidade e, conseqüentemente, de maior comunhão, é apontada por Dona Júlia: *aí contava pro outro e pro outro.. rapidinho eu já virei amiga de todo mundo aqui.*

Diante disso, é raro encontrar alguém em Nova Glória que não conheça o senhor Zé da raiz ou a Dona Júlia que faz garrafadas. O cenário, ou seja, o local onde as interações se dão, nesse caso, é o espaço urbano (Nova Glória/GO), mais especificamente as casas dos raizeiros, onde recebem os clientes e prescrevem os remédios. A casa desses especialistas nada mais é que seu laboratório, consultório e farmácia. O lugar em que se fabrica, indica, prescreve e vende os remédios. No caso de José Silvério, trecho (13), é possível observar que a comunidade já o conhece pelo ofício que exerce. Ele não é mais qualquer José, mas o José das raízes, que tem uma sabedoria que o difere e o destaca frente às demais pessoas da comunidade, quase como um *pajé urbano*.

O diálogo e a interação, nesses contextos, são primordiais, já que é fundamental saber ouvir os sintomas (JSO) e entendê-los para perceber de qual



doença a pessoa tem sofrido e, portanto, qual remédio deve ser indicado. O especialista, além de prescrever os remédios, escuta e aconselha os demais moradores da comunidade, especialmente quando se trata do que eles chamam de *doenças da mente*, que, segundo Dona Maria, são diferentes das *doenças do corpo*. Entre as doenças da mente, os raizeiros incluem, principalmente, enfermidades que interferem na percepção, na emoção e no comportamento do indivíduo, como depressão, ansiedade, estresse, etc. Por isso, o assunto entre especialista e paciente não se encontra limitado às questões de cura ou de doença, integrando também conselhos sobre a família, os amigos, as dificuldades financeiras, etc.

Tal fato nos revela que o conhecimento e a prática dos raizeiros ultrapassam o pensar fragmentado. Ou seja, o especialista olha o indivíduo como um todo, partindo de um método holístico, tal qual a homeopatia. De forma parecida a esse complexo sistema médico de caráter holístico, o raizeiro enxerga o paciente como centro e concebe-o em sua totalidade, isto é, compreende o paciente tendo em vista as dimensões física, psicológica, social e cultural. Essa visão holística de saúde nos mostra a maneira como os saberes desses especialistas familiarizam-se e correlacionam-se à perspectiva ecolinguística. Assim, o *biopsicosocial* não determina, então, apenas a forma como o especialista compreende o mundo, como também conduz a maneira dele compreender o outro, a relação especialista-paciente.

Desse modo, vemos que a relação com o outro – além da relação com as plantas – é primordial para o ofício dos especialistas. Nesse sentido, a busca pela cura das mazelas do outro torna-se, segundo eles, o que impulsiona suas práticas:

(14) Meu foco é::: dar cura em curto espaço de tempo porque doenças e dores ninguém suporta... é::: meu foco... Realmente cobro porque num tem um ser humano na TERRA que num vive sem dinheiro... pra manter suas despesas entendeu? Num vai pensar que vai de graça não... vou cobrar mas vendo na razão científica...uma razão que não fere seu bolso. (JSO)

Ao cuidarem do bem-estar e da saúde das pessoas da comunidade a partir da produção dos remédios, os raizeiros fazem com que seus conhecimentos também se mantenham vivos. José quer, acima de tudo, o bem daqueles que o procuram para indicar e fabricar remédios. Há aí uma relação de comunhão, de preocupação com o outro. Ele busca que as pessoas não tenham mais que enfrentar dores que não

suportam. Com um sentimento quase que religioso, de salvador que cura os enfermos, ele procura *dar a cura em um curto espaço de tempo*. Nesse caminho, ele afirma que não busca um enriquecimento com sua prática, mas cobra um valor justo, já que o sistema econômico atual exige que tenhamos dinheiro para nos alimentar, vestir, etc. Segundo o especialista, ele cobra para manter as despesas, mas o faz em uma razão científica. A razão científica é uma quantia justa, tendo em vista o saber que ele detém em relação às demais pessoas da comunidade. Podemos pensar, ainda nesse sentido, que o raizeiro afirma *fazer ciência* na medida em que cobra uma *razão científica*. Compreendemos, aqui, que é isso que de fato ocorre: como qualquer outro especialista, ele pesquisa, faz ciência (mesmo que o paradigma moderno alegue o contrário) e considera justo cobrar pelo seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro ao longo de nossas análises que o ofício dos raizeiros se constitui a partir de uma estreita e necessária relação com a terra e com a natureza, especialmente com as plantas medicinais. O ecossistema natural, ou seja, a relação do indivíduo com o meio ambiente físico, mostra-se crucial na construção dos saberes dos raizeiros. Isso porque a todo momento há uma preocupação com a terra, com o meio ambiente físico. O raizeiro cuida da planta, retira as partes necessárias e prepara o remédio. Separam as plantas e, conseqüentemente, os remédios, de acordo com suas propriedades e funções: as que *são para cheirar* e as que *são destinadas para beber*.

As práticas dos especialistas pressupõem uma clientela, ou seja, presume interação com o outro. Quanto ao ecossistema social, percebemos que essas interações com o outro são indispensáveis na construção dos saberes etnomédicos destes. O raizeiro, nesse contexto, deve aprender a ouvir o outro, compreender os sintomas para encontrar a doença que a pessoa tem sofrido e, então, prescrever os remédios apropriados. Dessa forma, no que tange à dimensão social, observamos uma predisposição à interação entre raizeiro-cliente, uma comunhão. Na maioria das vezes, essas relações vão além do relacionamento especialista-cliente, migrando para um nível mais pessoal, de amizade.

No que diz respeito ao ecossistema mental notamos que seu papel na construção dessas práticas é também primordial, uma vez que a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo e com o outro perpassa além das experiências físicas e corpóreas, por um complexo processo mental. O modo como categorizamos e damos sentido à nossa experiência, além de englobar as dimensões físicas e sociais, relaciona-se também à cognição. Sendo assim, ao estudarmos os raizeiros e suas práticas, estamos estudando, também, cognição.

Quando retomamos o conceito central de rede, que fundamenta o paradigma ecológico, compreendemos que esses três meios ambientes constituem uma rede de interações. Da mesma forma, ao levarmos em conta o complexo processo de construção do conhecimento, vemos que é preciso questionar as formas constituídas de saber que norteiam nossa compreensão de mundo, de modo que passemos a pautar-nos por um viés holístico.

Nesse contexto, ao olharmos para as tensões entre conhecimento científico e conhecimento popular, entendemos que os saberes dos/as raizeiros/as se situam em um local marginal, uma vez que a ciência considera inválido o conhecimento que esses sujeitos ou comunidades tradicionais criam e utilizam. Enquanto há, por um lado, a valorização dos saberes pela comunidade em que vivem, por outro, a comunidade científica os desvaloriza e inferioriza (tanto os saberes, como os próprios sujeitos). Assim, mesmo que inseridos em um contexto que os marginaliza, ser raizeiro é saber de meio ambiente, de plantas, de medicina, de vida. É colocar em pauta o holístico, e, acima de tudo, questionar a visão antropocêntrica de mundo. É colocar as riquezas naturais como centro da sobrevivência. É incorporar-se a um pedaço do solo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Medicina rústica*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

AMOROZO, Maria Christina Mello. *A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais*. Plantas medicinais: arte e ciência um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: UNESP, 1996.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. (trad) Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix: 1996.

COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

\_\_\_\_\_. et. al. Introdução: breve histórico da Ecolinguística. In: COUTO, H. H. et al. *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

\_\_\_\_\_. Linguística ecossistêmica. In: COUTO, H. H. et al. *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

\_\_\_\_\_. O que vem a ser ecolinguística, afinal?. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n.1, 2013.

LITTLE, Paul (Org). *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: Etnografias da Intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

MAKKAI, Adam. Por que Ecolinguística. In: Couto, H. H.; Couto, E. N. N. Araújo, G. P. et al (orgs). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: Editora Ufg, 2016. 528 p. Tradução de H. H. Couto e E. K. N. N. do Couto.

NENOKI DO COUTO, Elza Nakayama. *Ecolinguística e Imaginário*. Brasília: Thesaurus, 2012.

Recebido em: 31/01/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

**A FIGURAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE ROMANCE  
*ENQUANTO OS DENTES*, DE CARLOS EDUARDO PEREIRA (2017)**

**THE FIGURATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES: AN ANALYSIS OF  
*ENQUANTO OS DENTES*, BY CARLOS EDUARDO PEREIRA (2017)**

Ana Paula Franco Nobile Brandileone\*

Beatriz da Silva Massari\*\*

**RESUMO:** Considerando que a produção ficcional brasileira contemporânea tem se voltado para a representação de grupos sociais silenciados, como mulheres, pobres, negros, indígenas, (ex)presidiários, deficientes físicos, entre outros, este artigo tem por objetivo investigar como se constrói a representação das pessoas com deficiência no romance de estreia do escritor Carlos Eduardo Pereira, *Enquanto os dentes*, publicado pela editora Todavia, em 2017. No que tange aos resultados obtidos com a presente análise, que se dá sob a luz de estudos de Dalcastagnè (2002; 2005; 2007), Rosenfeld (1976), Bahktin (1993), Reis e Lopes (1988), Culler (1999), entre outros estudiosos, pode-se afirmar que o romance oferece uma história individual, mas de alcance coletivo, pois traduz a invisibilidade do cadeirante no meio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura brasileira contemporânea. Representação das pessoas com deficiência. *Enquanto os dentes*. Carlos Eduardo Pereira.

**RESUMEN:** Teniendo en cuenta que la producción ficcional brasileña contemporánea se ha centrado en la representación de grupos sociales silenciados, como mujeres, pobres, negros, indígenas, (ex)presidarios, discapacitados físicos, entre otros, este artículo tiene como objetivo investigar cómo la representación de las personas con discapacidad en la ópera prima del escritor Carlos Eduardo Pereira, *Enquanto os dentes*, publicada por la editorial Todavia, en 2017. En cuanto a los resultados obtenidos con el presente análisis, que se da a la luz de los estudios de Dalcastagnè (2002; 2005; 2007), Rosenfeld (1976), Bahktin (1993), Reis y Lopes (1988), Culler (1999), entre otros estudiosos, se puede decir que la novela ofrece una historia individual, pero con un alcance colectivo, porque traduce la invisibilidad del usuario de silla de ruedas en el entorno social.

---

\* Doutora, professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio, onde atua como docente no curso de Letras e no ProfLetras. É vice-líder do grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Atua no campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

\*\* Graduanda do curso de Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio. E-mail: biahmassari@gmail.com

**PALAVRAS CLAVE:** Literatura brasileira contemporânea. Representación de personas con discapacidad. *Enquanto os dentes*. Carlos Eduardo Pereira.

**ABSTRACT:** Considering that contemporary Brazilian fictional production has focused in the representation of silenced social groups, such as women, the poor, blacks, indigenous people, former prisoners, the handicapped and among others, this article aims to investigate the representation of people with disabilities in the debut novel by writer Carlos Eduardo Pereira, *Enquanto os dentes* published by the publishing company Todavia, in 2017. Regarding the results obtained with the present analysis, which takes place in the light of studies by Dalcastagnè (2002; 2005; 2007), Rosenfield (1976), Bahktin (1993), Reis and Lopes (1988), Culler (1999), among other, it can be said that the novel offers an individual story, but with a collective scope, as it translates the invisibility of wheelchair users in the social environment.

**KEYWORDS:** Contemporary Brazilian Literature. Representation of people with disabilities. While teeth. Carlos Eduardo Pereira.

## 1 Literatura e Representatividade

Ao fazer a leitura de um romance ou de qualquer outro gênero literário, o leitor busca se conectar com experiências de vida, procurando entender o outro e o que é ser o outro, já que a literatura é instrumento para revelar diferentes representações e as mais variadas perspectivas sobre o mundo e a vida. Desse modo, a literatura é, ou deveria ser, um campo aberto para o compartilhamento de sensações, ideias, vivências e livre comunicação entre os sujeitos e seus respectivos pontos de vista, sobre o que é e como é ser alguém na sociedade e fazer parte dela. Não é isso, entretanto, que a produção literária contemporânea nacional tem revelado.

Em pesquisa finalizada em 2005, Dalcastagnè (2005) realizou um mapeamento da produção romanesca brasileira contemporânea ao longo de 10 anos, de 1994 a 2004, no qual apresenta importantes dados que mostram uma lacuna tanto na parte da representação quanto da representatividade e do discurso, ao analisar quem escreve, quem são os personagens e a posição que cada um deles ocupa nessas produções romanescas. Nessa pesquisa, a autora desvela o apagamento de certos grupos sociais, como dos negros, dos mestiços, dos indígenas, dos pobres, das mulheres, dos deficientes, dos homossexuais, bem como apresenta a predominância de personagens de origem branca, do sexo masculino, heterossexual, pertencente ao ambiente urbano, sem deficiências e de classe média (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, a narrativa brasileira contemporânea não apenas deixa de fornecer determinadas representações da realidade, mas também essas representações não são representativas do conjunto de perspectivas sociais. O que fica é que ao marginalizar algumas representações sociais, a produção narrativa contemporânea valoriza algumas vozes, discursos e pontos de vista em detrimento de outros, deixando, portanto, de lado a multiplicidade de vozes, discursos e conceitos que compõem a sociedade brasileira. Desse modo, a literatura brasileira contemporânea parece mimetizar a vida social: se a visibilidade a estes grupos é negada pelas criações literárias, é porque a eles são negligenciados o lugar e voz na nossa realidade social. Assim, a equação não pode ser outra: à margem da sociedade, à margem dos livros.

Provenientes de grupos marginalizados socialmente, a eles resta a invisibilidade, o apagamento ou o estereótipo. Exemplo do último caso é o conto “Feliz ano novo” (1975), de Rubem Fonseca, em que garotos subalternos assaltam, estupram e assassinam pessoas em uma festa de classe média e são expostos como assaltantes, estupradores e assassinos. Ao contrário do assassino de classe média, que sai de madrugada para atropelar pessoas nas ruas: delineado como um sujeito que possui uma perversão. Caso de outros dois contos do mesmo autor, “Passeio noturno I” e “Passeio noturno II”, ambos de 1975.

Este ponto de vista discriminatório, de um lado, e complacente, de outro, encontra eco em outra discussão trazida por Dalcastagnè (2005) e que tem a ver com o perfil de quem escreve, pois é o escritor quem diz sobre o outro e/ou em nome do outro: “Ele [o autor] é homem, branco, aproximando-se ou já entrado na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.33). Aspecto que revela o pano de fundo da invisibilidade, do apagamento e do estereótipo de certas representações, como as delineadas por Fonseca nos contos acima referidos. Desse modo, a dominação de determinados grupos sociais sobre outros está, também, condicionada pelas percepções de mundo daquele que está representando, o autor, pois “Representar em literatura é, então, criar um mundo segundo a ótica do criador [...]” (ZAPPONE, 2015, p.94). Para Dalcastagnè (2007, p. 21), “[...] a valoração sistematicamente positiva de uma forma de expressão, em detrimento de outras, faz da manifestação literária o privilégio de um grupo social”. O

inverso também é verdadeiro: a desvalorização sistematicamente negativa de uma forma de expressão, em proveito de outras, gera a marginalização do grupo social. Diante desse pressuposto, o escritor literário pode privilegiar a representação discursiva de seu grupo de pertença, marginalizando vozes de outras esferas sociais e/ou ferindo representações do mundo social, por excelência, múltiplas. Por isso não é de se estranhar o desprestígio de uma cultura em relação à outra, de um gênero em relação a outro, de um estrato social em relação a outro, etc.

Há, entretanto, escritores que, ainda que componham a classe dominante, buscam representar as camadas populares sem estereotipá-las. Mas isso não basta, alerta Dalcastagnè (2005), uma vez que na literatura não importa apenas ser representado de maneira “sincera”, pois:

O problema da representatividade não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares da fala. No entanto, um dos sentidos de “representar” é, exatamente, falar em nome do outro. Falar por alguém é sempre um ato político, às vezes legítimo, frequentemente autoritário – e o primeiro adjetivo não exclui necessariamente o segundo. Ao se impor um discurso, é comum que a legitimação se dê a partir da justificativa do maior esclarecimento, maior competência, e até maior eficácia social por parte daquele que fala. Ao outro, nesse caso, resta calar. (DALCASTAGNÈ, 2005, p.16).

Sob este ponto de vista, “[...] não basta dar voz aos grupos excluídos da sociedade e/ou da história “oficial” por vozes que buscam falar em “nome deles”, pois é do próprio excluído que deve emergir a denúncia, o protesto, tornando-o, assim, agente da sua própria história” (BRANDILEONE, 2013, p.26). Não por acaso, as produções literárias que trazem à tona a representação discursiva dos grupos silenciados são produzidas por autores pertencentes às minorias sociológicas e, portanto, geradas pela perspectiva de “dentro”. Por isso, não é incomum encontrar escritores e/ou críticos literários assumirem que quem melhor representa os personagens marginalizados são aqueles que além de percorrerem tais territórios, possuem uma relação embrionária com eles. Essa equação pode ser figurada por uma citação de Ferréz, articulador da literatura marginal, para quem “A literatura marginal, é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande



cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo” (FERRÉZ, 2005, p.12). Assim, mesmo que existam escritores solidários aos problemas das classes subalternas, não viveram as suas experiências e, por isso, não podem falar em nome delas. Nesse sentido, o escritor é alguém que possui uma trajetória e uma posição social, as quais atingem em cheio a sua perspectiva dos grupos sociais representados.

Considerando este pressuposto é que para Dalcastagnè o fato de a maioria dos romances contemporâneos brasileiros serem monopolizados por homens brancos, sem deficiências, adultos, heterossexuais, pertencente ao meio urbano e de classe média, reduz, e muito, não apenas a presença dos grupos marginalizados nas narrativas, mas sobretudo a chance de terem voz, pois “[...] em grande medida, aqueles que participam do campo literário já estão presentes também em outros espaços privilegiados de produção do discurso, notadamente na imprensa e no ambiente acadêmico” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.32); o que reafirma que o campo literário ainda é espaço privilegiado para determinados grupos sociais.

No bojo dessa discussão estão, evidentemente, as relações de poder, que se inscrevem no âmbito de um longo histórico de dominação e de exclusão, no qual sujeitos são deixados à margem de várias instâncias de poder; além dos poderes econômico, social, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, também do campo literário:

Aqueles que estão objetivamente excluídos do universo do fazer literário, [...] acreditam que seriam também incapazes de produzir literatura. No entanto, eles são incapazes de produzir literatura exatamente porque a definição de ‘literatura’ exclui suas formas de expressão. Ou seja, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 17).

Diante dessa problemática da representatividade é que, cada vez mais, a literatura tem se ocupado em dar voz aos grupos sociais marginalizados, democratizando o fazer literário, o que significa se voltar para a discussão de aspectos relacionados à legitimidade, à autoridade, ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais, sobretudo dos subalternos, entendidos, em sentido amplo, como aqueles que vivenciam uma identidade coletiva concebida de forma pejorativa pela cultura dominante. Entretanto, adverte Dalcastagnè, o acesso à voz não é

suficiente, é preciso que “[...] “possa[m] falar com autoridade” [e que tenham] o reconhecimento social de que o seu discurso tem valor e, portanto, que merece ser ouvido” (2002, p. 36)

Entre os grupos analisados mais de perto por Dalcastagné (2005), em pesquisa que mapeou a produção romanesca brasileira contemporânea entre 1994 e 2004, interessa aqui o grupo dos deficientes, uma vez que esta pesquisa analisa a representação do deficiente físico no romance *Enquanto os dentes*, de Carlos Eduardo Pereira; escritor que é cadeirante e negro, assim como o personagem protagonista de seu livro. Segundo a autora, cuja pesquisa contemplou a presença de personagens com diferentes tipos de distúrbios físicos ou psicológicos, a proporção de portadores de deficiência física, de enfermos e de transtornos mentais (categoria que inclui da loucura ao retardamento) é praticamente idêntica entre as personagens do sexo feminino ou do sexo masculino. Duas diferenças relevantes se destacam quando o foco é o sexo dos autores, afirma a estudiosa. Mulheres criam menos personagens que sejam dependentes químicas (2,2% das personagens criadas por elas são dependentes, contra 4,6% dos homens) e são mais propensas a produzir personagens que sofram de perturbação mental (7,2% contra 3,7%). Personagens portadoras de deficiência física têm uma ligeira tendência a serem assexuadas (9,5% delas são assexuadas, enquanto a média geral é de 2%). Se, no quesito dependência química, pobres e miseráveis podem ser tratados como uma unidade, no que se refere à perturbação mental o quadro é diferente. As personagens pobres têm a menor proporção de perturbados mentais (3%), enquanto as miseráveis têm a maior (13,9%). Efeito, possivelmente, de outra figuração de grande visibilidade, tanto nas cidades quanto no campo, a do andarilho andrajoso e demente.

Como se pode verificar, a condição física, especificamente, a deficiência física, não ganha destaque nos romances brasileiros contemporâneo. Isso pode ser creditado, conforme já destacado, à invisibilidade desse grupo na sociedade brasileira. Na contramão disso, há, no entanto, escritores que, ao pertencerem ao mesmo grupo que representam, têm, potencialmente, a possibilidade de retratá-lo sem estereótipos, comumente impostos por outros conjuntos da sociedade. Pois, segundo Dalcastagné, mesmo que determinados escritores possam ser sensíveis e solidários a problemas de um grupo social ao qual não faz parte, “[...] nunca viverão as mesmas experiências

de vida e, portanto, verão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (2005, p.19). Aspecto que ganha relevância no romance *Enquanto os dentes*, considerando que o autor é deficiente físico. Falando em nome de uma coletividade, ele retrata, sem distorções, os desafios de ser cadeirante na sociedade brasileira.

Quando não (quase) apagado da literatura, como o caso das narrativas brasileiras contemporâneas, o deficiente físico é representado, não raro, sob a perspectiva da piedade: “[...] um ser humano incapaz de lutar contra as dificuldades da vida, [...] tornando-se, então, vítima das circunstâncias naturais das quais não se tem nenhum controle ou domínio” (MENEZES; RABELO, 2020, p. 37486). Entretanto, a partir do final do século XX e o início do século XXI, os deficientes passaram a ser representados de maneira bidimensional, “[...] ora apresentado[s] como vilão ora representado[s] como inválidos santos” (MENEZES; RABELO, 2020, p. 37486)

Os “santos inválidos”, vulgo “aleijados”, ganharam, de diversos autores, um olhar piedoso; já quando figurados como vilões, os personagens são construídos de modo a usar a deficiência para justificar a falta de caráter, afirmam Menezes e Rabelo (2020). Como exemplo, os estudiosos citam o romance *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, publicado em 1875, no qual Belchior, o escravo, é obrigado pelo filho do comendador, Leôncio, a se casar com a escrava Isaura, com a promessa de se beneficiar. Entretanto, o escravo Belchior é usado apenas como moeda de troca, pois Leôncio dá a escrava em casamento para se livrar das desconfianças da esposa Malvina. Para a escrava, Belchior era um castigo, bem maior do que qualquer outro que pudesse sofrer na senzala. Assim o escravo corcunda é compreendido como um vilão para Isaura. Já para Leôncio, o matrimônio entre Belchior e Isaura serve para que ele continue suas investidas, pois a condição frágil de Belchior, corcunda e de idade avançada, não o permitiria reagir aos seus flertes à esposa. Dessa maneira, Belchior é posicionado como um ser insignificante; aqui sob o ponto de vista de Leôncio.

O desprezo em relação ao deficiente físico pode ainda ser verificado no clássico *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A situação que remete a isso se dá quando o protagonista Brás Cubas se interessa por Eugênia, filha de uma serviçal da família. Logo que percebe que uma perna de Eugênia é mais curta que a outra, ele, de maneira súbita, perde o interesse pela moça. Esse desinteresse

repentino, demonstra a visão preconceituosa da sociedade sobre as pessoas com deficiência.

Também na contemporaneidade, a pessoa com deficiência é figurada como ser desprezível, como é o caso do conto “O filho” (2013), de Rubem Fonseca. Nesta narrativa, Jéssica é uma adolescente de 16 anos que tem uma gravidez indesejada e, com a mãe, resolve vender a criança assim que ela viesse ao mundo. A criança, no entanto, nasce sem um dos braços. Frente a essa situação, a mãe da adolescente sai correndo, deixando a filha sozinha. E a menina, ao ver a deficiência do filho, enrola-o em uma coberta e o abandona em uma lata de lixo: “Saiu sozinha com o olho arregalado como se Satanás tivesse entrado no seu corpo” (FONSECA, 2013, p. 10-11). O comportamento assumido pela mãe ao tomar a criança dos braços pela primeira vez, sugere a perspectiva negativa a respeito dos deficientes físicos, compreendidos como seres horripilantes e incapazes de assumir uma função social. A repulsa manifestada das mulheres pelo bebê expressa que, apesar de atualmente haver leis que asseguram direitos para as pessoas com deficiência,

[...] as pessoas persistem em defender a ideia de que o deficiente é diferente do ser humano, considerado “normal” e com isso subestimam [suas] capacidades e [...] muitas vezes nem oferecem a oportunidade de demonstrar a sua capacidade [...]. (CORRENT, 2016, s/p)

Já na obra *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva, publicado em 1982, observa-se, segundo Santos (2012), o arrependimento e um certo tom de revolta por um acontecimento pontuado pela fatalidade: acidente que deixaria o escritor paraplégico. Prova disso é a cena recorrente do salto na lagoa e que vitimou Marcelo no dia 14 de dezembro de 1979, obrigando-o a manter-se preso a uma cama de hospital e, posteriormente, à cadeira de rodas. A narração desse episódio, cuja obra narra a experiência autobiográfica do autor, está na abertura e no fechamento do livro, além de ser citada em outros momentos do relato, sempre num tom de arrependimento: “Quantas vezes eu penso em voltar no tempo para segundos antes de me atirar naquele lago” (PAIVA, 1982, 114). Paralisado da cintura para baixo, foi impedido de viver as experiências como qualquer jovem da sua idade, pois, dadas as circunstâncias, voltou a morar com sua mãe. Após longo período de árdua recuperação, recobrou o movimento dos braços e passou a se guiar sozinho na

cadeira de rodas. Diferente dos demais livros apresentados e que possuem como mote a deficiência física, aqui é a própria pessoa com deficiência que mira sobre si um olhar austero e, ao mesmo tempo, acanhado, justamente por ter tido sua vida privada de autonomia e da liberdade de ir e vir.

Entretanto, há narrativas que fraturam o estereótipo discriminatório que posiciona os deficientes físicos como seres incapazes; é o caso de “Campo Geral”, de Guimarães Rosa. O conto narra a vida de um garoto, Miguilim, que sofre de problemas de visão e, por isso, enfrenta retaliações de seu pai por não conseguir fazer atividades costumeiras de moradores do interior, como o ajudar em seu trabalho braçal. Míope, o pai só descobre a deficiência do filho quando um médico, que está de passagem pela pequena cidade, realiza o diagnóstico. O pai só descobre a deficiência do filho quando um médico, que está de passagem pela pequena cidade, realiza o diagnóstico. A partir disso, o pai se torna compreensivo diante das dificuldades do filho, desconstruindo, assim, o estereótipo dos deficientes serem dignos de piedade ou vistos como sujeitos incapazes.

Considerando os aspectos mencionados acima, sobretudo a representação da pessoa com deficiência física nos romances brasileiros contemporâneos e nos clássicos da literatura brasileira, a seguir análise do romance *Enquanto os dentes*, narrativa de estreia de Carlos Eduardo Pereira na cena literária brasileira.

## **2. A Representação da Pessoa com Deficiência Física no Romance *Enquanto os Dentes*, de Carlos Eduardo Pereira**

Em 2010, o professor Carlos Eduardo Pereira foi acometido por uma doença autoimune que, em poucos dias, deixou-o em uma cadeira de rodas. Após passar dificuldades para se adaptar à vida de cadeirante, o escritor se graduou em Letras, no Departamento de Letras da PUC-RJ, em 2012. Com os conhecimentos adquiridos no curso, Carlos produziu sua primeira obra literária intitulada *Enquanto os dentes*, publicado em 2017, pela editora Todavia. No romance, Pereira apresenta algumas problemáticas contemporâneas envolvendo a questão racial, as pessoas com deficiência e a homossexualidade, sendo a falta de acessibilidade e as dificuldades

do cadeirante o tema central. O livro, de 96 páginas, é composto de forma contínua, de um fôlego só, sem divisões em capítulos; é, ao mesmo tempo, enxuta e densa.

É, então, a partir da perspectiva de ser cadeirante que, segundo Filholini, “[...] o autor usou da sua condição na possibilidade de construir uma história marcante” (2018, p. 16); aspecto que encontra eco nas palavras do próprio escritor:

Eu fiquei cadeirante [...] de 2010 pra cá [...] então você tem uma perspectiva de vida [...] aí de repente você fica cadeirante e resolve que ‘Ah vou circular pela cidade’, ‘[mas] de que forma?’ ‘vou me descobrir’ [...] a gente ia a algum restaurante, a gente ia [...] a praia, como é que faz para tomar banho agora [...] como se abre uma maçaneta. É diferente, é outra perspectiva. Enfim, todas essas descobertas para mim eu tentei passar para o livro [...] (PEREIRA, 2017)

Em outras entrevistas, como a concedida ao canal do Youtube Litera, Pereira reafirma que a condição de cadeirante e as barreiras de toda ordem deram origem à narrativa: “Eu me dei conta de que a gente precisa trabalhar com algo de verdade, com algo concreto, e o que eu tenho de mais verdadeiro é minha vida, então eu preciso me colocar no livro de alguma maneira” (PEREIRA, 2018a). Em entrevista ao Sapoti Cultural, reitera a gênese da sua obra: “[...] as minhas experiências pessoais contribuíram para a realização do romance [...]” (PEREIRA, 2018b, s/p).

Mas, ainda que a sua experiência de vida tenha servido de inspiração para a criação do livro, ele transcende esse ponto de partida na medida em que o leitor se depara com verdades, por excelência humanas, que remetem à solidão, ao medo, ao abandono; aspecto que encontra ressonância em mais uma de suas declarações: “A imaginação é capaz de transformar as experiências vividas em algo para além do concreto de todo dia, e com isso se abrem-se novas possibilidades de leitura, o que me interessa” (PEREIRA, 2018c, s/p).

O romance *Enquanto os dentes* conta a história de Antônio, um sujeito que se aproxima dos 40 anos de idade, negro, homossexual e que se tornou paraplégico após um acidente de carro. Por problemas de ordem financeira, Antônio decide se mudar de seu apartamento para a casa dos pais, de onde tinha saído há mais de 20 anos. Durante a trajetória para a casa dos pais surgem lembranças da sua infância e adolescência, bem como da tumultuosa relação familiar, sobretudo com o pai. Comandante, como é chamado pelo filho, construiu a carreira na Marinha e queria o

mesmo para Antônio. Por isso, cobra dele disciplina e rigor, que está expresso no corte de cabelo exigido pelo pai a Antônio, remetendo ao comportamento militar: “Antônio não procura chamar muita atenção [...] raspa a cabeça desde novo, acostumou a ser levado pelo Comandante semana sim semana não ao barbeiro da rua de baixo [...] porque crioulo tem que manter o pelo curto [...]” (PEREIRA, 2017, p. 39). Tendo desrespeitado a vontade do pai, apesar de ter ingressado na Marinha e ali permanecido algum tempo, o protagonista é, por assim dizer, esquecido pela família; com o pai o silêncio já durava 20 anos. Associado a este motivo está, também, o fato de ser homossexual; faceta de Antônio que é descoberto pela mãe, por acaso, quando liga para sua casa e o namorado atende:

Teve uma vez que ela ligou depois de duas ou três semanas sem conseguir saber do filho, e foi Arnaldo quem atendeu. A mãe ficou muda, mas ouviu que Antônio tinha sofrido um acidente, que os médicos tinham descoberto um problema e ele estava internado desde então, consciente, fazendo um tratamento que ia se estender por semanas, talvez um pouco menos se tudo ocorresse bem, que seu nome era Arnaldo e que. Ele não acreditou quando a mãe desligou na sua cara. Ligou de volta na mesma hora. “Escuta aqui, dona Teresa, eu vou usar de toda a meiguice que Deus não me deu pra te falar umas coisas, e acho bom a senhora me ouvir porque senão vou praí agora e a gente tem essa conversa cara a cara. Eu e Tony estamos juntos há quase dois anos, dona Teresa, dois anos. A gente mora junto, entendeu? Eu sei que a senhora tá bem de saúde, não vai passar mal com a notícia. Quem tá mal é o Antônio, dona Teresa, e ele tá precisando de ajuda, vai precisar do apoio de todo mundo que ama ele. A ressonância acusou necrose na medula. Sei que o Tony vai brigar comigo quando souber dessa nossa conversa, ele diz que eu falo demais, depois eu me entendo com ele. Enfim, era isso, tenha um ótimo dia, e recomendações ao Comandante”. (PEREIRA, 2017, p.83-84)

Contada de forma fragmentada, a narrativa é construída ao sabor das memórias do protagonista, que é revelada pelo narrador heterodiégetico, o qual “[...] relata uma história a qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (REIS; LOPES, 1998, p.121). Dotado de focalização onisciente, o narrador de *Enquanto os dentes* possui um conhecimento minudente da história, pois “[...] colocado numa posição de transcendência em relação ao universo diegético [...] comporta-se como entidade demiúrgica, controlando e manipulando soberanamente os eventos relatados, as personagens que o interpretam, o tempo em que se movem, os cenários em que se situam etc” (REIS; LOPES, 1988, p.255). Como é caso do trecho abaixo em que o narrador tem conhecimento dos casos de doença da família de Antônio:

Há um longo histórico de doenças envolvendo familiares tanto do lado do Comandante quanto da mãe, embora o assunto seja proibido. Tem parente com tumor no estômago, no pulmão, problema na cabeça, mas nada esclarecido, mesmo porque perderam contato com essas pessoas há muito tempo. (PEREIRA, 2017, p. 65)

Opção narrativa revelada pelo próprio autor em entrevista concedida a Carlos Marcelo no *Suplemento Pernambuco*:

Precisava encontrar uma voz que conduzisse tudo. A questão era definir se seria o Antônio contando a sua própria história ou se faria mais sentido utilizar um narrador em terceira pessoa. Acabei optando por alguém que vai junto, que acompanha o protagonista por todo lugar (e, assim, talvez trazendo com ele o leitor), alguém que sempre esteve colado nesse protagonista, que sabe tudo que ele pensa e sente. Um narrador que observa e, apenas, relata. Ele até traz para nós algumas de suas opiniões, claro (afinal, temos acesso somente ao que ele escolhe para jogar uma luz em cima), mas não me interessava que ele fosse uma espécie de apresentador de programa-dramalhão-da-tevé. (PEREIRA, 2018d, s/p)

É, portanto, a focalização onisciente que permite que o leitor tenha acesso aos seus pensamentos e sentimentos, bem como aos acontecimentos envolvendo os seus tempos da infância, da adolescência, da Escola Naval, das suas relações amorosas, das amizades e do acidente, que o deixaria deficiente físico. Lembranças, menos ou mais remotas, que são desencadeadas por um comentário, uma expressão, uma música, já que qualquer coisa dispara, no protagonista, o processo rememorativo. Na passagem abaixo, a memória é acionada quando um grupo de jovens com cervejas nas mãos chama sua atenção:

Ele lembra de um domingo no passado quando o Comandante voltava de barca com ele para casa depois de um passeio [...] Antônio tinha ido buscar uma cerveja. Naquele tempo as latinhas eram feitas de outro material, mais resistente, e era mais fácil de acontecer o que aconteceu; a lata não abriu direito e o anel saiu da mão do Comandante que enfiou a ponta da chave de casa para tentar resolver a situação. Saiu muito espuma e esbravejou com Antônio. (PEREIRA, 2017, p. 30).

O passado menos remoto inscreve-se logo nas primeiras páginas, no qual o narrador põe à mostra o acidente de carro, que o deixaria paraplégico, e sua recuperação:



Antônio não fuma há cinco anos. Ou quatro anos, dez meses e vinte e oito dias. Desde a manhã do acidente que o condenou a cadeira de rodas. Ele deveria ter desconfiado de que a coisa era grave quando um dos maqueiros permitiu que fumasse enquanto esperavam pelos procedimentos de internação [...] Levaram Antônio para uma pequena clínica que ficava perto do seu antigo apartamento [...]. Ficou nessa casa de saúde por quarenta e sete dias. (PEREIRA, 2017, p. 5)

É, então, pelas lembranças que vão sendo apresentadas pelo narrador que o leitor acompanhará o cruzamento das dificuldades enfrentadas por Antônio, dada a sua condição de cadeirante, com as demais histórias e conflitos que permearam até então a sua vida; resgate que se dá quando decide se mudar do seu apartamento para a casa de seus pais. Com a abertura financeira se agravando dia após dia, porque depois do acidente vivia apenas da aposentadoria por invalidez e das vendas de alguns pertences que tinha acumulado, Antônio não vê outra saída a não ser se mudar para a casa dos pais. Decisão por muito tempo adiada devido ao afastamento com os pais, sobretudo com o “Comandante”; forma como o pai é denominado por ele: “O Comandante e Antônio não se falam desde a baixa na Marinha” (PEREIRA, 2017, p. 82). O vocábulo “comandante” se refere àquele “que comanda, que dá ordem a subordinados; dirigente; aquele que exerce um comando; título que se dá ao oficial que exerce o comando de um navio mercante ou de uma aeronave comercial; título oferecido a oficiais de qualquer arma e patente quando em exercício de comando” (HOUAISS, 2001, p.766). Transpondo esses conceitos para a narrativa, pode-se dizer que tanto o sentido denotativo quanto o conotativo ganham sentido: de um lado, o sentido estritamente profissional, dada a função assumida pelo pai como comandante da Marinha, de outro, a relação fria e distanciada do pai com o filho, cabendo àquele dar um comando e, a este, obedecer ao comando, sem diálogo ou questionamento: “O comandante sempre acreditou que se deve deixar claro para a criança desde cedo quem é que dá as ordens. Ele defende a necessidade de postura, de valorizar a voz de comando, sem muitas explicações [...]” (PEREIRA, 2017, p. 88).

O tom intimista e introspectivo da obra, que vai aos poucos sendo revelado pelo enredo, de forma que o leitor reconheça nas ações, pensamentos e sentimentos a “voz” de Antônio, advém da aderência do narrador ao seu ponto de vista. Ou seja, ainda que o narrador em 3ª. pessoa detenha a voz narrativa e tenha conhecimento ilimitado da vida de Antônio, a história é contada sob o ponto de vista do personagem

protagonista, ou seja, é dele a consciência ou posição através da qual os acontecimentos são enfocados. Essa discussão teórica ganha relevância em um dos capítulos de *Teoria literária*: uma introdução, no qual Culler (1999) apresenta os operadores do texto narrativo. Segundo autor, o ponto de vista a partir do qual a história é contada traz duas questões distintas: quem fala? E de quem é a visão apresentada? Desse modo, a questão “quem fala”? é distinta da questão “quem vê?”, já que o focalizador pode ou não ser o mesmo que o narrador; caso do romance em análise e pressuposto evidenciado por Tezza na orelha do livro: “Em seu primeiro romance, Carlos Eduardo Pereira põe o leitor numa cadeira de rodas, assumindo integralmente o olhar de Antônio, que está fazendo a mudança de seu antigo apartamento e indo para a casa dos pais, no outro lado da baía”. Aspecto que se revela no trecho a seguir:

Na rua, as pessoas vivem olhando para Antônio. E ele sorri. É de se imaginar o que elas pensam ao cruzar com um cadeirante desacompanhado. Tem gente que basta topar com um infeliz numa cadeira de rodas que logo se oferece para prestar algum tipo de ajuda. [...] A vontade é de mandar para o inferno todos eles. Mas não foi essa a educação que recebeu. (PEREIRA, 2017, p. 10)

Neste excerto, além do narrador demonstrar a sua aderência ao ponto de vista do protagonista, pode-se verificar os sentimentos internalizados, mas não pronunciados por Antônio. Por isso, não raro, a narrativa traz à tona o monólogo interior, que é “[...] uma técnica narrativa que viabiliza a representação da corrente de consciência de uma personagem [...] exprime sempre o discurso mental, não pronunciado, das personagens [...]” (REIS; LOPES, 1988, p. 266). Como exemplo, segue trecho em que o narrador põe à mostra o pensamento de Antônio acerca da antiga cadeira de rodas:

Esta cadeira de rodas antiga é uma merda. É o que Antônio deveria dizer em voz alta, sem se importar com o que o rapaz da banca de jornal pudesse achar, mas não diz. Porque ele não fala palavrão, e “merda” para ele é sim um palavrão. Combinaria melhor com ele a expressão “horrenda”. Isso. Diria “Esta cadeira antiga é horrenda”. Foi a primeira que ele usou, já saiu da clínica montado nela, e montado nela Antônio acaba ficando ainda mais curvado. Faz um esforço muito maior para trocar para a frente (ele se arrasta por aí numa poltrona da vovó), e a coluna, é obvio, reage, pede mais remédios. (PEREIRA, 2017, p. 11).

Tendo em vista que o presente da enunciação é frequentemente interrompido por recordações ligadas ao seu passado, cujos acontecimentos se dão em um passado mais ou menos remoto que outros, é que os tempos e espaços se misturam, uma vez que a passagem do presente para o passado é sempre súbita. Desse modo, a narração é entremeada por trechos que remetem, simultaneamente, ao presente e ao passado, quebrando a linearidade narrativa, como é o caso do excerto a seguir:

Uma série de ilhas de tamanhos diferentes vai passando, algumas de morar, contempladas no plano de realocação demográfica arquitetado pela administração municipal, mas a maioria serve apenas de base para um conjunto de instalações militares: as ilhas que servem de paiol, a ilha que é presídio para os marinheiros que ferem as normas previstas no código penal específico a eles, a ilha que serviu aos dois lados em disputa pela posse do território a ser colonizado desde 1500. Esses lados firmaram cada qual suas alianças com as tribos indígenas locais, que apoiavam cegamente o explorador branco em troca de espelinhos. Teve o caso de um guerreiro português que levou uma flecha envenenada bem na testa, que morreria se não tivesse intervindo por ele o próprio São Sebastião. Então dominadores e nativos expulsaram juntos os franceses usurpadores de suas riquezas naturais, e o palco da disputa sangrenta foi o pedaço de terra cercado de água por todos os lados que séculos mais tarde viria se tornar a sede da orgulhosa Escola Nacional da Armada.

Quando Antônio se apresentou na Escola pela primeira vez, era seu aniversário. Ele fazia dezesseis anos naquela manhã ensolarada. Chegou sozinho ao distrito, carregando o malão contendo cada item do enxoval, como discriminado na relação recebida pelos correios. (PEREIRA, 2017, p. 35-36)

No fragmento acima, o narrador desvela o momento em que Antônio está observando da balsa as ilhas que vão passando e então recorda-se que algumas delas são instalações militares, o que o leva à lembrança de quando chegou à Escola Naval pela primeira vez, aos 16 anos. Nessa perspectiva, o leitor é jogado do presente da enunciação à adolescência do protagonista, passado mais remoto, e da balsa para o lar da Escola Naval.

Esse embaralhamento temporal e espacial que, para Bakhtin (1993) recebe o nome de cronotopo, relaciona-se com a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, isto é, com a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto, tornando-se uma categoria conteudístico-formal: “Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível: o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (BAKHTIN, 1993, p. 211). Nesse sentido, a narração passa do presente para o passado, bem como de um espaço a outro, sem aviso prévio e sem marcações, fazendo com que

essa retomada ao passado tenha que se processar dentro do contexto narrativo. Dessa maneira, “[...] o leitor — que não teme esse esforço — tem de participar da própria existência da personagem” (ROSENFELD, 1976, p. 83). No que se refere às potencialidades operatórias do cronotopo, elas têm a ver não apenas com a função que ela desempenha no corpo da narrativa, isto é, recompor o presente e o passado do protagonista, com seus desdobramentos espaciais, mas também com a possibilidade de estabelecer conexões estreitas entre essa função e as linhas de força temáticas e ideológicas que informam o relato. No romance, essa contextura semântica está associada a questões que levam o leitor a refletir sobre os desafios a serem enfrentados/superados pela pessoa com deficiência, dada a sua invisibilidade social, que se desvela, entre outros aspectos, pelo desrespeito ao princípio de ir e vir.

Antes de se tornar cadeirante, Antônio era uma pessoa ativa que jogava vôlei, trabalhava como professor, nas horas vagas tirava fotografias, pintava quadros e tinha sempre o apartamento cheio de amigos: “Gostava de receber pessoas, de preparar quitutes e bebidinhas para todos” (PEREIRA, 2017, p. 18), ou ainda:

Aos fins de semana, mesmo depois das madrugadas de trabalho no ateliê, de um extra para garantir os dez por cento ou de uma festa comemorando qualquer coisa, Antônio acordava cedo, às vezes até virava a noite, mas era quase certo que seria o primeiro no vôlei [...] Era preciso aproveitar o dia então pegava o carro, colocava dentro tudo o que fosse necessário [...]. (PEREIRA, 2017, p. 59).

Mas, após o acidente, tudo mudou: “Com as limitações físicas, foi perdendo trabalhos, não entra mais na maioria dos lugares, não alcança determinadas alturas, não tem a mesma disposição de outros tempos. Passou a ver tudo por baixo” (PEREIRA, 2017, p. 59). Parte dessa dificuldade de Antônio está relacionada à falta de acessibilidade, que é denunciada ao longo da narrativa. Exemplo disso é quando o personagem fica muito tempo esperando um ônibus ou um táxi que o leve para seu bairro e, quando consegue, ouve explicações nada solidárias de um taxista: “[...] falou que ele não teria como embarcar, porque a cadeira ocupa espaço demais e nem desmontada caberia no porta-malas, menor do que se imagina devido ao cilindro de gás instalado para economizar o combustível” (PEREIRA, 2017, p. 65). Ou, ainda, quando é demonstrado o despreparo do profissional de uma companhia de ônibus:

O motorista joga para o lado uma toalha que usa para enxugar a testa e as mãos, dá uma olhada para o cobrador, comunica aos passageiros que pode demorar, salta a roleta em direção à tal porta, coça a cabeça e perde uns momentos analisando o controle composto de dois botões, um verde para descer o mecanismo, outro encarnado para subir. [...] Depois de uma pancada e dois chutes, o equipamento começa a se mover, só que para cima, o que parece estranho. O motorista aperta o outro botão, e aí sim a plataforma vai para baixo e os degraus são recolhidos. (PEREIRA, 2017, p. 66)

A mesma inaptidão é revelada no transporte aquaviário; barca que Antônio toma para se deslocar do seu antigo apartamento para o outro lado da baía de Guanabara, onde moravam seus pais. Logo na entrada da barca, os empecilhos vão se mostrando:

Um funcionário de colete laranja, solícito, arma um sorriso torto para o nada e pega sem avisar no apoio da cadeira, conduzindo Antônio até a proa da Gaivota [...] O mar está mexido, o que faz com que a barca chacoalhe um pouco mais do que o normal, e o funcionário de colete acha por bem transferir a manobra do embarque do CDR (é assim que eles chamam o Antônio, de CDR), para os marujos vestindo outro tipo de colete, que já devem estar acostumados com a operação de transferência entre o barco e o cais que também balança, quase tanto quanto, só que no sentido ao contrário. Os dois marujos articulam um movimento coordenado, um deles empurrando por trás, empinando a cadeira de Antônio no local próprio para isso, ajeitam seus gorrinhos, prestam orgulhosos uma quase continência e passam o serviço para outro funcionário, sem colete e sem gorrinho, vestindo uma camisa branca com o logotipo da concessionária e uma gravata listrada de nó pronto. Enquanto as pessoas entram e saem, se esbarrando numa sincronia misteriosa, o funcionário vai dando informações pertinentes a Antônio, o passageiro especial [...]. (PEREIRA, 2017, p. 28-29)

Na citação acima, nota-se que o local em que cadeirantes, como Antônio, são transferidos não é adequado, assim como o lugar que o deixam dentro da barca, uma vez que a concessionária que opera a barca não destina espaço específico para cadeirantes, que dividem seu espaço com bicicletas. Aspecto que evidencia, mais do que o despreparo dos funcionários, a invisibilidade desses sujeitos que se misturam com coisas:

Antônio pensa nas considerações que o funcionário de gravata de nó pronto fez antes de sair [...]. Que o espaço destinado aos clientes especiais também é ocupado pelas bicicletas, cujo transporte é gratuito todos os dias da semana, respeitando o limite de dez por viagem (acima disso fica sujeito a avaliação). Que os usuários que portam bicicletas não dobráveis e os cadeirantes são os últimos a embarcar e desembarcar. (PEREIRA, 2017, p. 31)

Além disso, o personagem também sofre para sair da embarcação:

Como a Gaivota não é uma embarcação com grandes recursos, na maré esvaziada, ou baixa-mar, a única maneira de Antônio sair é pela escada móvel, descendo um por um os nove degraus acoplados a bombordo. Os quatro funcionários coçam a cabeça por baixo do gorriño, trocam olhares entre si, confabulam, alternam o foco entre a cadeira e a escada, verificam possíveis pontos de apoio, se a estrutura é forte, arrastam as botas de modo a eliminar o excesso do aguaceiro, a aumentar a aderência, e então suspendem Antônio com tudo. (PEREIRA, 2017, p. 63)

Também são apresentadas dificuldades relativas à locomoção nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, o que mimetiza os desafios dos cadeirantes por todos os cantos do Brasil. Exemplo disso é quando Antônio desce do ônibus e não encontra um meio fio rebaixado para atravessar a rua: “Antônio desce do ônibus na calçada da padaria onde costumava comprar pão, pó de café moído na hora e cigarros para o Comandante. Procura e não encontra um meio-fio rebaixado para atravessar a rua, mas lembra que avançando até quase na esquina tem uma garagem” (PEREIRA, 2017, p. 71). Além da falta de acessibilidade, Antônio também padece com o distanciamento de seus amigos que, depois do acidente, rarearam:

Os amigos sabiam que ele gostava de trabalhar à noite, sozinho, Apesar disso, não chegava a ser surpresa quando o interfone que instalou no ateliê grassava nas horas mais improváveis. Logo subia alguém com uma garrafa, às vezes um monte de gente junto. Mas isso foi antes do acidente. (PEREIRA, 2017, p. 18)

E tem também os desafios enfrentados por Antônio e que são de ordem fisiológica, como o escape de urina:

Antônio sente um cheiro de urina. Lembra que a última vez que mijou foi no antigo apartamento, mas a calça molhada ia disfarçar [...] A lesão na medula não deixa que Antônio perceba a bexiga cheia, de maneira que ele teve que aprender a se controlar de outra forma. De quatro em quatro horas ele vai ao banheiro, mesmo sem sentir vontade, e mija num pote transparente ou saco plástico [...] Antônio senta no vaso uma vez por dia e fica ali pelo tempo que for necessário. (PEREIRA, 2017, p. 85-86).

Os contínuos embaraços e empecilhos sofridos pelo protagonista são, entretanto, de certa forma compensados por um mecanismo narrativo criado pelo autor que o leva a superar as inúmeras inconveniências que, conforme se destacou,

são de toda ordem. Esse operador narrativo tem a ver com a frequente agitação de sua memória, cujas histórias são um mosaico que se misturam, no tempo e no espaço:

Enquanto espera, Antônio observa a montagem de umas barracas na calçada do outro lado, Os vendedores de cerveja e caldinho de mocotó se preparam para a noite da escolha do samba-enredo na agremiação que engloba o conjunto de comunidades locais carregando caixas, esticando coberturas de plástico azul, pregando tábuas, instalando gambiarras, Antônio lembra uma tarde da infância quando esteve por ali numa feijoada em agradecimento aos homens da Marinha [...] O Comandante estava lá representando o quartel. Antônio se viu fascinado pela imponência dos carros alegóricos, pelo brilho, pela felicidade das tias e dos passistas mirins, pela festa que pulsava naquelas pessoas [...]. (PEREIRA, 2017, p. 65)

A consequência dessa confusão temporal e, conseqüentemente espacial, revela um tempo não-cronológico e que, portanto, nada tem a ver com o tempo do relógio, o que leva o leitor a perfilhar, segundo Rosenfeld, que:

[...] o homem não vive apenas “no” tempo, mas que é tempo, tempo não cronológico. A nossa consciência não passa por uma sucessão de momentos neutros, como o ponteiro de um relógio, mas cada momento contém todos os momentos anteriores. (1976, p.82).

Esse embaralhamento temporal e espacial da narrativa leva ao rompimento do encadeamento lógicos de motivos e situações, tornando-a fragmentada, pondo em xeque a apresentação de um enredo em sequência causal, por meio de um tempo cronológico coerente. Ao contrário disso, a (des)organização textual, com cortes abruptos no tempo e no espaço diegéticos, bem como com múltiplos planos temporais e espaciais que se interpenetram, compromete a coerência textual, mimetizando a própria (des)organização interior de Antônio: um indivíduo perdido em si e deslocado socialmente. Caos narrativo que se associa ao protagonista; anti-herói em dissonância com o mundo à sua volta. A construção narrativa que decorre, conforme assinalado, do fato de os acontecimentos serem narrados ao sabor da memória, permite ao leitor notar que o narrador, sob a perspectiva do personagem, une fragmentos atuais a experiências vividas no passado; situações que desenterram os conflitos de Antônio, os quais emergem, sobretudo, das relações familiares e da sua condição de cadeirante.

Outro desdobramento da ativação da memória é que, não raro, o tempo da história é paralisado em função do tempo do discurso. Essa alteração, no discurso, da duração da história é denominada anisocronia e se impõe a partir de quatro movimentos narrativos particulares: o sumário, a extensão, a elipse e a digressão (LOPES; REIS, 1988, p.232-233). Aqui, interessa-nos mais de perto a digressão, que ocorre “[...] sempre que a dinâmica da narrativa é interrompida para que o narrador formule asserções, comentários ou reflexões normalmente de teor genérico e transcendendo o concreto dos eventos relatados [...]” (REIS; LOPES, 1988, p.237).

No romance, o ritmo mais lento pode ser percebido quando Antônio chega do outro lado da baía. É possível apontar várias passagens em que a sequência narrativa é interrompida para que o narrador introduza fatos que nada têm a ver com o que vinha relatando, desviando-se do assunto e, assim, suspendendo o desenrolar da história e a velocidade narrativa:

Agora, pela praça, ele vai furando as poças d'água, com cuidado porque nunca se sabe o que se pode encontrar debaixo delas, vai evitando as armadilhas de lama, as mais evidentes, no intuito de chegar à calçada. Precisa pegar mais uma condução até a casa do Comandante e da mãe. Tem quatro alternativas: ônibus, táxi, Kombi ou van. De qualquer jeito, vai ter que dobrar à direita na esquina lá na frente.

Quando a grana apertou de verdade (Antônio estava vivendo apenas da aposentadoria por invalidez e das vendas de algum material que tinha acumulado), ele inventou de promover o que chamou de garage sale, um bazar no antigo apartamento para se desfazer de tudo o que pudesse interessar aos conhecidos. Dessa forma ia fazendo um caixa e ganhando tempo antes de ser forçado a abrir mão daquela vida.

Vendeu baratinho uma gravura de oitenta por oitenta desenhada a nanquim por um mexicano boa gente numa vila em Zapopan. [...] Quatro bancos de bar. Uma barraca para duas pessoas. E camisas, pares de tênis com a sola zerada, facas, garfos, pratos. Calças compridas que no bairro antigo não incomodavam ninguém, mas que os vizinhos do Comandante talvez achassem esquisitas.

Antônio vem sentindo umas pontadas no peito. Não são propriamente dores, mas uma sensação de infarto diluído ao longo dos dias. Acontece agora [...]. (PEREIRA, 2017, p. 63-64).

Conquanto longo, o trecho acima ilustra a divagação para outros tempos e espaços, os quais não se relacionam com o presente da narração; mais especificamente com a proximidade do encontro com os pais. Ou, quando já no ônibus, em direção à casa dos pais, divaga relatando sobre sua viagem a Paraty na



época da Escola Naval, seus códigos penais, o retorno à cidade anos depois, as aventuras vividas:

Na época da Escola, Antônio costumava visitar Paraty de tempos em tempos. Os aspirantes precisam cumprir determinada carga de dias de mar e, até por uma questão orçamentária, a cidade era o destino predileto. Havia lá um torneio de vôlei, disputado na praça da igreja. A escolha da cidade agradava o comando, a prefeitura e alguns aspirantes, claro. Pode-se dizer que os navios de instrução reproduziam de forma bastante razoável a rotina marinheira, e nessas ocasiões se tomava contato com a escala de serviço a bordo, as marcações nas cartas náuticas, os enjoes, as confraternizações envolvendo as locais.

O Código Penal Militar classifica como crime a prática da pederastia, portanto o sujeito assim que entra para a Marinha já fica sabendo que é proibido praticar [...].

Nem todo aspirante se animava com a ideia de perder seu final de semana no meio do mato [...]

Fez amizade com um francezinho, que veio atrás das loucuras do Brasil. [...] Sua mãe era francesa de verdade, mas o pai tinha nascido no Oriente Médio, e ele sonhava em contar em quadrinhos a história de sua família [...]. (PEREIRA, 2017, p. 66-70)

A lentidão ganha o seu ápice quando se aproxima da casa dos pais, mais propriamente do bairro onde moram. Quando desce do ônibus, Antônio desce na calçada da padaria “[...] onde costumava comprar pão, pó de café moído na hora e cigarros para o Comandante” (PEREIRA, 2017, p.71). Não encontrando um meio fio rebaixado para a atravessar a rua, dirige-se até quase a esquina, onde se lembra tem uma garagem. Ele atravessa em frente “ao meio bar meio armazém” do seu Onofre e, a partir daí, passa a descrever com minúcias o espaço, bem como conflito que teve com um sujeito que entra no bar/armazém. Em seguida, novas digressões ganham corpo, mas agora a falta de encadeamento lógico de motivos e situações se evidencia no mesmo parágrafo:

A relação de Antônio com o sol é distante. Foi assim desde o princípio, mas de uns tempos para cá a coisa piorou. Um complexo pela magreza, uma vergonha, fez com que ele jamais se apresentasse sem camisa na presença de alguém, incluindo o Comandante e a mãe. Na escola, aprendeu a relaxar um pouco, pois não era possível conviver com mais de cem colegas de Turma sem dividir certas intimidades, no chuveiro, na pista de carvão, no ginásio. O banho sempre foi gelado, costume que trouxe da infância sem chuveiro elétrico e manteve até o antigo apartamento. Uma coisa que mudou com o acidente foi a sudorese. Antônio, que antes sofria com pilhas de camisas condenadas por causa das manchas debaixo dos braços, com as meias fedidas e a testa brilhosa, agora simplesmente parou de transpirar. O milagre se deu por conta da reconfiguração que o corpo de um lesado medular pode sofrer, já que o organismo fica desregulado e os comandos que vêm do

DIALÓGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687

cérebro não chegam aonde têm que chegar: ele quer mexer a perna e não consegue, sofre uma queimadura na barriga e não chega a perceber, coisas assim. Como tudo na vida tem dois lados, o que em princípio parece um inferno absoluto também tem suas vantagens, e Antônio não sente mais o calor sufocante que o acompanhou por toda a vida. A exposição ao sol e às temperaturas elevadas, absolutamente desaconselháveis pelos médicos porque podem fazer a bomba-relógio disparar, não chegam propriamente a fazer falta. (PEREIRA, 2017, p. 73-74)

No excerto acima, percebe-se a rememoração confusa e sem progressão lógica, que se inicia pela relação do personagem com o sol, passando pelo seu complexo com o corpo, pelo resgate de uma lembrança dos tempos de Escola Naval para, finalmente, evidenciar as vantagens de atualmente não ser acometido pela transpiração excessiva. As divagações se multiplicam até o momento em que chega em frente da casa dos pais, do outro lado da rua. A partir disso, as digressões se intensificam na narrativa: Antônio nota mudanças na fachada da casa e lança observações; levanta hipóteses sobre o que os pais estariam fazendo naquele momento em que se encontra em frente à casa na qual passou a infância, bem como revive reminiscências de toda ordem (do acidente - em que esteve preso às ferragens do carro; da infância e do seu relacionamento com Arnaldo; a última vez que viu o Comandante; a relação pouco próxima com a mãe nos últimos 20 anos; o período que passou na clínica, em recuperação; a situação do carro após o acidente; os tombos sofridos com a cadeira de rodas, etc). Do momento em que chega no bairro até se colocar em frente da casa dos pais para, enfim, tocar a campainha, são 22 páginas (da página 71 a página 93).

Considerando que a digressão assume, não raro, uma função ideológica (REIS; LOPES, 1988), é que não parece aleatório a propensão do narrador de retardar o encontro de Antônio com os pais, criando, desse modo, uma atmosfera de suspense, como é possível apreender nas linhas finais do romance:

Antônio destrava os freios da cadeira, vai para mais perto do portão e toca uma, duas vezes, mas a campainha não emite som nenhum. Ele se ajeita na almofada, arma seu melhor sorriso, se vira para a vizinha que chama o Comandante pelo nome e fala 'Hein?' (PEREIRA, 2017, p.93)

Ao não narrar o episódio, fomentado já nas primeiras páginas do romance, o narrador recorre a prerrogativas da focalização onisciente que, se por um lado

demonstra conhecimento ilimitado da história, contando numa posição de transcendência em relação ao universo diegético, por outro, não traz uma representação exaustiva dos acontecimentos, evidenciando alguma coisa de seletivo (REIS; LOPES, 1988, p.255). Essa atitude seletiva do narrador em relação aos fatos que narra tem a ver não apenas com o seu posicionamento temporal em relação à história, concluída e integralmente conhecida – narração ulterior -, mas também com a disseminação de sua subjetividade em selecionar o que deve ou não relatar; vertente subjetiva que se associa, ainda, à sua aderência ao ponto de vista do personagem protagonista.

Desse modo, a opção do narrador em deixar esta lacuna, desfecho aberto a ser preenchido pelo leitor, encontra eco na complexa relação de Antônio com os pais, que tem início na decisão de abandonar a Escola Naval, contrariando a vontade do pai que o queria trilhando os seus caminhos, e se soma à sua homossexualidade, orientação sexual condenada pelos códigos militares, o que inclui o pai; pressuposto expresso no fragmento a seguir: “Ele consegue até ver o Comandante falando ‘Quando é que você vai procurar um trabalho de verdade, hein, rapaz? Esse negócio de pintura é coisa de mariquinha’” (PEREIRA, 2017, p. 87).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os operadores narrativos, elementos formais no plano da expressão, traduzem, de forma associada, no plano do conteúdo, o medo e o ressentimento cultivados por Antônio com as experiências do passado – as surras, as palavras de desprezo, a falta de compreensão e aceitação - e as vivências de desamor em família que, apesar de advindas sobretudo da figura paterna, encontram acolhida na mãe; submissa não se contrapõe aos desmandos do “Comandante”. Ou seja, as feridas abertas e, por isso, não cicatrizadas do seu passado familiar, encontram, no adiamento do relato do encontro com seus progenitores, a sua mais fiel representação.

### **3. Em busca de um arremate**

Se a narrativa por um lado aborda a relação conflituosa do protagonista com os pais, de outro, centra-se, conforme apresentado, nas agruras sofridas por um cadeirante. Esse olhar de baixo e para baixo oferecido pelo romance traduz a

invisibilidade do cadeirante no meio social, que precisa lidar com toda sorte de obstáculo para se deslocar. Não por acaso, a falta de acessibilidade é recorrente objeto de reflexão. A esse respeito é importante ressaltar que o personagem representa um dos muitos “Antônios”, conforme revela em entrevista concedida a Carlos Marcelo:

Antônio é um sujeito comum, de origem popular. Alguém que se pode encontrar em qualquer esquina de uma grande cidade. E penso que é justamente esse o ponto: a gente tem mais é que falar sobre a gente, olhar um pouco mais para os lados e menos para cima. (PEREIRA, 2018c, s/p)

Desse modo, o escritor se vale de uma história individual, a do protagonista Antônio, e as dificuldades sofridas por ele, um cadeirante, para suscitar uma discussão de ordem coletiva, já que as dificuldades de se locomover nos transportes públicos, a falta de banheiro adaptado, o despreparo de funcionários que prestam serviço ao público e a falta de acessibilidade nas ruas brasileiras são problemas que figuram a realidade de muitos cadeirantes. Não por acaso, o escritor dá ao protagonista do seu romance um nome comum, facilmente encontrado no meio social.

É, então, por esse projeto de alcance coletivo que o narrador, segundo Alex (2018), consegue colocar o leitor em cadeira de rodas. Nas palavras de Prata (2018), “[...] o leitor consegue vivenciar a rotina de quem passou a enxergar ‘tudo por baixo’. E a partir daí o mundo fica mais hostil” (PRATA, 2018, s/p) ou, ainda, sob a pena de Tezza na orelha do livro: “[...] Carlos Eduardo Pereira põe o leitor em uma cadeira de rodas [...]” (TEZZA, 2017, s/p). Nessa perspectiva, o leitor consegue se colocar no lugar de Antônio, como no trecho em que procura um lugar debaixo da marquise, mas não encontra; metáfora que põe à mostra o lugar à margem desse grupo social, a quem Pereira procura dar voz e vez:

Ele procura um abrigo debaixo das marquises, porém não encontra um espaço vazio onde consiga dar um tempo e respirar. Os ambulantes de filmes piratas e bugigangas em geral, os panfletistas mais dedicados, os funcionários do comércio arriando as portas de ferro, gente apressada que não fecha o guarda-chuva, sem-tetos, ficam todos espremidos de maneira que se forma um meio caminho, que assim só de olhar não permite a passagem de uma cadeira de rodas. (PEREIRA, 2017, p. 64)

Nesse sentido, *Enquanto os dentes* toma posição em face das iniquidades sociais, como lembra Candido em “O direito à literatura (2011, p. 183), garantindo, assim, os direitos humanos, conforme assegurado pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências no artigo 12, parágrafo 3: “Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal” (BRASIL, 2009, p. 22). Nesse contexto, a literatura assume espaço privilegiado para a legitimação das coletividades repudiadas. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário e, desse modo, dar visibilidade a determinados grupos sociais, como a dos deficientes físicos, ampliando as representações sociais e identitárias.

## REFERÊNCIAS

ALEX, Eder. *Enquanto os dentes e a muleta da representatividade*. Escotilha, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://escotilha.com.br/literatura/ponto-virgula/enquanto-os-dentes-carlos-eduardo-pereira-todavia-resenha/>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 1993. p. 211-357.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. A representação de territórios marginais na ficção brasileira contemporânea: os casos de Ferréz e Marcelino Freire. *Antares, Caxias do Sul*, vol. 6, nº. 12, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2972/1804>>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) />. Acesso em: 08 set. 2021.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. *Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza*, ano MMXVI, nº 89, 2016. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>>. Acesso em: 18 out. 2021.

CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, v. 20, p. 33-77, 2002.

DALGASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1920-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

FILHOLINI, Jorge Ialanji. Odisseia particular. Rascunho, Curitiba, n. 222, out. 2018, p.16. Disponível em: < <https://rascunho.com.br/ensaios-e-resenhas/odisseia-particular-2/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. In: Contos Reunidos. Companhia das Letras, São Paulo, 1975a.

FONSECA, Rubem. Feliz ano novo. In: Contos Reunidos. Companhia das Letras, São Paulo, 1975b.

FONSECA, Rubem. Passeio noturno. In: FONSECA, Rubem. 64 contos de Rubem Fonseca. São Paulo. Companhia das Letras, 2004.

FONSECA, Rubem. O filho. In: Amálgama. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

FONSECA, Rubem. Conto de amor. In: Amálgama. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

GUIMARÃES, Bernardo. A Escrava Isaura. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

MACHADO, Tainara. Enquanto os dentes. Achados e lidos, 4 out. 2018. Disponível em: < <http://www.achadoselidos.com.br/2018/10/04/resenha-enquanto-os-dentes/>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MENEZES, Marleno Chaves; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. A representação da deficiência em clássicos da literatura brasileira. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37484-37495, jun. 2020.

PAIVA, Marcelo Rubens. Feliz ano velho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA, Carlos Eduardo. Enquanto os dentes. São Paulo: Todavia, 2017.

PEREIRA, Carlos Eduardo. Carlos Eduardo Pereira e seu primeiro livro, Enquanto os dentes. Youtube, 2017. Entrevista concedida a Editora Todavia. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=04ssh7tsxXs>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PEREIRA, Carlos Eduardo. “Enquanto os dentes”, por Carlos Eduardo Pereira. YouTube, 2018a. Entrevista concedida a Tamy. Disponível: <[https://www.youtube.com/watch?v=k\\_V2Z03NxKA](https://www.youtube.com/watch?v=k_V2Z03NxKA)>. Acesso em: 8 set. 2021.

PEREIRA, Carlos Eduardo. ‘Literatura é diversão’, afirma Carlos Eduardo Pereira, autor de ‘Enquanto os dentes’. Rio de Janeiro: Pitaya Cultural, 4 abr. 2018b. Entrevista concedida a Gabriela Matos. Disponível em: < <http://pitayacultural.com.br/literatura/entrevista-literatura-e-diversao-afirma-carlos-eduardo-pereira-autor-de-enquanto-os-dentes/>>. Acesso em: 08 set. 2021

PEREIRA, Carlos Eduardo. Carlos Eduardo Pereira estreia na literatura com o livro Enquanto os dentes. Belo Horizonte: UAI, 2018c. Entrevista concedida a Carlos Marcelo. Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/pensar/2018/03/02/noticias-pensar,223125/carlos-eduardo-pereira-estrela-na-literatura-com-o-livro-enquanto-os-d.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PEREIRA, Carlos Eduardo. Por trás do livro “Enquanto os dentes”, de Carlos Eduardo Pereira. Suplemento Pernambuco, 2018d. Disponível em: < <https://www.suplemento.pernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/67-bastidores/2088-portr%C3%A1s-do-livro-enquanto-os-dentes,-de-carlos-eduardo-pereira.html>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PRATA, João. A vida vista de baixo em boa estreia. O Estado de S. Paulo, São Paulo, ano 139, n. 45421, 25 de fev. 2018. Aliás Literatura. p. E3.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. São Paulo: Ática, 1988.

ROSA, João Guimarães. Campo Geral. 32 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: Texto/Contexto I. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976. p. 75-97.

SANTOS, Darlan Roberto dos. Trinta anos de Feliz ano velho: Marcelo Rubens Paiva e os anos de chumbo. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 13- 29, 2012.

Recebido em: 19/01/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.

## SOBRE AS AUTONARRATIVAS E A DESCOBERTA COMPLEXA DE SI COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

### ACERCA DE LAS AUTO-NARRATIVAS Y EL COMPLEJO DESCUBRIMIENTO DEL YO COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS

Alan Ricardo Costa\*

Maira Meira Pinto\*\*

Fabiana Piccinin\*\*\*

Raquel Maria de Oliveira Viçosa\*\*\*\*

**RESUMO:** Nosso objetivo com o presente artigo é discutir a produção de narrativas enquanto método/instrumento complexo de subjetivação, na ótica do Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA), no qual estamos inseridos enquanto pesquisadores. A justificativa para tal proposta está atrelada à importância da subjetivação no fazer científico e nas ciências humanas, sobretudo na seara da Educação. Para dar conta do objetivo proposto, apresentamos algumas leituras e interpretações tecidas sobre autonarrativas escritas em anos anteriores (2017 e 2018) por 4 pesquisadores participantes do GAIA: dois bolsistas de iniciação científica e dois pesquisadores de Mestrado/Doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação. Em termos metodológicos, a leitura das autonarrativas foi desenvolvida no viés da pesquisa qualitativa, a partir de operadores teóricos com os quais trabalhamos em nossas pesquisas, sobretudo alguns conceitos fundantes do Pensamento Complexo e da Biologia da Cognição. Nesse sentido, o referencial teórico do estudo abarca a Teoria da *Autopoiesis* e outras perspectivas teóricas constituintes do Paradigma da Complexidade. De nossas leituras sensíveis e das interpretações tecidas sobre as autonarrativas, destacamos a ontoepistemogênese e a auto-organização enquanto operadores teóricos fundamentais para o estudo das autonarrativas no fazer científico contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonarrativas. Ciências Humanas. Complexidade. Ontoepistemogênese. Auto-organização.

---

\* Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente da Universidade Federal de Roraima. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

\*\* Doutora em Educação e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: mmeirapinto@gmail.com.

\*\*\* Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fabiana.piccinin@ufsc.br.

\*\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul e Bacharel em Direito pela Universidade de Cruz Alta. E-mail: advraquel.vicosa@gmail.com.



**RESUMEN:** Nuestro objetivo con este artículo es discutir la producción de narrativas como un método/instrumento complejo de subjetivación, desde la perspectiva del *Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA)*, en el que estamos insertados como investigadores. La justificación de tal propuesta está conectada a la importancia de la subjetivación en la práctica científica y en las ciencias humanas, especialmente en el campo de la Educación. Para dar cuenta del objetivo propuesto, presentamos algunas lecturas e interpretaciones tejidas sobre las auto-narrativas escritas en años anteriores (2017 y 2018) por 4 investigadores participantes en GAIA: dos becarios de iniciación científica y dos investigadores de Maestría/Doctorado en Programas de Postgrado en Educación. En términos metodológicos, la lectura de auto-narrativas se desarrolló desde la perspectiva de la investigación cualitativa, basada en operadores teóricos con los que trabajamos en nuestra investigación, especialmente algunos conceptos fundamentales del Pensamiento Complejo y de la Biología de la Cognición. En este sentido, el marco teórico del estudio engloba la Teoría de la *Autopoiesis* y otras perspectivas teóricas que constituyen el Paradigma de la Complejidad. A partir de nuestras lecturas e interpretaciones sensibles entreteljadas sobre las auto-narrativas, destacamos la ontoepistemogénesis y la auto-organización como operadores teóricos fundamentales para el estudio de las auto-narrativas en el trabajo científico contemporáneo.

**PALABRAS CLAVE:** Auto-narrativas. Ciencias Humanas. Complejidad. Ontoepistemogénesis. Auto-organización.

## 1. INTRODUÇÃO

“A narrativa tem seu início com a própria história da humanidade”.  
- Roland Barthes.

A experiência da humanidade ao longo dos tempos é, sobretudo, narrativa, na medida em que narrar é constitutivo do ser humano e sua subjetividade. O enigma de viver e seu decorrente mal-estar são enfrentados a partir de processos narrativos que garantem explicações e atribuições de sentidos, com potencial para organizar o cotidiano e o conhecimento acerca do mundo. Nesse viés, narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá. Para Nietzsche (1998), trata-se, pois, de uma questão existencial, a considerar que o indivíduo não suporta a ausência de sentido frente às coisas que precisam ser ditas e narradas.

Com efeito, considerando que cada época apresenta determinadas formas narrativas (SCHOLLES; KELLOG, 1977; BARTHES, 2011; MOTTA, 2013; COSTA, PICCININ, 2020), as sociedades narram e são narradas em razão dos contextos sócio-técnicos discursivos que lhes acompanham. Se na Era Pré-Moderna o narrar

podia ser entendido como emergência de uma prática “artesanal”, muito atrelada a interações específicas e orais, com a Modernidade, as formas e os meios de narração se complexificam e proliferam, ocupando inclusive espaços nos quais não cabiam outrora (COSTA, 2021). É nesse sentido que, hoje, há múltiplos modos de produção e difusão de narrativas – de si e do outro – em formas mais dinâmicas, complexas, rizomáticas e em escalas de abrangência que podem ser globais, abertas e de fácil acesso, atreladas a diversos suportes midiáticos e tecnológicos.

No caso das autonarrativas, estas ganham materialidade na contemporaneidade, em razão dos diferentes espaços possíveis para publicação, bem como pela facilidade para tal fim, oportunizada pelas tecnologias e por dispositivos comunicacionais atuais. É o caso da internet, por exemplo, em que websites, blogs e variados espaços midiáticos permitem a publicação e o compartilhamento de conteúdos em texto, imagens e sons (como canais do YouTube), em sites de redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram...) e em inúmeros aplicativos de mensagem instantânea (com notória hibridização das linguagens) e em estruturas hipertextuais fluídas, maleáveis (COSTA, 2021).

Apesar de recorrentes, pela facilidade de socialização, as autonarrativas ainda estão à mercê de certo descrédito no âmbito acadêmico, como em períodos históricos anteriores. Ou seja: ainda hoje o fenômeno de se autonarrar, enquanto poderoso exercício de subjetivação, não tem sido devidamente explorado e compreendido cientificamente. Por isso, é ainda menos usual apreender as autonarrativas no que diz respeito às suas potencialidades no âmbito da reflexão docente e da autoconstituição de educadores, muito embora as experiências narrativas comecem a se proliferar nos espaços universitários e acadêmicos, redesenhando a ecologia comunicacional da sociedade também no âmbito científico e investigativo.

Cumprido ressaltar que pensar sobre as potencialidades do ato de narrar enquanto ferramenta de pesquisa e reflexão docente não implica voltar às discussões acadêmicas sobre narrar verdades ou fatos. Em outras palavras: as discussões aqui propostas não consideram o debate sobre as naturezas das autonarrativas no que tange àquelas que se baseiam em fatos (e, portanto, verificáveis) e àquelas que são fruto de integral ficcionalização. Em lugar disso, interessa, sim, saber as significações tecidas e imbricadas no narrar, pois as próprias noções de “realidade” e “verdade” são

compreendidas como uma construção narrativa que, mesmo quando sobre o outro, remete ao sujeito que narra, de alguma maneira, em razão de, nesse narrar, também subjetivar-se.

Tudo o que é dito, é dito por um observador, afirmam Maturana e Varela (1997). E a “realidade”, por sua vez, é conformada a partir da explicação da experiência desse observador implicado. Este, por sua vez, é um ser vivente, um ser que se observa a si mesmo sendo, um “ser que se pensa a si mesmo no seu processo de viver, de existir, numa tentativa de explicitar as recorrências do autor” (GAI, 2009, p. 139).

Haja vista as considerações prévias, temos por objetivo compreender as narrativas enquanto método/instrumento complexo de subjetivação nas ciências humanas, na perspectiva do Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas (GAIA<sup>61</sup>). Entendemos que, por meio das autonarrativas, não só nos (auto)constituímos (enquanto pesquisadores) em um processo complexo, mas também ratificamos a inseparabilidade entre o “viver” e o “conhecer”, com base na Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1995; 1997).

Organizamos este texto da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos alguns dos conceitos teóricos com os quais operamos, e os quais significamos em grande medida para estudar as autonarrativas a partir do nosso referencial teórico: o Pensamento Complexo (MATURANA; VARELA, 1997; MORIN, 2011; PELLANDA; BOETCHER, 2017; entre outros). Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos para a nossa pesquisa qualitativa: lançamos olhares sensíveis sobre autonarrativas resgatadas de diários de bordo de estudantes e pesquisadores envolvidos com o GAIA e seus projetos de pesquisa e extensão. Por meio da leitura e da interpretação dessas autonarrativas (produzidas nos anos de 2017 e 2018), mostramos como se dão algumas das práticas teórico-metodológicas de estudo da autonarrativa no fazer científico, e exemplificamos alguns conceitos que emergem (e devem ser vislumbrados) nas escritas de si de bolsistas e pesquisadores do GAIA.

---

<sup>61</sup> O GAIA um grupo de pesquisa coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nize Maria Campos Pellanda, atualmente professora e pesquisadora na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que conta com a participação de docentes, pesquisadores e acadêmicos de diversas instituições, do Brasil e do exterior, como a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e a Universidade do Minho (Portugal), por exemplo. Em suma, o GAIA é um grupo de pesquisa transdisciplinar que se vincula ao eixo “Educação e Complexidade”, conforme Costa (2021). Mais informações sobre o grupo de pesquisa em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9220919329267993>>.

## 2. AS AUTONARRATIVAS: INSTRUMENTO METODOLÓGICO DO GAIA

“Método”, “instrumento de pesquisa”, “análise de dados” e outros termos – ainda hoje muito recorrentes no espaço acadêmico de modo geral – podem ser empregados com sentidos e significações que aludem a um fazer científico inerente ao paradigma clássico (PELLANDA; BOETCHER, 2017; COSTA, 2021). No entanto, no tocante aos nossos interesses de estudo, no GAIA, opomo-nos a esse insustentável paradigma positivista por sua radicalidade, na medida em que pressupõe o apagamento do “sujeito autor” (ou narrador), atrelando-se à fragmentação (ou disciplinarização) excessiva dos saberes. Gai (2009, p. 138) lembra que esse paradigma científico, no apogeu na modernidade, centralizou-se na racionalidade e considerou a evidência física enquanto única premissa da verdade.

Assim, em função da necessidade de um posicionamento teórico-metodológico coerente e em sinergia com a Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 1995; 1997) e com a Complexidade (MORIN, 2005a; 2005b; 2011), sinalizamos uma oposição a esse paradigma clássico esgotado (PELLANDA; BOETCHER, 2017). Optamos, com base em Costa (2021), por demarcar essa oposição ao paradigma científicista positivista evitando alguns termos considerados “malditos” pela sua limitação conceitual, bem como resignificando outros tantos, mais capazes de vincular-se às teorias da Complexidade.

Quando tomamos, por exemplo, a etapa da “análise de dados”, entendemos que esta terminologia não estabelece sintonia com os princípios de pesquisa do GAIA (COSTA, 2021). Em primeiro lugar, porque “nada está dado”, se considerarmos o viés da física quântica complexa, na qual a realidade fundamental é indeterminada e, como tal, não entende nada como pré-determinado (PELLANDA; BOETCHER, 2017, p. 41). Ou, como diz Gai (2009, p.139): “O ambiente, tal como o percebemos é uma invenção nossa”. Consequentemente, em segundo lugar, entendemos que não “analisamos” algo, no sentido mais cartesiano da palavra, assumindo a pretensão de descrever o fenômeno, mas, sim, o interpretamos. As narrativas são, minimamente, interpretações organizadas de um narrador sobre o mundo, seus fatos, seus sentimentos. Ao lançarmos um olhar sobre as narrativas, por nossa vez, estamos interpretando-as

também, sendo o nosso trabalho fazer uma interpretação (leitura) sobre as interpretações (narrativas).

Destarte, pensamos as narrativas como instrumento complexo de cognição-subjetivação e, por conseguinte, de ontoepistemogênese. Pensar o mundo desde a concepção da ontoepistemogênese é assumir o imperativo da própria resignificação da noção de “narrativa” e, logo, de “autonarrativa”. A ideia de que a narrativa é “[...] a história resultante da sucessão de eventos e estado de coisas mediados por personagens numa perspectiva crono(lógica)” parece-nos, de fato, um olhar mais imediatista sobre o narrar, e, portanto, “aquém de sua essência e possibilidade” (PICCININ, 2012, p. 68). Pensamos a narrativa como uma mobilização potente para elaboração de sentidos fundamentais para a auto-constituição do sujeito.

Para sustentar esse pensamento, pautamo-nos em alguns aspectos mais notórios subjacentes à nossa acepção de “narrar”:

a) Toda narrativa (ficcional ou não) traz implícita a ideia de invenção (GAI, 2009). Narrar, enquanto o ato de transformar uma experiência em linguagem, nos leva à compreensão e ao entendimento da experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição mental/cognitiva de quem narra (GAI, 2009, p. 137). Em outras palavras, aquilo que não é narrado é como se não tivesse acontecido, enquanto o que é narrado, aconteceu, de fato ou em nossa mente. É nessa correlação que não existe vida fora do sentido. Narrar é um jeito de organizar nossos sentidos, nossos pensamentos, nossas vivências e nosso mundo.

b) Uma narrativa é, invariavelmente, uma autonarrativa. Seja por abordar a si, seja por partir de uma visão de um observador incluído, toda narrativa parte de um sujeito e, conseqüentemente, resulta de (e em) um processo autonarrativo (COSTA, 2021). Evidentemente, os termos “narrativa” e “autonarrativa” podem ser (e eventualmente são) usados como sinônimos. No entanto, grifar a presença desse narrador, que já não pode mais ser apagado ou negligenciado no ato de narrar, mostra-se necessário (COSTA; PICCININ, 2020).

c) Narrar é, pois, sempre um processo autopoietico. De acordo com Gai (2009, p. 142), “as narrativas são tessituras de palavras, são linguagem”. E, de acordo com Maturana, os seres humanos acontecem na linguagem. Assim, narrar leva, inevitavelmente, às reflexões sobre a vida e suas práticas, o que reverbera na

constante reflexão e (re)organização de sentidos do narrador, sobre si e sobre suas narrativas. Conhecer, a si e ao mundo, é sempre experiência vital. Em melhores palavras, a autonarrativa nos constitui, “[...] pois, ao narrarmos a nossa vida, vamos inventando e configurando o estilo de existir que escolhemos para nós, alimentando nossa autonomia para conduzirmos nossa vida (PELLANDA; BOETCHER, 2017, p. 69).

d) a aprendizagem, a partir das autonarrativas, não se dá de forma automática, mas a partir de gerenciamento. Aprendemos quando conseguimos gerenciar aquilo que emerge no ato de narrar-se.

O sentido de coerência interna vai se construindo na articulação de três dimensões, segundo Antonovsky (1988), que se encontram interligadas entre si, ainda que cada pessoa tenha desenvolvido mais competência numa delas do que nas outras: o sentido de compreensibilidade, o de gerenciamento e o de significação (OLIVEIRA; PELLANDA; BOETCHER; REIS, 2012, p. 30).

Organizada essa elucidação inicial sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas defendidas pelo GAIA, passamos a algumas interpretações sobre autonarrativas produzidas em anos anteriores, e resgatadas de diários de bordo de pesquisadores envolvidos com alguns dos nossos projetos de extensão e pesquisa.

### **3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISA NO/DO GAIA: UM OLHAR SOBRE AS AUTONARRATIVAS DO GRUPO**

Como forma de dar materialidade e visibilidade àquilo que investigamos enquanto grupo de pesquisa, passamos a apresentar os princípios teóricos centrais que atravessam nossas reflexões e nossos fazeres no GAIA, por meio de extratos de autonarrativas produzidas por nós no passado (nos anos de 2017 e 2018). Optamos por esse recorte temporal porque, no referido biênio, estreitamos os laços entre os participantes do GAIA em termos de diálogo, colaboração e trabalho em rede. Mesmo atuando em diferentes projetos de pesquisa e extensão, os participantes do GAIA contaram com espaços frequentes de interação e compartilhamento de vivências e experiências, a partir de encontros presenciais semanais. Nesse sentido, não nos pareceu pertinente resgatar diários de bordo de pesquisadores envolvidos com o GAIA em anos anteriores, tampouco narrativas escritas há muito tempo, por elas

estarem distante dos debates mais atuais. Enquanto grupo que atua e pesquisa em ato, em fluxo, no viver, as produções selecionadas nos parecem mais significativas enquanto instrumento de pesquisa.

Os extratos escolhidos advêm, conforme já explicitado, de diários de bordo de bolsistas de IC (nível de graduação) e demais pesquisadores (nível de mestrado/doutorado), que comumente são compartilhados online (via ferramenta Google Drive) entre os demais membros do grupo, para usos variados em pesquisas. Optamos por quatro sujeitos de pesquisa, sendo dois de cada um dos subgrupos que nos parecia pertinente contemplar: (1) os bolsistas e (2) os mestrandos/doutorandos com pesquisas em andamento<sup>62</sup>.

Desse modo, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo, partindo do pressuposto de que “todo conhecimento, toda ciência deve [...] comportar dupla ou múltiplas entradas [...] e construir um circuito. A constituição de um campo novo de saber [ocorre] transformando aquilo que gera as fronteiras, ou seja, os princípios da organização do saber” (MORIN, 2005a, p. 466). A partir do que vem sendo descrito, entendemos que o “método é a práxis fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, [...] é a atividade pensante [e consciente] do sujeito” (MORIN, 2000, p. 335-337). Ou seja, o método deve conter a certeza negativa de que é impossível encerrar o real em qualquer sistema de pensamento e de ponderação, seja ele qual for. Logo, o método não tem por missão encontrar a certeza perdida, mas deve constituir um pensamento que se nutre das incertezas (MORIN, 2005b), e essa metodologia proposta só pôde formar-se e formular-se numa ecologia mental complexa. Morin (2005b) entende que o pensamento ecologizado é a introdução do olhar ecológico na descrição e na explicação de tudo aquilo que vive, incluindo a vida, a sociedade, o ser humano, o espírito, as ideias e os conhecimentos.

Entendemos também que, na perspectiva das ciências humanas, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator aí envolvido (LAVILLE;

---

<sup>62</sup> Soma-se aos aspectos de seleção dos excertos a questão da escrita recorrente de narrativas e o compartilhamento com o grupo. Nem todos os participantes do GAIA produzem com frequência (mensalmente, ou a cada dois ou três meses) as narrativas para preenchimento dos diários de bordo; e nem todos compartilham suas narrativas com os demais. Os participantes do GAIA que não produziram ou compartilharam suas narrativas no referido período foram desconsiderados nesta pesquisa.

DIONNE, 1999), um observador incluído, ou, ainda, um cartógrafo que tece sua cartografia complexa acompanhando e vivendo, em fluxo, os processos da investigação (COSTA, 2021). Considerando esse ator envolvido, Laville e Dionne (1999) colocam ainda que os fatos dificilmente podem ser considerados como “coisas”, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras; “é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33).

Nesse viés, quando nos referimos ao pensamento (algo indissociável do complexo ato de narrar-se), estamos revolucionando corpo-mente (como um todo inseparável, que pensa, sente e interpreta o vivido), dando-se aí o que entendemos por ontoepistemogênese, uma abordagem do processo de complexificação do humano, em *devir*, através de um princípio operador que não separa o conhecer do subjetivar-se (PELLANDA *et al.*, 2017). Temos, portanto, uma correlação entre a abordagem da ontoepistemogênese<sup>63</sup> e a metodologia de primeira pessoa:

[...] a metodologia de primeira pessoa é aquela na qual o dado é fenomenológico, no sentido daquilo que aparece para o sujeito, como experiência, a partir da atenção que o sujeito porta sobre si próprio, sobre isso que ele pode acessar de sua experiência no momento presente em que ele experimenta ou *a posteriori* (retrospectivamente). Ela pressupõe a relação do sujeito consigo mesmo em função de uma atenção a si (SADE, 2009, p 46).

Sendo assim, a escolha por aqueles sujeitos primeiros, os bolsistas de IC, dá-se por entendermos que eles, naquilo que é narrado em seus diários de bordo (das experiências vivenciadas, em especial no Projeto IPad<sup>64</sup>), ilustram e materializam os eixos teóricos norteadores do GAIA de forma mais prática. Os pesquisadores de mestrado e doutorado, por outro lado, ao apresentarem suas autonarrativas, explicitam, no nosso entendimento, um amadurecimento teórico e metodológico

<sup>63</sup> O conceito de ontoepistemogênese foi cunhado e patenteado pelo GAIA em 2017.

<sup>64</sup> O Projeto IPad é uma ação de pesquisa e extensão do GAIA que tem como escopo o acompanhamento de crianças autistas trabalhando com iPad a partir de provocações lógicas, que reverberam em transformações significativas em termos cognitivos e subjetivos. A interpretação dos fenômenos vislumbrados no Projeto IPad se dá com o respaldo teórico dos estudos recentes das neurociências e das teorias do Pensamento Complexo.



daquilo que estamos compreendendo como ontoepistemogênese, marcador de suma importância na nossa trajetória de grupo de pesquisa<sup>65</sup>.

Do mesmo modo que a escolha dos sujeitos-narradores, os marcadores teóricos elencados também não foram selecionados de forma randômica, mas a partir das emergências que se deram nas leituras efetuadas. Optamos por uma metodologia sensível de leitura das autonarrativas: uma leitura aberta ao imprevisível, cujo único filtro foi a opção pelas acepções de maior significado para nossa perspectiva teórica da Complexidade. Isto para que pudéssemos alcançar nosso objetivo nesta pesquisa, que é compreender as narrativas como método de investigação e, especialmente, como instrumento de complexificação de si enquanto pesquisador nas ciências humanas. Para tanto, e para estabelecermos o acoplamento teoria/prática, que, a nosso ver, deve ser indissociável, mesclamos o empírico (narrativas) com o teórico (marcadores epistemológicos do GAIA). E, desse atrelamento, trabalhamos com os seguintes princípios emergentes das nossas leituras: (1) “ontoepistemogênese” e (2) “auto-organização”.

No caso da ontoepistemogênese, esta se refere ao processo de complexificação de um sujeito que, ao se acoplar com seu ambiente, transforma-se de forma integral, repercutindo em todas as múltiplas dimensões de seu ser. Ao pensarmos nosso grupo de pesquisa, podemos entender que, a todo o momento, o pesquisador/bolsista está pensando sobre seu próprio processo, o que o faz se complexificar, a partir do ruído<sup>66</sup> do grupo, passando para outro patamar de complexidade. Quando isso ocorre, ele vai perturbar novamente o grupo (que também

---

<sup>65</sup> Para compreender o processo de amadurecimento teórico do grupo, sugerimos as leituras de: (1) BOETTCHER, Dulci Marlise; PELLANDA, Nize Maria Campos (Org.). *Vivências autopoieticas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010; e (2) PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. Essas duas obras, até então, sintetizam nossos estudos, e a comparação entre as duas obras evidencia o amadurecimento/aperfeiçoamento de alguns conceitos e debates.

<sup>66</sup> Tomamos emprestado o conceito de “complexificação pelo ruído” de Atlan (2000), que refere que “[...] o mundo físico mostra-se num movimento sem ordem, aleatório, que não faz nenhum sentido para um observador externo. Mas, uma vez incluído esse observador, emerge o sentido a partir da ação efetiva na ordem viva posicionando-se como alguém que inventa o mundo e não o contempla de fora simplesmente” (GUSTSACK; PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 20). A partir daí, o autor vai formular o “princípio da complexificação pelo ruído” usando para isso o pressuposto da dimensão significativa dos seres vivos (*idem, ibidem*).

se complexifica), obrigando-os a novas reconfigurações (PELLANDA; BOETCHER, 2013; COSTA, 2021).

O processo de ontoepistemogênese, na perspectiva autopoiética, nos leva a pensar o processo de auto-organização como inseparável dos processos de fluxo vital e imbricamento contínuo do ser, tanto no que se refere aos processos internos como aos processos externos. Por auto-organização, estamos nos referindo às flutuações inerentes aos sujeitos, isto é, àquelas situações que levam o sistema a se movimentar, a se auto-organizar e a se reconfigurar (GUSTSACK, PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 19). A auto-organização é princípio de todo sistema complexo. De acordo com Gustsack, Pellanda e Boettcher (2017, p. 20), ela e a complexificação são princípios que “estão no coração de uma epistemologia complexa e estão profundamente articulados entre si na medida em que o processo de complexificação crescente depende dos processos auto-organizativos”.

A cognição torna-se, pois, inseparável dos processos de viver, em razão das ações do sujeito, nas quais a ontoepistemogênese e a auto-organização abarcam seu processo de complexificação. De tal modo, conhecemos, aprendemos e vivemos de forma integrada, conjunta, uma vez que “[...] os seres humanos constroem sua ontoepistemogênese no processo de resposta inventiva às perturbações externas e através de uma energização, que é resultado das conexões e pertencimento às redes” (PELLANDA; BOETTCHER, 2013, p. 283).

#### **4. RESULTADOS DA PESQUISA: AUTONARRATIVAS E AUTOCONHECIMENTO DOS SUJEITOS**

Apresentados os conceitos de ontoepistemogênese e auto-organização, bem como suas implicações sobre a experiência vital, sobretudo na experiência narrativa, passamos, então, à interpretação dos extratos de autonarrativas de 2 bolsistas e 2 pesquisadores envolvidos com o GAIA em 2017 e 2018. Começamos pelas autonarrativas dos bolsistas de IC, que à época da escrita ainda não estavam totalmente inteirados dos conceitos e referenciais teóricos com os quais trabalhamos, mas que já permitiam notar, nas narrativas, a ontoepistemogênese, seja por meio da

“desestabilização” e do “disparo de questões” (como no relato do Sujeito A<sup>67</sup>), seja por meio da “transformação pessoal” (como no relato do Sujeito B):

Em minha primeira participação nos atendimentos, leve um choque de realidade<sup>68</sup>, pois nunca havia tido algum contato com crianças diagnosticadas com TEA. Foi realmente um grande susto (um susto essencial para despertar ainda mais minha curiosidade). (Sujeito A)

Cada encontro possibilitou uma transformação pessoal, pois não era somente o contato visual através de um espelho, mas sim a construção de uma nova concepção de sujeito que se iniciava naquele espaço. As crianças diagnosticadas com TEA<sup>69</sup> podem mostrar de diferentes modos suas potências. Nos atendimentos semanais, ficou evidente para mim a importância do iPad (tecnologia touch) para o processo de auto-organização das crianças. (Sujeito B)

Acompanhar as crianças tem sido uma experiência muito rica, pois consigo perceber a grande mudança e o real acoplamento que a tecnologia touch tem em suas vidas. [...] É mágico poder reconhecer o quanto esses pequenos meninos me ensinam apenas sendo quem são. Tenho certeza que esse projeto ainda vai me disparar muitas questões importantes, tanto pessoais quando profissionais, pois mesmo que eu fique atrás do espelho nos atendimentos, reconheço o meu dever com a pesquisa e com as próprias crianças. (Sujeito A)

Os pesquisadores de mestrado e doutorado, por sua vez, já contam com uma trajetória acadêmica mais longa, com maior número de leituras e estudos, o que possibilita mais correlações com aspectos teóricos de diferentes autores. Essa parece ser a razão para a ontoepistemogênese estar mais facilmente reconhecida, sobretudo nas alusões à “cognição” – de um sujeito complexo – enquanto conceito que abarca a “reconhecimento” e a “invenção” (Sujeito D), e nas alusões à reinvenção da experiência vital (Sujeito C):

Essa auto-escuta que me faz refletir, assim procurando relacionar a concepção de “ser humano” com ideias correlatas como: ética, destino e felicidade. Neste sentido, vejo a ampliação do conceito de cognição, quando nele são incluídos tanto reconhecimento quanto invenção. (Sujeito D)

---

<sup>67</sup> A fim de preservar as identidades, utilizamos códigos para nomear os narradores/participantes da pesquisa: Sujeito A, Sujeito B, e assim por diante.

<sup>68</sup> Em alguns casos, sublinhamos as palavras e as expressões que melhor ilustram os operadores teóricos que estamos debatendo.

<sup>69</sup> Transtorno de Espectro Autista. O Sujeito B está fazendo referência, em sua autonarrativa, a um dos principais tópicos de estudo do GAIA, conforme pode ser visto na linha de pesquisa “Tecnologia *touch* e autismo: uma abordagem complexa”. Para mais informações, ver a página no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/9220919329267993648276>>.

Vivi e vivo momentos de afeto no GAIA que ultrapassa sentimentos pessoais, são modos de sentir com o outro. Se alguém do grupo não está se sentindo bem por algum motivo/situação, sempre há alguém para conversar, para junto reinventarem-se na experiência. (Sujeito C)

Acredito que à medida que o agente educativo se reconheça enquanto “Sujeito Complexo”, poderá assumir seu papel como docente/discente no cotidiano educacional, ou seja, se assumir enquanto coprodutor da realidade, interrogante, criativo, colaborador (labor em conjunto); buscando sistematicamente o global, rizomático, o multidimensional e o complexo nos saberes tratados nas instituições de ensino, e assim se preparando mais efetivamente para uma existência mais relevante e feliz, tanto individual como coletivamente. (Sujeito D)

Ao pensarmos o observador incluído como elemento imprescindível à metodologia de nossas investigações no GAIA, adentramos na perspectiva da auto-organização, já mencionada em linhas prévias e muito presente nas narrativas, principalmente aquelas escritas pelo Sujeito B. Com efeito, praticamente todas as autonarrativas remetem (in)diretamente à auto-organização, que é (outro) pressuposto teórico caro para o nosso grupo. O funcionamento do princípio de auto-organização envolve a não-linearidade, a desestabilização e a presença do aleatório, que com frequência são registradas nos diários de bordo.

Partimos, assim, do pressuposto de que o sistema nervoso é uma rede fechada, que obedece às suas próprias leis de funcionamento; por isso, o conhecer é uma operação interna. Tal entendimento envolve a articulação profunda entre ser e conhecer, ao passo que aquilo que acontece com cada ser nada mais é do que um processo vívido de acoplamento, e não a representação de algo exterior. Logo, a auto-organização é sempre um trabalho criador no interior do sistema.

A autonomia, ao mesmo tempo, implica a dependência com o mundo externo, uma vez que os processos auto-organizativos dependem do meio ambiente (biológico, sociológico ou cultural). Nesse sentido, a auto-organização se manifesta na autonomia, que invariavelmente é dependente do mundo externo, provedor das perturbações disparadoras de movimentos não previsíveis em um processo de complexificação crescente. Nas palavras de Maturana e Varela:

A autonomia dos seres vivos é uma alternativa à posição representacionista. Por serem autônomos, eles não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora. [...] Mas se os virmos em seu relacionamento com o meio, torna-se claro que dependem de recursos externos para viver. Desse modo, autonomia e dependência deixam de ser opostos irreconciliáveis: uma complementa a outra. Uma constrói a outra e

por ela é construída, numa dinâmica circular (MATURANA, VARELA, 1995, p. 14).

Morin (2004) postula que os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se auto-produzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-eco-organizadores. O princípio de auto-eco-organização vale especificamente para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico (MORIN, 2004, p. 95).

Não existe um ser em si, mas por si, justificando, assim, a auto-organização como causa de si, com base em Atlan (2000). Nessa perspectiva, Maturana e Varela (1995) têm razão ao afirmar que (1): viver é conhecer e conhecer é viver, e (2) tudo que é visto é visto por um observador. Portanto, nossas explicações (científicas) são sínteses de nossas narrativas e experiências vividas no cotidiano. Ou seja, participamos e vivemos a vida e o conhecimento a partir da interação que temos com os seres (vivos/humanos), saindo da atitude passiva para vivermos em interação conosco e com o meio, em atitude ativa. Vivemos aprendendo e aprendemos vivendo.

Os extratos que seguem indicam a direção que está sendo afirmada, pois ilustram caminhos percorridos por observadores (incluídos) e seus processos de auto-organização:

Ainda sem muito entender as questões teóricas estudadas pelo grupo, segui participando dos atendimentos com muito entusiasmo, percebendo cada gesto e movimento realizados pelas crianças, que aos poucos foram me disparando reflexões acerca de suas condições, e me fazendo questionar possíveis problemas que elas enfrentam diariamente. (Sujeito A)

Nesse contexto do GAIA, me vejo e me situo [com estes princípios] nos momentos de estudo de forma rizomática, de compartilhamentos no GAIA, junto aos meus colegas no sentido de auto-escuta, invenção de si mesmo, autofazer-se, autocriar-se humano, tessituras, encadeamentos, interações, recursividades, retroações,  fusão de horizontes, dialogicidade, fluxo de diálogos. (Sujeito D)

Percebo a tecnologia após estudos, ações e investigações como possibilidades de auxiliar os sujeitos a aprender, agir e serem autores dos seus percursos de aprendizagens, de vida. Hoje, para mim, a tecnologia é inseparável da constituição da vida humana. Acredito na potência destes espaços que o GAIA proporciona, bem como a construção coletiva de novas formas de viver e conhecer o mundo. (Sujeito B)

Nas vivências do/no GAIA, me reinventei inúmeras vezes e, em narrativas, conto, invento, reinvento minhas histórias [...]. Assim, para mim a narrativa, é uma das formas pela qual eu experimento o mundo. (Sujeito C)

Esta autoescuta, o estudo e a presença prática são como que minha transposição para o mundo das dinâmicas da complexidade: uma forma de raciocínio que pretere as lógicas funcionais e os métodos hierárquicos a favor de uma deriva de múltiplas formas, imagens, sensações e intensidades, transformando toda a experiência num fluxo ininterrupto de descobertas. (Sujeito D)

Durante as discussões e o acompanhamento dos atendimentos, foi possível compreender processos de conhecer e viver das crianças e meu, que demandaram determinados entendimentos sobre nossas singularidades. (Sujeito B)

As reuniões após os atendimentos sempre se mostraram imensamente construtivas, pois foi assim que comecei a ter um contato maior com a Teoria da Complexidade, ainda um pouco confusa pra mim (prometi que me dedicaria mais para estudá-la nas férias), além de podermos discutir todas as reflexões, questionamentos e possíveis ações para intensificar as vivências dos atendimentos. A frase “viver é aprender e aprender é viver” nunca fez tanto sentido para mim. (Sujeito A)

Em devir constante posso dizer que, um afeto é como uma variação intensiva no modo de sentir, onde não buscamos algo já dado, mas traz um desejo por algo que está sendo inventado, na convivência com o outro, com o meio, com espaço para acolher na experiência, as diferenças, o pensamento, o sentimento e as histórias contadas/inventadas. (Sujeito C)

A partir dos extratos de autonarrativas destacados, buscamos materializar nosso processo enquanto sujeitos e enquanto grupo de sujeitos que exercita o viver e o fazer pesquisa na perspectiva da Complexidade, como forma de conhecimento e de vida. O processo de ontoepistemogenese e auto-organização – que contemplam a complexificação (pelo ruído) do indivíduo – se mostram inerentes a nossa maneira de sermos pesquisadores e nos incluímos nos processos e fenômenos que pretendemos investigar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A considerar que nós, pesquisadores (observadores implicados), estamos vinculados à educação do conhecer/viver em ato, devemos salientar que a aprendizagem a partir das autonarrativas se dá quando conseguimos gerenciar aquilo que emerge no ato de narrar-se.

Assim, desenvolvemos a presente pesquisa de natureza qualitativa, objetivando debater sobre (e exemplificar) o uso e a prática do estudo de autonarrativas nas ciências humanas. O pressuposto básico subjacente ao estudo é: enquanto metodologia, o narrar-se em primeira pessoa é constitutivo não só da pesquisa, mas também do ser humano. Em outras palavras: narrar os fenômenos que emergem quando direcionamos a atenção para si é deixar vir à consciência o que se sente, o fenomenológico, organizar o pensamento de forma oral ou escrita, e aí está a autonarrativa, que, como método, é o acoplar a si com o meio. Se em outros momentos históricos essas considerações sobre a narrativa no âmbito acadêmico – e fora dele – não pareciam ser adequados, na contemporaneidade, esse olhar nos parece urgente (COSTA; PICCININ, 2020).

Finalmente, os resultados de nosso estudo sobre os extratos analisados indicam como principais marcadores teóricos presentes nas autonarrativas (1) a ontoepistemogênese e (2) a auto-organização. A partir dos extratos de autonarrativas destacados, materializamos nosso processo enquanto sujeitos e enquanto grupo de estudantes e pesquisadores que exercita o viver e o fazer acadêmico-científico, na perspectiva da Complexidade (MORIN, 2000; 2011; COSTA, 2020), como forma de conhecimento e de vida (ou de conhecimento vital).

Destacamos, portanto, a necessidade de compreender, nas autonarrativas contemporâneas, a ontoepistemogênese e a auto-organização (complexificação pelo ruído), que se mostram inerentes ao nosso modo de sermos pesquisadores e nos incluímos nos processos e fenômenos que pretendemos investigar. É a partir dessa compreensão que podemos qualificar o olhar científico, em termos de aprofundamento do objeto de estudo e das leituras/interpretações tecidas sobre ele, tanto de quem está se inserindo na pesquisa quanto de quem já está mais avançado no processo de estudo das narrativas.

## REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. **Conhecimento**. 2 vol. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, Roland *et al.* (Org.). **Análise estrutural da narrativa**. 7ª ed. Petrópolis: Loyola, 2011. 300p.

BOETTCHER, Dulci Marlise; PELLANDA, Nize Maria Campos (Org.). **Vivências autopoieticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

COSTA, Alan Ricardo. **Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese**: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância. Tese de Doutorado em Letras. UNISC: Santa Cruz do Sul. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3092/1/Alan%20Ricardo%20Costa.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

COSTA, Alan Ricardo. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 311-339, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47672>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

COSTA, Alan Ricardo; PICCININ, Fabiana Quatrin. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, p. 231-252, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27263>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 137-144, jul./dez. 2009.

GUSTSACK, Felipe; PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise. Contribuições para uma Epistemologia da Complexidade. In: **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade** - Experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 1995, 270p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução: Ilana Heineberg. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Tradução: Marina Lobo. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MOTTA, Luiz Gonzaga. A teoria da narrativa – narratologia. In: MOTTA, Luiz Gonzaga. (Org.). **Análise crítica da narrativa**. Brasília (DF): Editora da UnB, 2013. p. 71-93.

OLIVEIRA, Clara Costa; PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci; REIS, Ana (Org.). **Aprendizagem e sofrimento: narrativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira (Org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade - Experiências de pesquisa**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise. A construção de um projeto de pesquisa na perspectiva da complexidade. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 274-289, jul./dez. 2013.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade - Experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1760/1/Viver%20conhecer%20na%20perspectiva%20da%20complexidade.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PICCININ, Fabiana. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azeredo. (Org.) **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, v. 1, p. 68-88.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na Educação: teoria & prática** Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 42-58, 2009.

SCHOLES, Robert; KELLOG, Robert. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1977. 234p.

Recebido em: 20/12/2021.

Aprovado em: 14/07/2022.

## INCORPORAÇÃO DO ENSINO À TECNOLOGIA DIGITAL: COMO OS JOGOS ELETRÔNICOS PODEM AUXILIAR NO APRENDIZADO DA GRAMÁTICA

### INCORPORATION OF TEACHING INTO DIGITAL TECHNOLOGY: HOW ELECTRONIC GAMES CAN HELP IN LEARNING GRAMMAR

Ana Cassol dos Santos\*

**RESUMO:** Sabe-se que a educação tradicional se tornou obsoleta em função das tecnologias digitais e, atualmente, autores como Tuan (2010) e Yolageldili (2011) buscam compreender como os jogos eletrônicos podem influenciar o aprendizado da gramática por parte do aluno. Assim, o presente artigo visa contribuir para esse tema, de maneira que possui o objetivo geral de analisar o aprendizado da gramática através do universo dos jogos eletrônicos e, para alcançar este objetivo, os estudos ramificam-se em objetivos específicos, os quais se caracterizam por (1) Analisar as bases teóricas acerca dos games que podem ser incorporados pelas atividades educacionais; (2) Compreender os motivos que desencadeiam o interesse dos alunos pelo aprendizado quando este é adquirido através de jogos; (3) Explicar como a escolha dos jogos eletrônicos pode auxiliar no ensino dos conteúdos. Ao final, inicia-se uma análise dos resultados obtidos através de um questionário. Dessa forma, posteriormente à leitura dos dados, o presente artigo não apenas confirma as teorias, hipóteses e estudos encontrados na bibliografia utilizada, mas também confirma que a assimilação da gramática da língua portuguesa ocorre de forma tranquila e natural quando esta é adquirida através dos jogos eletrônicos em função do interesse do aluno no aprendizado de conteúdos através do contexto apresentado pelos jogos eletrônicos.

**Palavras-chaves:** Jogos eletrônicos. Ensino. Gramática.

**ABSTRACT:** It is known traditional education has become obsolete due to digital technologies and, currently, authors such as Tuan (2010) and Yolageldili (2011) seek to understand how electronic games can influence students' grammar learning. Thus, this article aims to contribute to this matter, in a way it has the goal of analyzing the grammar learning through the electronic games' universe and, in order to achieve this goal, the studies are divided into specific goals, which are: (1) Analyze the theoretical foundations about games inserted in school activities; (2) Understand the reasons that trigger students' interest in learning when it is acquired through games; and (3) Explain how the choice of electronic games can help in learning grammar. After reading the data, the article confirms the theories, hypotheses, and studies found in the bibliography used and, also, acquires the knowledge that Portuguese grammar assimilation occurs smoothly and naturally when it is acquired through electronic games due to student's interest in learning content presented in electronic game' context.

---

\* Discente – Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português UAB – Universidade Federal do Pampa. E-mail: anacassol.aluno@unipampa.edu.br

**Palavras-chave em língua estrangeira:** Electronic games. Teaching. Grammar.

## 1 Introdução

Desde o início do século XXI, é inegável que as tecnologias digitais integram a sociedade, de maneira que revolucionaram não somente os métodos de comunicação, mas também os de compartilhamento de informações. Em função disso, a aquisição de conhecimento sofreu fortes influências por parte das tecnologias, uma vez que o interesse pela aprendizagem despertado através do método tradicional de ensino - isto é, salas de aula, listas de exercícios exaustivas e o docente e discente como partes ativas e passivas respectivamente - tornou-se obsoleto no momento em que passou a não acompanhar as novas relações e interações estabelecidas através da tecnologia digital.

Tendo isso em vista, o presente artigo visa contribuir para a incorporação das metodologias de ensino às alterações no mecanismo de aprendizagem e como lecionar “com” e “pelas” tecnologias. Nesse sentido, a pesquisa tem como escopo os jogos eletrônicos e como estes podem auxiliar no aprendizado da gramática. Tal escopo foi selecionado em função da observação da ausência de interesse das gerações atuais de alunos com relação ao aprendizado da gramática, uma vez que os métodos tradicionais de ensino, em geral, não aderem às tecnologias digitais em rede e não representam a realidade dos estudantes e, ainda, continuam estagnados, como colocam Doan e Tuan (2010):

Podemos concluir que, no quesito método, a gramática ocupa uma posição importante. No entanto, em se tratando do aprendizado da língua, sua contribuição é limitada, uma vez que o foco da língua verdadeira foi trocado para “um corpo dissecado”, isto é, substantivos, adjetivos e preposições soltos que falham em gerar as atividades que ensinam a gramática como parte integrante da comunicação. Apesar do método permanecer paralisado por diversos anos, é necessário encontrar um novo método para inovar o aprendizado da língua. (DOAN e TUAN, 2010, p.62, tradução nossa)<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Texto original: We can conclude that in the method, grammar stays an important position. However, its contribution to language learning has been limited, since it has shifted the focus from the real language to a "dissected body" of nouns, adjectives, and prepositions, failing to generate the communicativeness in grammar lessons. Although the method is still a standard method for a long time, it is necessary to find a new method for an innovation in language teaching.

Como consequência, nota-se o surgimento das problemáticas que os discentes ainda enfrentam dentro da disciplina de língua portuguesa, como erros frequentes de ortografia, falhas na construção de coerência e coesão, bases fragilizadas acerca das regras de pontuação e acentuação, entre outras.

Assim sendo, explora-se a hipótese do ensino da gramática a partir de métodos contemporâneos de ensino de línguas que incluam contextualizações e motivações diversas, isto é, apresentar a gramática dentro do universo dos jogos eletrônicos. Dessa maneira, dado que o universo dos jogos configura em um fragmento da realidade dos estudantes, verifica-se a possibilidade de aquisição dos conhecimentos gramaticais através desta ligação, tendo em vista que, nesse caso, há a possibilidade de a gramática alcançar algum significado na visão do aluno em razão de aquela estar integrada à realidade deste e aos recursos tecnológicos atuais.

Haja vista as considerações prévias, o objetivo geral deste artigo é analisar o aprendizado da gramática através do universo dos jogos eletrônicos. Os objetivos específicos são: (1) Analisar as bases teóricas acerca dos games que podem ser incorporados pelas atividades educacionais; (2) Compreender os motivos que desencadeiam o interesse dos alunos pelo aprendizado quando este é adquirido através de jogos; e (3) Explicar como a escolha dos jogos eletrônicos pode auxiliar no ensino dos conteúdos.

O presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma. Após esta seção de introdução, é apresentada na seção seguinte uma breve revisão da literatura, organizada a partir de bibliografia que trata dos jogos eletrônicos e suas potencialidades na aprendizagem de língua, de forma geral, e da gramática, de forma mais específica. Na terceira seção é apresentada a metodologia qualitativa do estudo. Na quarta seção são apresentados os dados da pesquisa, obtidos via questionário aplicado a estudantes do Ensino Médio. Finalmente, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas do trabalho.

## **2 Revisão de Literatura**

Sabe-se que as atividades escolares requerem um esforço constante por parte do discente no intuito de vencê-las, isto é, urge que o aluno não somente aprenda os conteúdos propostos como também busque sempre os aprofundar de forma contextualizada e significativa. Para que isso seja possível, há a necessidade de

incentivos, a fim de que o aluno não sinta que os seus esforços estão direcionados a algo meramente formal e obrigatório, como ser aprovado no ano letivo, por exemplo. Dessa forma, tendo em vista que a tecnologia digital se tornou uma das principais vias de troca de informações e construção de conhecimentos, este artigo acadêmico investiga como os jogos eletrônicos podem auxiliar no aprendizado da gramática, uma vez que pesquisadores afirmam que uma das fontes de combustível para impulsionar o interesse dos alunos pelo aprendizado da gramática se encontra nos jogos. Isso se explica em duas partes, sendo a primeira apresentada por Yolageldili e Arikan (2011), em seu artigo “A Efetividade Quanto ao Uso de Jogos no Ensino de Gramática para Jovens Aprendizes”:

Deve-se ter em mente que a aprendizagem da linguagem é uma tarefa desafiadora que necessita de trabalho constante, especialmente para jovens aprendizes. Jogos incentivam aprendizes a direcionar suas energias diretamente à língua. Portanto, é importante que professores não vejam os jogos como passa tempos ou ferramentas designadas apenas para a diversão, mas as integrem em atividades que visem ensinar [...] uma língua. (YOLAGELDILI e ARIKAN, 2011, p. 219, tradução nossa).

71

Assim, o incentivo do estudo através dos jogos digitais ocorre em função da interatividade ativa que o aluno possui em relação à atividade e, também, por conta da inserção de suas mentes no desafio do jogo, o que resulta no aprendizado de um modo diferente e divertido. Em outras palavras, Cervantes (2009) coloca: “Quando estudantes estão absorvidos em jogos, eles internalizam e adquirem o vocabulário essencial, a gramática e outros aspectos [...] de maneira inconsciente, porque eles estão focados na mensagem e não propriamente na língua.” (CERVANTES, 2009, p. 21).

Ressalta-se ainda que a questão de que os jogos podem facilitar a aquisição do aprendizado para aqueles discentes que encontram dificuldades, posto que:

Muitos estudantes podem apresentar medo de cometer erros e, conseqüentemente, isso acaba por os afastar das atividades em sala de aula.

---

<sup>71</sup> Texto original: It should be born in mind that language learning is a challenging task requiring constant effort especially for young learners. Games encourage learners to direct their energy towards language learning by providing them with meaningful contexts. Therefore, it is important that teachers should not see games as time fillers or tools designed for funonly, but integrate them into [...] language teaching programmes.

A tecnologia instrutiva, incluindo computadores e outras mídias, podem ajudar na resolução dessa problemática. (DOAN e TUAN, 2010, p. 65).<sup>72</sup>

Ainda, salienta-se que, no intuito de apresentar conceitos discrepantes do ensino tradicional, urge que os docentes estudem a incorporação de ferramentas modernas ao ensino e aprendizagem das aulas de língua portuguesa, dado que o universo dos jogos eletrônicos oferece bases para que o discente desenvolva ideias, teorias e reflexões, consoante afirma Aguiar (2017):

Nessa direção, entendemos que os jogos digitais podem ser empregados em práticas de ensino e aprendizagem mais significativas, uma vez que motivam a interação, a resolução de problemas e a reflexão. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os jogos – mesmo aqueles em Inglês – podem constituir recurso importante a ser explorado pelo professor de Português para trabalharem conteúdos linguísticos, considerando-se as interações que os jogadores estabelecem com um jogo e entre si. (AGUIAR, 2017, p. 3)

Por conseguinte, tendo em vista a breve revisão de literatura mobilizada, o presente artigo sustenta-se através das bases teóricas dos estudos linguísticos que apontam para a importância dos jogos na educação, de forma geral, e na aprendizagem de gramática, mais especificamente (e.g. TUAN e DOAN, 2010; YOLAGELDILI e ARIKAN, 2011). De modo consensual, tais pesquisas demonstram o benefício dos jogos na área da aprendizagem de línguas, e, em vista disso, o presente trabalho tem o objetivo de contribuir com tais estudos. Especificamente, a contribuição dar-se-á para a área da língua portuguesa, no sentido de analisar como a dinâmica entre jogos eletrônicos e a percepção sobre o funcionamento gramatical da língua podem desencadear um processo de aquisição de conhecimentos mais prazeroso.

### 3 Metodologia

Optou-se por uma ferramenta normalmente utilizada em pesquisas quantitativas – um questionário com perguntas objetivas e dissertativas<sup>73</sup> - para recolher os dados, no entanto a pesquisa possui abordagem qualitativa, posto que o presente estudo objetiva compreender o funcionamento de determinados coletivos,

---

<sup>72</sup>Texto Original: A lot of students may be fear of making mistakes and it keeps them away from participating classroom activities. Instructional technology including computers and other media can help dealing with this problem.

<sup>73</sup>Link para o questionário: <https://forms.gle/QAK75ovJKAk7kjPr5>

no sentido de explicar, a partir da observação e do ponto de vista dos indivíduos pertencentes a esses mesmos grupos sociais estudados, motivo pelo qual tais fenômenos acontecem. Para que isso seja possível, o pesquisador parte de análises de diversas literaturas acerca do assunto e da criação de teorias, as quais, posteriormente desenvolvidas e filtradas, constroem a base para o início da pesquisa.

Essa base, dentro da linha da pesquisa qualitativa, proporciona à investigação científica um norte, à princípio totalmente parcial, que auxilia na compreensão de fenômenos que estão ligados às interações sociais ou a determinados acontecimentos, de maneira que suas investigações produzem mais informações a respeito de um objeto de interesse partindo de análises mais interpretativas. Consoante Deslauriers (1991):

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p.58)

Seguindo a abordagem qualitativa (PAIVA, 2019), esta pesquisa visa procurar o grupo social alvo, isto é, os discentes, no intuito de adquirir conhecimentos sobre o tema da pesquisa: a aprendizagem de gramática por meio dos jogos eletrônicos. A pesquisa é posta em prática através de metodologias empíricas, uma vez que é indispensável que o pesquisador observe, colete, selecione e analise as informações coletadas desse grupo se baseando na realidade e opiniões deste.

Ainda, ressalta-se que esta pesquisa possui objetivo exploratório, dado que o tema da pesquisa, como os jogos eletrônicos podem auxiliar na aprendizagem da gramática, trata-se de um dos métodos de aprendizagem menos explorados tanto na literatura brasileira pedagógica quanto na referente à licenciatura. Com base em Costa *et al.* (2020), o estado da arte de pesquisas de CALL no Brasil indica um interesse nos jogos digitais e na gamificação para o ensino de línguas, mas apenas nos últimos anos, e ainda de forma incipiente, inicial.

Tendo isso em vista, esse estudo se realizou com o objetivo exploratório por dois motivos: o primeiro sendo a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca de um fato ou fenômeno que a ciência não possui muita familiaridade. O segundo decorre em função do primeiro, no sentido de que as pesquisas que utilizam a

metodologia exploratória se apresentam mais flexíveis no quesito planejamento, posto que objetivam compreender e observar os diversos aspectos relacionados ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Gil (2007), descreve mais acerca da pesquisa exploratória e algumas de suas etapas:

Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipótese. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2007).

Posteriormente ao entendimento da abordagem e do objetivo de pesquisa, observamos o procedimento de coleta de dados para atingir os objetivos desta pesquisa. Inicialmente, escolhido o tema do estudo, buscou-se na literatura hipóteses, bibliografias e experimentos no intuito de construir e solidificar as bases para este estudo, uma vez que a literatura configura em uma das etapas fundamentais não somente no quesito construção de conhecimentos, mas também para verificar se tal possibilidade é viável e quais teorias e hipóteses podem ser descartadas.

Assim, tendo em vista que esta pesquisa está dentro da área de licenciatura em letras português, os objetivos gerais e específicos foram definidos considerando determinados grupos sociais e ambientes, sendo eles grupos de aprendizes de línguas, educandos (entre 14 a 19 anos). Acrescenta-se que, em função de tempos de pandemia por Covid-19, os instrumentos de coletas de dados foram adaptados aos ambientes virtuais. Dessa forma, desenvolveu-se um questionário no google forms como instrumento de coleta de dados, o qual pode ser acessado através de redes sociais, como Facebooke Twitter, e também através de e-mails durante os meses de julho, agosto, setembro e outubro de 2021.

Para o modelo de questionário, o método escolhido foi o questionário com uma estrutura semelhante a uma entrevista semi-estruturada, no sentido de que embora algumas perguntas se apresentem como múltipla escolha, há outras dissertativas e abertas. Isso desencadeia espaço para o investigado discorrer sobre o tema ou acrescentar algo, consoante Triviños (1987, p. 146): “[...] na semiestruturada, embora exista um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador não fica restrito a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto e conduzir a conversa.”



Quanto à análise dos dados, utiliza-se nesta pesquisa o processo definido por Kerlinger (1980, p 353): “A categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”, em outras palavras, a pesquisa organizou os dados coletados ao excluir os dados desnecessários e categorizar por função – no caso, todos os participantes desta pesquisa se encaixam na categoria discente -, idade, ano/série que está cursando na escola. Posteriormente, realiza-se a análise para coletar as relações e padrões ou diferenças entre os dados coletados e, em seguida, analisa-se as informações obtidas para sumariá-las e, finalmente, construir a conclusão.

#### **4 Resultados: Dados e Análises**

Para uma melhor compreensão do leitor acerca dos resultados da pesquisa, dividiu-se a análise em três partes visando abordar diferentes aspectos a respeito de como os jogos eletrônicos podem auxiliar no aprendizado da gramática da língua portuguesa.

A primeira parte do questionário consiste no estudo do interesse por parte do discente, no sentido de analisar com que frequência os participantes interagem com os jogos eletrônicos e por qual gênero de jogo demonstram preferência. Esta primeira seção do questionário possui o objetivo de diagnosticar e estudar o quanto os jogos eletrônicos podem afetar o interesse e aprendizado dos alunos em determinadas áreas do conhecimento.

A segunda parte do questionário observa o nível de concentração e absorção do ambiente. O escopo dessa segunda parte recai sobre a concentração e a memória dos estudantes participantes da pesquisa, dado que a avaliação verifica se a atenção do discente foca em determinadas partes ou compreende o jogo como um todo como, por exemplo, notar se há glitches ou erros de ortografia ou gramática em uma caixa de diálogo.

Posteriormente, a terceira e última etapa da pesquisa busca tomar ciência dos fatores que tornam divertido o aprendizado através dos jogos eletrônicos e, também, verificar se os efeitos provocados pelos desafios apresentados dentro do contexto dos jogos despertam motivação em relação a resolução da problemática.

##### **4.1 Do Interesse do Discente em Jogos Eletrônicos**

Inicialmente, em momento antecedente às questões no que concerne ao tema da pesquisa, buscou-se coletar alguns dados fundamentais – como sexo, idade, em que ano do ensino médio o aluno se encontra – com o objetivo de entender em quais grupos de discentes a metodologia de utilizar os jogos eletrônicos como auxiliares para o aprendizado da gramática possui eficácia significativamente maior. Nisso, observou-se que maioritariamente dos indivíduos que demonstraram interesse em responder o questionário apresentam características semelhantes, de maneira que a média de idade entre estes configura entre quinze a dezessete anos – tendo em vista que as respostas em sua totalidade apresentam discentes entre catorze a dezenove anos de idade, em outras palavras -, cursam o primeiro ou segundo ano do ensino médio – 49,2% no primeiro ano e 36,5% no segundo ano do ensino médio - e pertencem ao sexo masculino – 60,3% do sexo masculino e 39,7% do sexo feminino.

Em princípio, as perguntas do questionário buscam descobrir com que frequência os discentes costumam manter contato com os jogos eletrônicos – de maneira direta ou através de gameplays assistidas no youtube ou twitch – com o objetivo de identificar se os jogos eletrônicos integram a vida do aluno de tal forma que há possibilidades de influenciar em diversas áreas de sua vida, incluindo a da linguística, tal como afirma Younget al. (2012):

Observando o conceito de aprender uma língua no geral, instrutores parecem concordar que o jeito mais eficaz de aprender uma língua é através da imersão em uma cultura onde a língua é usada de forma rotineira para interagir com os outros e com o mundo. (YOUNG et al., 2012, p. 74, tradução nossa).<sup>74</sup>

Dessa forma, uma grande parcela dos alunos afirmou jogar com uma frequência de todos os dias – 25,4% dos participantes - a quase todos os dias -36,5% dos participantes -, o que aponta que, ainda que os alunos não identifiquem isso de maneira consciente, há um entusiasmo significativamente maior em processos de aprendizagem que envolvam um ou mais elementos pertencentes à realidade dos alunos, como o universo providenciado pelos jogos eletrônicos.

Em um outro momento desta fase introdutória, compreende-se que:

O mais comum em todas estas descrições é o fato de que jogos envolvem vários fatores como, por exemplo, estabelecimento de regras, fomento da

---

<sup>74</sup>Texto original: Looking at the concept of general language learning, instructors appear to agree that the most powerful way to learn a language is through immersion in a culture where the language is used routinely to interact with others and the world.

cooperação enquanto torna o aprendizado divertido. Alguém pode simplesmente dizer que jogos são divertidos. No entanto, pode-se afirmar que, além de divertidos, os jogos também apresentam regras a serem seguidas rigorosamente através de instruções sérias que exigem planejamento e um processo de entrega. (YOLAGELDILI e ARIKAN, 2011, p. 220, tradução nossa).<sup>75</sup>

Ao aprofundar a ciência de como os jogos operam, a afirmação anterior implica de forma subentendida que as regras e instruções operam de acordo com determinadas características, isto é, seguem um determinado padrão a fim de se encaixarem em um determinado gênero de jogo. Nisso, foca-se em descobrir qual o gênero de jogos eletrônicos os alunos possuem preferência, dado que urge um entendimento de quais planejamentos e estratégias correspondem aos mais utilizados para manter o foco do aluno nas atividades. Consoante as pesquisas, os participantes demonstram interesse em três gêneros de jogos, sendo estes os de ação – com subcategorias que incluam luta, guerra, tiro, corrida e *battleroyale* -, mundo aberto ou exploração e RPG – inclui-se os jogos de plataforma -, conforme o quadro abaixo que reúne os principais jogos mencionados pelos participantes:

Tabela 1 – Principais jogos mencionados pelos participantes

JOGOS MENCIONADOS FREQUENTEMENTE	FREQUÊNCIA DE MENÇÃO
<b>Counter-Strike: Global Offensive</b>	8 vezes
<b>LeagueofLegends</b>	8 vezes
<b>Minecraft</b>	7 vezes
<b>CallofDuty</b>	6 vezes
<b>Grand Theft Auto</b>	6 vezes
<b>FreeFire</b>	4 vezes

Fonte: autora desta pesquisa

Assim, os resultados demonstram que os discentes reagem de maneira positiva a jogos que estimulem a criatividade e demonstrem uma nova cultura ou universo no qual há diversos elementos mesclados harmoniosamente, como o ambiente, a história, os objetivos e os diálogos – inclusive no seu contexto gramatical, dado que ainda observamos a presença de legendas ou caixas de diálogos nos jogos modernos.

<sup>75</sup>Texto original: What is common in all these descriptions is the fact that games involve many factors such as employing rules, fostering cooperation while making learning fun. One can simply say that games are enjoyable. However, in addition to being enjoyable, games refer to rules to be followed pointing at a serious instructional planning and delivery process.

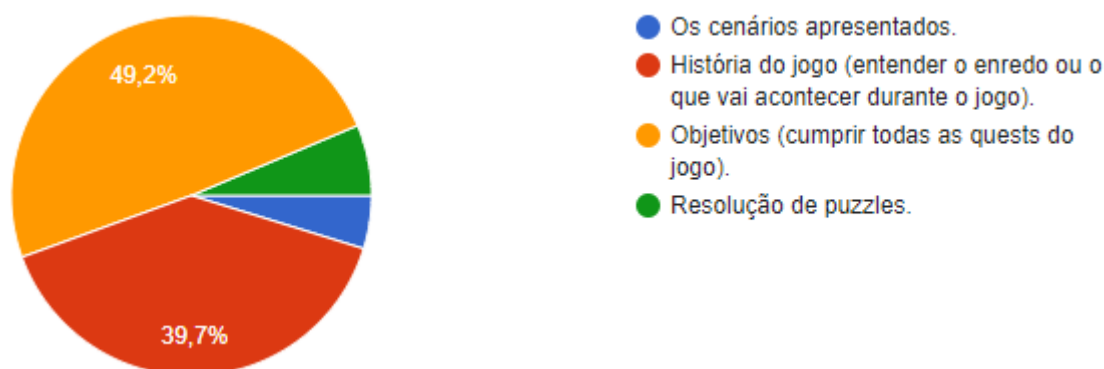
Ressalta-se ainda que os gêneros mencionados não configuram em estilos discrepantes entre si, mas sim em um conjunto de características que podem complementar outros gêneros de jogos eletrônicos, como, por exemplo, o jogo Minecraft – um dos jogos entre os mais citados nas respostas da pesquisa como observado na Tabela 1 – comporta o gênero mundo aberto e a sobrevivência, complementando assim o primeiro gênero.

#### **4.2. Do Foco da Concentração nos Jogos Eletrônicos**

Em um segundo momento, a pesquisa detém o propósito de avaliar como funcionam os conhecimentos adquiridos através dos jogos eletrônicos. Considerando as respostas positivas acerca do interesse em aprender através dos jogos eletrônicos, urge a necessidade de verificar se tal aprendizado se fixa no cérebro do discente ou possui uma durabilidade temporária na memória. Isso mostra-se pertinente em função da concepção de gramática subjacente ao presente estudo, e que se vincula à noção de “conjunto de regras que o falante da língua domina” (POSSENTI, 1996, p. 64), sendo esse domínio efetivado no campo da consciência, no viés da metacognição, isto é, do entendimento que os aprendizes estão cientes de ter sobre o funcionamento da língua. Dessa maneira, optou-se, inicialmente, em descobrir em quais as áreas se localizam o foco da concentração dos discentes quando estes se apresentam imersos no universo dos jogos eletrônicos

Assim, os resultados da pesquisa demonstraram que o processo de armazenamento da memória do discente não ocorre de maneira superficial, isto é, os discentes obtêm sucesso em memorizar diversos elementos. No entanto, há níveis discrepantes de concentração no que diz respeito às áreas dos jogos eletrônicos, consoante os dados apresentados:

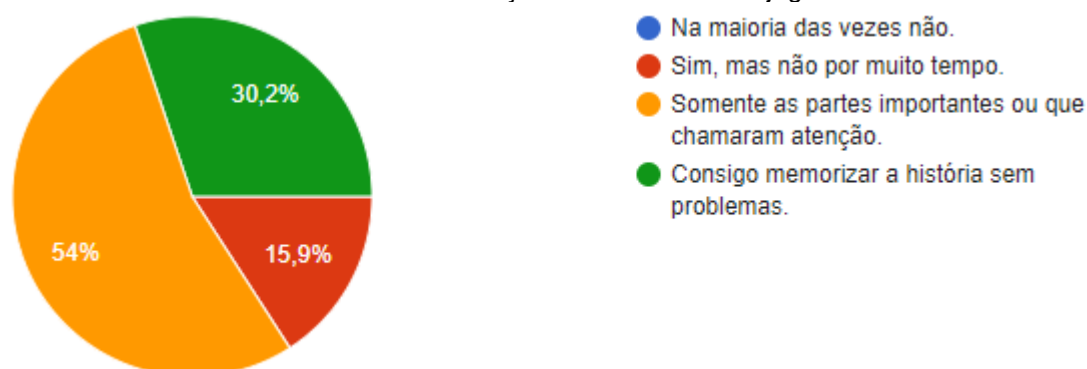
Gráfico 1 – Nível de concentração em diversas áreas de um jogo



Fonte: autora desta pesquisa

Ao observar o gráfico 1, observa-se que o foco dos alunos recai sobre os “Objetivos” – 59,2% dos participantes – e “História do jogo” – 39,7% dos participantes – e, em decorrência disso, com objetivo de compreender o porquê da atenção nestes pontos específicos dos jogos, a pergunta gerou duas ramificações. A primeira desempenha o papel de compreender a importância atribuída à história de um jogo pelo aluno, em outras palavras, avalia se o contexto apresentado pelos jogos eletrônicos possui relevância para a aquisição de conhecimento e, em caso de respostas positivas, consequentemente se atribui a habilidade da memorização não superficial da história dos jogos eletrônicos ao sucesso do aprendizado. Ao observar o gráfico, maioritariamente dos participantes afirmou obter sucesso em memorizar apenas partes relevantes – 54% dos participantes – enquanto uma outra parcela significativa dos participantes - 30,2% dos participantes – possui potencial para memorizar a história por completo.

Gráfico 2 – Memorização da história de um jogo



Fonte: autora desta pesquisa

Em decorrência da atenção canalizada para a história dos jogos eletrônicos, a outra ramificação detém a função de aprofundar a ciência adquirida através dos dados

coletados da questão anterior, posto que examina quais elementos presentes na história o aluno possui a capacidade de identificar. Assim, tal ramificação verifica se o discente absorve todos os conhecimentos apresentados ou apenas alguns como, por exemplo, atentar-se à história, no entanto não aos nomes dos personagens, suas características ou caixas de diálogos, dado que a concentração nos detalhes – consciente ou inconscientemente – contribui para analisar a eficácia dos jogos eletrônicos auxiliarem no aprendizado da gramática. Assim, a pesquisa abriu um espaço para respostas dissertativas no intuito de permitir que os participantes expressassem suas opiniões de maneira irrestrita, o que acarretou não apenas afirmações, como também em explicações dos porquês e sentimentos em relação ao tema da questão. Tendo isso em vista, os dados demonstraram em quase sua totalidade que os discentes se lembram dos detalhes dos jogos eletrônicos – como, por exemplo, músicas, nomes de personagens e lugares -, e isso se explica pelos detalhes – inclui-se missões secundárias – despertarem o interesse em procurar e realizar mais atividades dentro do jogo. Tal fato ocorre em função da imersão dos alunos nas histórias – contextos – e personagens, dado que esta configura na raiz do estímulo para buscar conhecimentos acerca dos elementos que compõem aquele universo, adquirindo, dessa forma, um aprendizado genuíno.

Ressalta-se ainda que participantes mencionaram que os jogos eletrônicos desencadeiam o entendimento e as lembranças de referências a outros jogos, filmes, séries e livros, e em diversas situações, os participantes realizam associações entre a história e detalhes do jogo com experiências da vida real. Assim, os dados reforçam a teoria de que a gramática inserida em um contexto possui maiores chances de tornar-se compreensível de maneira natural, uma vez que as associações proporcionadas pelo contexto funcionam como pontes para que o discente lembre outros conteúdos.

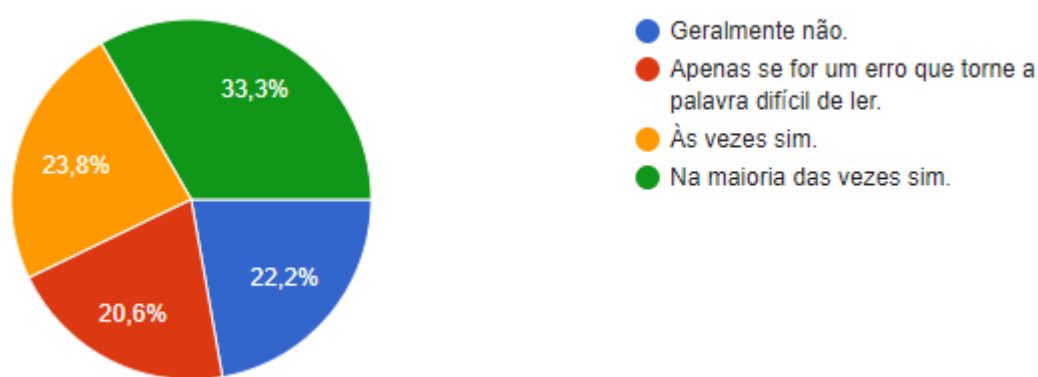
[...] criar um contexto significativo para a utilização do idioma caracteriza uma outra vantagem que os jogos apresentam. Ao utilizar jogos, os professores podem criar contextos nos quais ativam o processo de aprendizagem inconsciente, posto que a atenção dos aprendizes está focada na mensagem e não no idioma. Portanto, quando estão completamente focados no jogo como atividade, estudantes adquirem o idioma [...] sem perceber isso. (YOLAGELDILI e ARIKAN, 2011, p. 220, tradução nossa)<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup>Texto original: [...] creating a meaningful context for language use is another advantage that games present. By using games, teachers can create contexts which enable unconscious learning because

Posteriormente aos resultados apontarem a localização do foco da concentração dos alunos nos dentro dos jogos eletrônicos e a relevância do contexto e detalhes da história, o estudo visa diretamente à gramática ao buscar compreender o grau de atenção dos alunos ao realizarem a leitura de legendas ou caixas de texto ou diálogo. Assim, os dados apresentaram uma variação entre “na maioria das vezes sim” – 33,3% dos participantes -e “às vezes sim” – 23,8% dos participantes -, conforme o gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 3 – Observa se o discente nota palavras escritas incorretamente em caixas de diálogo



Fonte: autora desta pesquisa

Isso se explica por um processo natural do cérebro, quando concentrado nos jogos eletrônicos e com uma determinada bagagem em conhecimentos gramaticais e linguísticos, em diversas ocasiões não permite a ausência de percepção de erros gramaticais ou de ortografia, posto que possui ciência de como aqueles e a estes operam até um determinado nível, consoante Crystal (2004):

Gramática é a principal base estrutural da nossa capacidade de nos expressarmos. Quanto mais estamos cientes de como isso funciona, mais podemos monitorar o significado e a eficácia do modo que nós e os outros usamos a linguagem. Assim, (a ciência da gramática) pode ajudar a desenvolver a precisão da utilização do idioma, detectar ambiguidades, e explorar as riquezas encontradas na língua. Ainda, pode ajudar [...] professores de todas as áreas a ensinar gramática como esta realmente se apresenta em última análise: uma questão de entender o significado. (CRYSTAL, 2004, tradução nossa).<sup>77</sup>

learners' attention is on the message, not on the language. Therefore, when they completely focus on a game as an activity, students acquire language [...] without being aware of it.

<sup>77</sup>Texto original: Grammar is the structural foundation of our ability to express ourselves. The more we are aware of how it works, the more we can monitor the meaning and effectiveness of the way we and others use language. It can help foster precision, detect ambiguity, and exploit the richness of

Assim, os jogos eletrônicos podem não somente aprimorar no indivíduo a habilidade de perceber, ainda que imerso na mensagem do texto, palavras que apresentam alguma diferença em sua escrita de ordem ortográfica ou gramatical, como também podem auxiliar na internalização da estrutura de palavras ou textos.

#### **4.3. Da Diversão e Desafios Presentes nos Jogos Eletrônicos**

A última etapa da pesquisa explora os pontos responsáveis por desencadear o entusiasmo dos discentes em aprender através dos jogos eletrônicos e, para isso, solicitou-se aos participantes que respondessem às próximas questões na forma dissertativa, isto é, explicassem com detalhes suas opiniões e experiências acerca do tema de duas perguntas elaboradas a partir dos dados coletados anteriormente na pesquisa.

A primeira questão dispõe como base os relatos no que concerne aos gêneros, história e aos detalhes dos jogos eletrônicos discutidos previamente, os quais auxiliaram na fundamentação da reflexão a respeito do desejo do discente em explorar o mundo dos jogos eletrônicos ou, ainda, da pressa deste para finalizar o percurso. Tal reflexão detém o objetivo de descobrir se os alunos demonstram interesse genuíno em explorar as possibilidades apresentadas por um universo ou se seu sentimento de perseguir apenas o objetivo principal da história permanece, de maneira não discrepante do sentimento de pressão e antecipação observado nos alunos que aprendem a gramática através do ensino tradicional. Assim, no intuito de proporcionar uma compreensão adequada, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir de dois processos: inicialmente agrupamos as respostas semelhantes em grupos, dado que 84,1% dos participantes alegaram que a exploração do universo dos jogos eletrônicos caracteriza-se por uma parte essencial da diversão, enquanto apenas uma parcela de 14,3% e de 1,6% afirmaram respectivamente que depende do jogo ou possui pressa, como notamos na tabela:

---

expression available in English. Additionally, it can help everyone, not only teachers of English, but teachers of anything for all teaching grammar is ultimately a matter of getting to grips with meaning.



Tabela 2 – Desejo de explorar o universo dos jogos eletrônicos

<b>GOSTO POR EXPLORAR O JOGO</b>	<b>PORCENTAGEM DE PARTICIPANTES</b>
<b>Gostam de Explorar</b>	84,1%
<b>Depende do Jogo</b>	14,3%
<b>Não Gostam/Têm pressa</b>	1,6%

Fonte: autora desta pesquisa

O processo subsequente configura no estudo dos porquês e sentimentos em relação a estas afirmações, o qual aponta que a contextualização das atividades as torna significativamente mais atrativas para os discentes e, conseqüentemente, estes não terminam as tarefas em razão de uma pressão ou necessidade, mas sim pelo motivo de que acompanhar os eventos – inclui-se a interpretação e entendimento - caracteriza-se por uma atividade divertida e, em função disso, nasce-se o desejo genuíno de testar e entender as diversas possibilidades que o universo dos jogos eletrônicos apresenta. Conforme Brandht (2002), pode-se traduzir tais anseio e liberdade de exploração dos universos dos jogos eletrônicos por:

[...] (Os) professores necessitam respeitar a ideia de que um jogo deve ser livre e voluntário e perceber que jogos muitas vez esse mostram mais eficazes quando apresentam atividades centralizadas no aluno, isto é, quando os estudantes podem fazer suas próprias escolhas com relação aos jogos que querem jogar ou, ainda, se desejam ou não jogar. (BRANDTH, 2002)<sup>78</sup>

Assim, a contextualização estimula o conforto e a curiosidade para explorar, como, por exemplo, uma grande parcela dos participantes relatou que a exploração representa uma tática para buscar detalhes no intuito de entender eventos que ocorrem nas continuações ou sequências dos jogos eletrônicos. Nesse sentido, o cuidado com o preparo das atividades, em especial as de gramática – as quais, em princípio, aparentam um contexto limitado no que diz respeito à elaboração de atividades criativas – necessita incorporar o elemento da diversão, posto que isso desperta no discente não apenas o desejo de explorar o conteúdo, mas também a antecipação pelo conteúdo subsequente.

<sup>78</sup>Texto original: teachers need to respect the idea that a game should be free and voluntary and realize that games are “often most effective as student-centered activities, where students can make their own choices about what game to play, or indeed to play at all.

Tendo isso em vista, aborda-se a segunda questão, cujo conteúdo mantém o foco nos pontos responsáveis por proporcionar a diversão e sua ramificação visa as fases, desafios ou puzzles encontrados no decorrer do universo dos jogos eletrônicos. Assim, tal pergunta objetiva verificar se há motivação por parte dos discentes em solucionar os desafios incorporados no contexto da história apresentada pelos jogos eletrônicos– de forma consciente ou inconsciente – e, para isso, a organização da análise segue o padrão utilizado pela primeira. A secção das respostas gerou três grupos, cujas experiências relatam que 79,6% dos participantes demonstraram uma motivação significativamente maior com relação a puzzles e desafios inseridos no contexto dos jogos, 8,2% compartilham da mesmo entusiasmo que o primeiro grupo, no entanto busca auxílio externo – internet, pergunta a um amigo que possui ciência do jogo, entre outros meios disponíveis – e o último grupo, 12,2% dos participantes, apresentou uma motivação limitada, no sentido de que ocorre o desinteresse pela resolução dos puzzles ou desafios devido ao seu nível de dificuldade elevado, consoante a tabela:

Tabela 3 – Motivação para resolução de puzzles/desafios

<b>NÍVEL DE MOTIVAÇÃO</b>	<b>PORCENTAGEM DE PARTICIPANTES</b>
<b>Procura resolver</b>	79,6%
<b>Procura resolver, mas busca ajuda</b>	8,2%
<b>Procura resolver, mas desiste em casos de muita dificuldade</b>	12,2%

Fonte: autora desta pesquisa

Em se tratando da motivação que impulsiona o discente na resolução das fases, puzzles ou desafios quando estes se apresentam dentro do universo dos jogos eletrônicos, a princípio há a inclinação para afirmar que a raiz disso encontra-se em “[...] jogos automaticamente estimulam o interesse do estudante, no sentido de que um jogo propriamente introduzido pode ser uma das técnicas mais eficazes para despertar a motivação.” Avedon e Smith (1971). No entanto, observa-se na análise das respostas que uma grande parcela do primeiro grupo argumenta que realiza uma pausa e, posteriormente a um determinado tempo, retorna a fim de iniciar outras tentativas na resolução das fases, desafios ou puzzles do jogo, o que aponta que o

entusiasmo despertado não possui como base principal apenas técnicas bem elaboradas, mas sim o fato de que os jogos eletrônicos proporcionam a cada aluno o seu próprio tempo para a compreensão e interpretação de problemáticas e, por consequência, sentimentos de conforto e liberdade para efetuar as tarefas, uma vez que:

Práticas baseadas em computadores podem motivar estudantes a praticarem o que eles necessitam. Computadores não ficam impacientes, não fazem expressões de desaprovação ou nojo quando os estudantes respondem incorretamente. (ROBLYERS e EDWARDS, 2000, p.84)<sup>79</sup>

[...] Diferente dos feedbacks proporcionados por um instrutor ou tutor, os feedbacks dos computadores permanecem indiferentes, adequados e ausentes de julgamento, no sentido de avaliar o aluno independente de suas características ou natureza de sua resposta. (MASON e BRUNING, 2001, p. 3)<sup>80</sup>

Ressalta-se ainda que urge uma atenção para os grupos restantes que relataram buscar auxílio externo para a resolução das problemáticas apresentadas no contexto do universo dos jogos eletrônicos ou abandonar a gameplay em função do alto nível de dificuldade. Na maioria das situações, isso ocorre em função da ausência dos conhecimentos essenciais para construir o raciocínio para alcançar a resposta e não necessariamente por consequência de um desinteresse por parte do aluno. Ao compreender o porquê desses relatos, observamos como os jogos eletrônicos respondem a essa problemática: normalmente os puzzles, fases ou desafios encontrados nos jogos eletrônicos apresentam uma trajetória padrão: inicialmente, os desafios englobam conhecimentos adquiridos pelos jogadores para, posteriormente, requisitar conhecimentos adquiridos através de eventos e outros desafios do próprio universo dos jogos eletrônicos expostos anteriormente, de maneira que observamos sinais da corrente psicológica behaviorista:

Os programas devem estar adaptados ao nível cognitivo do estudante. A maioria deles é desenvolvida em pequenas etapas que permitem acesso progressivo mediante o acerto do estudante e ainda existem aqueles que comportam laboratórios virtuais com uma série de opções pedagógicas. (BORGES et al., 2020, p 146)

---

<sup>79</sup>Texto original: Technology-based methods have successfully promoted several kinds of motivational strategies that can be used individually or in combination.

<sup>80</sup> [...] unlike feedback from an instructor or tutor, the feedback from computers can remain unbiased, accurate and non-judgmental, irrespective of students characteristics or the nature of the student response.

Dessa forma, pode-se aplicar esta mesma ideia ao aprendizado da gramática através dos jogos eletrônicos, no sentido de que, ainda que o discente possua apreço pelo jogo e os desafios deste se encontrem inseridos no contexto desse jogo eletrônico em específico, a diversão relacionada à resolução de desafios pode tornar-se nula em razão de elementos desconhecidos, incluindo estruturas gramaticais ou palavras estranhas ao aluno. Assim, a aquisição do conhecimento por parte do discente ocorre de maneira progressiva e proporcional ao seu entusiasmo em efetuar desafios.

## 5 Considerações Finais

Ao analisar os dados coletados através desta pesquisa, nota-se que não somente diversas hipóteses, teorias e práticas encontradas na bibliografia utilizada para fundamentar este estudo se confirmam, como também ocorreu a construção de conhecimentos linguísticos que podem auxiliar os docentes – especialmente os que atuam na disciplina de língua portuguesa – a utilizarem os jogos eletrônicos como ferramentas alternativas para desencadear o interesse e manter o foco do aluno nos conteúdos. Isso se explica pelos seguintes motivos:

A princípio, observamos que os discentes demonstram entusiasmo em interagir com jogos eletrônicos - especialmente em tempos de pandemia, fato que pode incrementar o tempo que os alunos gastam jogando - o que evidencia que há um interesse genuíno em entender os eventos, detalhes, entre outros elementos dos jogos eletrônicos e, conseqüentemente, implica no interesse em aprender conteúdos através de uma história apresentada por um jogo. Em razão da pesquisa, compreendemos que há a possibilidade de canalizar tal interesse para o aprendizado da gramática, dado que uma grande parcela dos alunos obtém sucesso em aprender táticas e histórias de maneira duradoura e, ainda, apresentam-se capazes de retirar aprendizados teóricos e ideias, e isso não se apresenta diferente em relação ao aprendizado da gramática, consoante Yolageldili e Arikan (2011) “Não há diferença em como os jogos são descritos, uma pessoa não pode subestimar o valor pedagógico no quesito ensinar e aprender uma língua [...] que os jogos carregam”.<sup>81</sup>

No entanto, no intuito de desencadear e manter tal interesse ou motivação dos discentes no aprendizado através dos jogos eletrônicos, há a necessidade da

---

<sup>81</sup>Texto original: no matter how differently games are described, one cannot underestimate their pedagogical value both in teaching and learning a foreign language.

diversão, a qual se secciona em dois elementos: o primeiro configura na contextualização das atividades, posto que os discentes exigem compreender qual a relação destas atividades com a história (contexto) no intuito de avaliar se participarão ou não desse processo. O outro elemento exigido refere-se ao objetivo, isto é, compreender a influência que tais atividades exercem sobre o jogo. Tendo isso em vista, os resultados demonstram que os discentes também constroem conhecimentos gramaticais, uma vez que as caixas de diálogos e legendas constituem fragmentos do contexto e objetivos em função da necessidade da atenção ao que está escrito e compreensão do texto para progredir na *gameplay*. Assim, a internalização da gramática ocorre de forma inconsciente, de maneira semelhante a outras áreas dos jogos eletrônicos, como os cenários, história, detalhes, entre outros.

Ressalta-se ainda que a escolha dos jogos eletrônicos se caracteriza como uma ferramenta relevante para auxiliar no aprendizado da gramática em função do discente encontrar um ambiente confortável para explorar diversos eventos e detalhes – e assim, despertar sua curiosidade -, no sentido de que no universo dos jogos eletrônicos há a ausência da pressão observada em salas de aulas que adotam o ensino tradicional, como explica Crookal (1990):

Uma outra vantagem associada com os jogos é que a ansiedade apresentada pelos estudantes com relação ao aprendizado da língua diminui quando os jogos são utilizados. Nas aulas de ensino da língua, os aprendizes sentem-se estressados porque acham que precisam dominar uma língua que é desconhecida para estes. Acrescenta-se que, em razão do medo dos docentes os criticar e punir devido a um erro, os estudantes desenvolvem muita ansiedade. Nesse ponto, os jogos auxiliam na diminuição da ansiedade, no aumento dos sentimentos positivos e da confiança tendo em vista que os estudantes não temem a crítica ou a punição enquanto praticam o aprendizado da língua de forma livre. (CROOKAL, 1990, p.112)<sup>82</sup>

Dessa forma, o desempenho do discente acerca do aprendizado da gramática ocorre de maneira descontraída e natural, dado que o universo dos jogos eletrônicos proporciona as condições necessárias para que a mente trabalhe na assimilação inconsciente dos conhecimentos e, ainda, o tempo e ritmo que cada indivíduo requer para aprender.

---

<sup>82</sup>Texto original: Another advantage associated with games is that students' anxiety towards language learning decreases as games are employed. In language classes, learners feel stressful because they think that they have to master the target language that is unknown to them. Besides, learners become too anxious about being criticized and punished by their teachers when they make a mistake. Games are advantageous at this point because they reduce anxiety, increase positive feelings and improve selfconfidence because learners do not afraid of punishment or criticism while practicing the target language freely

Assim, nota-se os jogos eletrônicos desempenham um papel fundamental não somente no auxílio do aprendizado da gramática, mas também em diversas áreas, consoante Doan e Tuan (2010):

Em resumo, o uso da tecnologia configura em um método de desenvolvimento rápido da aprendizagem e do ensino da língua. Os educadores da área de linguística vêm utilizando a tecnologia – especialmente os computadores - como ferramenta para o ensino da língua. Entretanto, deve-se notar que o computador não configura em um substituto para docentes, mas sim em uma ferramenta para ajudar e fornecer a professores e alunos novas oportunidades para experimentar diversos novos métodos de aprender e ensinar. (DOAN E TUAN, 2010, p. 67)<sup>83</sup>

Portanto, há a necessidade de considerar os jogos eletrônicos com um complemento junto a novos métodos de ensinar e aprender diversos conteúdos – tanto para aulas presenciais quanto para remotas, estas que se tornaram mais populares durante a pandemia do Covid-19 - , especialmente a gramática, dado que a pesquisa apresentou dados que confirmam que esta alternativa pode tornar o aprendizado significativamente mais prazeroso para o discente, no sentido de o estimular a criar interesse pelo conteúdo e realizar pesquisa acerca de temas relacionados ao conteúdo.

## Referências

AGUIAR, Andréa Soares. **Jogos eletrônicos e ensino de língua portuguesa: algumas reflexões**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 2, p. 1–17, 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.2.1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16758>. Acesso em: 17 nov. 2021.

AVEDON, Elliot.; SMITH, Brian. Learning Through Games. The study of games. **Internet Archive**, 1971. Disponível em: [https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.112077/2015.112077.The-Study-Of-Games\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.112077/2015.112077.The-Study-Of-Games_djvu.txt)

BRANDTH, Peter. The power of play—the psychology of games. **Internet Archive**, 2002. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20061124161454/www.tesolgreece.com/nl/74/7405.html>

---

<sup>83</sup>Texto original: In short, the use of technology is fast developing in language teaching and learning. Language educationists have been integrating the use of technology, most particularly computer in teaching. However, it is best to remember that computer is not a substitution for teachers but rather it is an enabler to help both teachers and students have more opportunities to experience various innovative methods in teaching and learning.

BRANSKI, Regina Meyer.; ARELLANO, Raul.; LIMA JR, Orlando. Metodologia de Estudo de Casos Aplicada à Logística. In: XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte, 2010, Salvador. Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte, 2010.

COSTA, Alan. R.; FIALHO, Vanessa.; BEVILÁQUA, André.; OLIVEIRA, Eduarda. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, v. 1, p. 19-43.

CRYSTAL, David. In word and deed. **Tes**, 2004. Disponível em: <https://www.tes.com/news/word-and-deed-0>

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engels; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KERLINGER, Fred. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

MASON, Beryl.; BRUNING, Roger. Providing Feedback in Computer-based instruction: What the Research Tells us. **ResearchGate**, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247291218\\_Providing\\_Feedback\\_in\\_Computer-based\\_Instruction\\_What\\_the\\_Research\\_Tells\\_Us](https://www.researchgate.net/publication/247291218_Providing_Feedback_in_Computer-based_Instruction_What_the_Research_Tells_Us)

PAIVA, Vera. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996

ROBLYER, Margaret.; EDWARDS, Joan. Integrating educational technology into teaching. 2ª ed. Ohio: Merrill College Publishing Company, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Luu.; DOAN, N. Teaching English Grammar Through Games. **Studies in Literature and Language**, Canada, Vol. I, nº 7, p. 61-75, 2010. Disponível em: [www.cscanada.org/index.php/sll](http://www.cscanada.org/index.php/sll)

YOLAGELDİLİ, Gülin.; ARIKAN, Arda. Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. **Eric: Institute of Education Sciences**, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527862.pdf>

ZANELLA, Liane Carly. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp.

Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

Recebido em: 03/01/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.



## O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL E EM QUARAÍ: MUDANÇAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN BRASIL Y EN QUARAÍ: CAMBIOS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Taiane Mello Ratzlaff\*

**RESUMO:** O presente artigo, situado na área da Linguística Aplicada (LA), tem como finalidade maior discutir sobre a qualidade e o direito da Educação Básica para todos em tempos de pandemia e de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Embora o ERE tenha sido a solução encontrada para resolver os problemas da educação neste momento crítico, com o mínimo de prejuízos aos alunos, é inegável que ficam enormes lacunas, já que professores e estudantes não estavam preparados para um ensino mediado pelas ferramentas digitais em tempos pandêmicos. Nesse mesmo sentido, também é necessário destacar os desafios enfrentados pelos professores frente à falta de letramentos digitais necessária para o ensino e a aprendizagem de línguas na atualidade. O objetivo geral deste artigo é analisar o impacto que o ERE tem causado na aprendizagem dos alunos da Educação Básica no Brasil, de modo geral, e em Quaraí, Rio Grande do Sul, especificamente. O trabalho, de caráter qualitativo, se justifica tendo em vista a importância da discussão sobre a educação aliada à tecnologia e a importância dos letramentos digitais para o sucesso das práticas educativas em tempo de pandemia do COVID-19. Os resultados apontam para a importância de a prática docente acompanhar a sociedade e, portanto, os professores contarem com capacitação e formação continuada, principalmente para o uso das tecnologias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia. Tecnologias Digitais de informação e comunicação. Letramentos Digitais.

**RESUMEN:** Este artículo, ubicado en el campo de la Lingüística Aplicada (LA), tiene como objetivo discutir la calidad y el derecho de la Educación Básica para todos en tiempos de pandemia y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Si bien el ERE fue la solución encontrada para resolver los problemas de la educación en este momento crítico, con un daño mínimo a los estudiantes, es innegable que existen enormes brechas, ya que docentes y estudiantes no estaban preparados para la enseñanza mediada por herramientas digitales en en tiempos de pandemia. En este mismo sentido, también es necesario resaltar los desafíos que enfrentan los docentes ante la falta de literacidades digitales necesaria para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la actualidad. El objetivo general de este artículo es analizar el impacto que ha tenido el ERE en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica en Brasil, en general, y en Quaraí, Rio Grande do Sul, específicamente. Este trabajo cualitativo se justifica en vista de la importancia de la discusión sobre educación combinada con tecnología y la importancia de las literacidades digitales para el éxito de las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. Los resultados apuntan a la importancia de la práctica docente para acompañar a la sociedad y, por

---

\* E-mail: taianeratzlaff.aluno@unipampa.edu.br

tanto, los docentes necesitan de formación y formación continua, especialmente para el uso de tecnologías.

**PALABRAS CLAVE:** Pandemia. Tecnologías de la información y la comunicación digitales. Literatura digital.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, situado na área da Linguística Aplicada (LA), tem como finalidade discutir sobre a qualidade e o direito da Educação Básica para todos em tempos de pandemia e de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE no Brasil, apesar de muito importante para a saúde pública e para a diminuição dos casos de contaminação por COVID-19, mostrou-se excludente, agravando a questão da qualidade da educação pública, não garantindo a igualdade de ensino e de aprendizado a todos os estudantes. Embora o ERE tenha sido a solução encontrada para atenuar alguns dos problemas da educação neste momento crítico, é inegável que ficam enormes lacunas no cenário nacional, de ordem econômica, estrutural, social, cultural e, principalmente, pedagógica.

É preciso ter em mente também que o ERE, adotado de maneira emergencial para diminuir os prejuízos de ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021, difere da Educação a Distância (EAD), modalidade educacional consagrada que conta com toda uma estrutura e uma metodologia própria para funcionar de maneira adequada. A EAD já ocupa um lugar na vida de muitos brasileiros, sendo de extrema importância para aqueles que cursam uma graduação não-presencial. Os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino são capacitados para isso, diferente do que ocorre no ERE.

Mesmo antes dos tempos de pandemia, a educação já sinalizava a necessidade de se adaptar às novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo tal adaptação um desafio para toda a comunidade escolar. Com o isolamento social, necessário na atual situação, o ERE tomou lugar das aulas presenciais, sendo ainda mais urgente (e, em muitos casos, desgastante) para professores e alunos a adaptação brusca para um ensino mais tecnológico e digital. Portanto, são notórias as mudanças pelas quais o sistema educacional terá que passar, sendo um dos grandes desafios do período de pós-pandemia o de reparar perdas ocasionadas pelo ensino remoto.

Tendo em vista as considerações prévias, o objetivo geral deste artigo é analisar o impacto que o ERE tem causado na aprendizagem dos alunos da Educação Básica no Brasil, de modo geral, e em Quaraí, Rio Grande do Sul, especificamente. Quaraí é um pequeno município de fronteira, com cerca de 24 mil habitantes, e o registro da implementação do ERE e sua avaliação nesses contextos mais afastados de grandes centros urbanos e capitais é necessário para uma compreensão mais complexa do cenário pandêmico vivido.

Os objetivos específicos deste trabalho são: (1) Discutir os problemas e possíveis soluções que existem no ERE; (2) Compreender as condições de aprendizagem de estudantes da Educação Básica do município de Quaraí no ERE; (3) Contribuir para a discussão do momento vivido pela educação brasileira no que diz respeito ao ensino online.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este trabalho foi desenvolvido para discutir e destacar a importância dos professores para a educação no ERE, tendo em vista que as ações promovidas para o combate da pandemia do COVID-19 interromperam as aulas, no sistema presencial, na metade do mês de março de 2020. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, essa ação impactou 47,9 milhões de alunos, somente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). O que se seguiu foi uma série de ações educacionais implementadas de forma urgente e sem preparação prévia, haja vista o ineditismo da situação. Assim sendo, tendo em vista a ausência de bibliografia e literatura mais específica sobre o ERE no Brasil, este trabalho tem como arcabouço teórico pesquisas das áreas da Educação e da LA que abordam a importância do ensino online na atualidade e os Letramentos Digitais.

### **2.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO *ON LINE* NA ATUALIDADE**

A pandemia da COVID-19 instaurou uma realidade para a qual alunos e professores não se encontravam preparados (RIBEIRO, 2020; COSTA, 2021). De um contexto de ensino presencial, ao qual estavam acostumados, os protagonistas da educação se viram trabalhando em um sistema remoto de ensino, para o qual não estavam habilitados. Foram necessárias muitas mudanças, transformações e

adaptações para que se estabelecesse um ensino adequado ao momento que todos estamos vivenciando. É neste sentido que cumpre registrar e refletir sobre as mudanças ocorridas na educação nesse período de pandemia, que certamente vai se constituir como um importante momento histórico, já que promoverá profundas modificações na profissão docente e no ensino e na aprendizagem de línguas.

Segundo Nóvoa (2019), a educação e a escola, em momentos de metamorfose, têm em seus professores peças essenciais para que essas mudanças aconteçam de maneira satisfatória. São eles que conduzem as inovações, introduzindo-as no ambiente escolar. Porém, para que isso ocorra, o profissional deve ser capacitado e valorizado, o que, infelizmente, não corresponde à nossa realidade brasileira, onde os professores e as instituições de educação tendem a sistematicamente sucateados e atacados, tanto pela mídia quanto pelo atual governo.

Sobre as mudanças que estão ocorrendo na educação, Morin já havia sinalizado que, nas próximas décadas, a escola passaria por uma metamorfose, na qual as alterações seriam tais que gerariam uma nova origem (MORIN, 2011). Com a chegada da pandemia, as salas de aula mudaram, tornando-se salas de aula *online*, e essas salas estavam na casa dos professores e dos alunos, invadindo o seu cotidiano e a sua intimidade. Esse momento inicial (os primeiros meses de pandemia, em 2020), foi de desespero, tanto dos professores, que encontraram inúmeras dificuldades em trabalhar com a tecnologia em suas aulas, como dos pais dos estudantes, que não possuíam uma formação adequada para ensinar seus filhos em casa; esses motivos fizeram com que as aulas remotas se tornassem algo desafiador e, por vezes, desmotivador.

Sabe-se que a educação é um direito de todo o cidadão, e a educação *online*, em grande medida, é uma ferramenta para tentar garantir isso, levando ensino de qualidade para as pessoas independentemente do tempo e do espaço em que elas se localizam. Entretanto, com as precariedades educacionais (RIBEIRO, 2020) e dificuldades socioeconômicas que fazem parte da vida da grande maioria dos brasileiros, e tendo em vista a atual realidade de crise em que se encontra o país, é nítido que a pandemia veio tornar ainda mais visível a desigualdade social, mostrando que muitas famílias não dispõem dos produtos mais básicos, quanto mais de tecnologias e internet de qualidade que permita o acesso dos alunos às aulas *online*.

A professora de História Elisa Mara Goulart, da rede estadual do Paraná, em entrevista<sup>84</sup> à “Brasil de Fato”, destaca que as Secretarias de Educação têm como principal orientação para os professores a seguinte prioridade: que eles (profissionais da educação) tentem de todas as maneiras que os alunos não percam o vínculo com a escola, e que garantam uma rotina mínima de estudos nesse momento de isolamento social. Porém, o que vimos com a chegada do ERE, é que a educação não consegue alcançar a todos os alunos.

Os desafios na educação sempre foram numerosos, como, por exemplo, a repetência e a evasão escolar, fatores de preocupação de pais e professores, mas com o sistema de aulas *online* essas dificuldades foram potencializadas. Isso porque muitos alunos se sentem desmotivados sem a presença do professor e, também, em função da falta de manejo adequado com as tecnologias por parte de muitos educadores, e isso é um dos motivos possíveis para que deixem de assistir às aulas e de enviar os trabalhos. Antunes (2003) afirma que, na escola,

ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizente com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino (ANTUNES, 2003, p.13)

O que vemos hoje é que a escola, ao insistir nessas práticas inadequadas de ensino, não só de línguas, mas de forma geral, não se preparou para o futuro que, embora estivesse anunciado há algum tempo, chegou muito repentinamente e obrigou os professores a adaptarem suas práticas à exigência do momento. Essas mudanças drásticas têm causado muitos problemas para os alunos e, também, para os professores que têm sido verdadeiros heróis ao tentar superar as inúmeras dificuldades enfrentadas.

O fato de muitos professores não terem habilidade no uso das tecnologias aplicadas à educação e não terem costume de incluir as tecnologias em suas práticas tem sido um dos motivos pelos quais as aulas em ensino remoto não funcionam como deveriam. Esse é um dos fatores, mas segundo uma pesquisa feita pelo Instituto

---

<sup>84</sup> Entrevista disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-aponam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>>.

Península<sup>85</sup>, existem muitos outros. Por exemplo: (1) a falta de infraestrutura (falta de um ambiente adequado para trabalhar em casa) e de conectividade (RIBEIRO, 2020), (2) a falta de familiaridade com as tecnologias digitais (COSTA, 2021), (3) a inexperiência em lidar com os pais e familiares (que passaram a assumir o papel de mediadores no ERE) e (4) o lado emocional (medo, insegurança, estresse).

O professor e especialista em gestão pública, Renato Casagrand, acrescenta que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, são os que terão mais dificuldades<sup>86</sup>, pois é muito difícil as crianças trabalharem sozinhas, elas precisam de acompanhamento e tutoria. O ERE, da maneira como está sendo desenvolvido, não é suficiente para garantir um ensino de línguas adequado para as crianças.

Sem dúvidas, esse tema pode ser considerado o ponto de partida para a emergência de uma formação docente sistematizada que inclua trabalhar com tecnologias digitais nos cursos de formação de professores. Toda a experiência que estão tendo os professores de línguas certamente vai contribuir para que passem a traçar estratégias que objetivem contornar as adversidades encontradas futuramente. Freire já preconizava que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e que é refletindo criticamente sobre ela que pode se melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43). Apesar de todas as dificuldades, pode-se presumir que os professores estão tendo a oportunidade de repensar sua prática, deixando-a em maior conexão com um mundo mais tecnológico e digital.

O Patrono da Educação Brasileira, que deixou um legado bastante atual para pensar as tecnologias na educação (COSTA *et al.*, 2020a), também defendia a formação continuada, a constante aprendizagem dos professores, que faz com que se adaptem às demandas da educação. Afirmava Freire: “A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.” (FREIRE, 2001a, p.72). Nesse sentido, é importante enfatizar o papel da formação docente para a educação online.

---

<sup>85</sup> Disponível em:

[https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A9A91405-1.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A9A91405-1.pdf).

<sup>86</sup> Disponível em: <https://quiadoestudante.abril.com.br/atualidades/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/>>.

Entendendo que a sociedade muda, os tempos se alteram e as práticas se modificam, é necessário que o professor se atualize constantemente para responder adequadamente às demandas educativas impostas por cada contexto. A profissão de professor é uma das que exige um eterno conhecer, pesquisar, estudar, aprender, buscar o novo, procurar novas e diferentes metodologias de ensino e aprendizagem de modo a auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento. Freire defendia: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

O que se pode entender, tendo em vista tudo o que têm sido escrito e observado pelo atual momento vivido, é que é impossível ignorar o impacto da pandemia na educação, e que se faz necessário um envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e também do governo com políticas públicas que promovam o acesso à tecnologias e internet de qualidade para que a educação possa acontecer e o conhecimento chegue a alunos e professores em qualquer momento, mesmo nesse para o qual não se estava preparado. Nóvoa esclarece que “É preciso encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância” (NÓVOA, 2019, p. 11).

É preciso que haja um movimento no sentido de minimizar, na atualidade e reparar, no futuro, as possíveis perdas ocorridas neste período tão difícil para todos, pois “O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir” (NÓVOA, 2019, p. 14).

## 2.2. A IMPORTÂNCIA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Muitas interpretações têm sido dadas ao termo “Linguística Aplicada”. E conceituar o campo de LA não têm sido tarefa simples para aqueles que se dedicam ao seu estudo. Celani (1992, p. 19) declara que: “A LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”. De acordo com Oliveira, citada por Barreto (2009, p. 2), a LA

apresenta-se como o estudo das práticas de linguagem, tomando como alicerce uma perspectiva transdisciplinar, adotando como ponto de partida uma problemática com a qual nos deparamos ao usar a linguagem, em um determinado contexto de ação.

Mas sob que perspectiva a LA está relacionada à tecnologia e ao ERE? Em grande medida, é no centro do campo interdisciplinar de LA que muitos estudos sobre tecnologias e aprendizagem de línguas mediada por computador foram produzidos e consolidados na última década. (COSTA *et al.*, 2020b). Leffa (2001) traz um questionamento sobre até que ponto o uso das tecnologias afeta a linguagem entre as pessoas. E, também, afirma que

Em todas as situações onde duas ou mais pessoas interagem através da linguagem, a Linguística Aplicada pode interferir para tornar a interação mais eficaz, chamando a atenção para as barreiras que devem ser evitadas, e oferecendo estratégias para acelerar os procedimentos que devem ser intensificados. (LEFFA, 2001, p. 6)

Nesse sentido compreende-se que a LA está relacionada a esse contexto em que alunos e professores necessitaram comunicar-se mediados pela tecnologia digital e em rede, algo totalmente novo, pois a realidade das escolas ainda é o ensino presencial, no qual nem sempre as tecnologias foram ou são bem-vindas (COSTA; FIALHO, 2017).

A LA, atualmente, apresenta como uma de suas principais tendências os estudos de letramentos (COSTA *et al.*, 2020b). Letramento é um termo que, conforme as autoras Justo e Rubio, “vai além do ler e escrever, onde é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade” (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 1). E essa afirmação representa esse momento em que as aulas e, portanto, a leitura e a escrita, se realizaram em sistema de ensino remoto. Certamente, o campo de LA irá discutir como foram feitas essas práticas, como se deu a comunicação e a aprendizagem de línguas entre professores e alunos neste período conturbado.

Importante ressaltar que Monteiro (1999) aponta que a LA analisa os processos de letramento pelos quais as sociedades passam, e que estes processos constituem “um continuum, que de certa forma nunca está concluído, em decorrência principalmente das transformações tecnológicas e sociais que as sociedades vão sofrendo” (MONTEIRO, 1999, p. 115). Nessa perspectiva é possível perceber que a LA está intimamente ligada às discussões sobre os fenômenos em continuidade, como é o caso do ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia do COVID-19. Nesse mesmo entendimento, Santos e Paz (2014) afirmam que

os estudos do letramento se relacionam muito bem com as investigações da LA, exatamente por se apresentar de maneira também mestiça,



inter/transdisciplinar, preocupados com as práticas sociais, deixando de lado, investigações que não se voltam para as demandas sociais do cotidiano. (SANTOS; PAZ, 2014, p. 10).

Se letramento vai muito além da escrita e leitura, alinhando essas às práticas sociais, outro termo muito discutido em estudos na área de linguagens, na atualidade, foi determinante para o sucesso ou a falta dele nesse momento de incertezas pelo qual passou a educação. Esse termo é “letramento digital”.

Gama (2021) avalia que, por muito tempo, discutiu-se o letramento relacionado apenas à leitura e a escrita feita em papel, mas que a discussão se ampliou, tendo em vista o crescimento das TDICs, o que tem feito com que as práticas sociais de leitura e de escrita se deem em ambientes digitais e com lógicas em rede. Esse fato formou base “para estudos de subcategorias de letramento(s), como, por exemplo, a do digital, que se faz necessária, na sociedade pós-moderna na qual as tecnologias fazem parte do cotidiano” (GAMA, 2012, s.p.).

O ERE só foi possível com o uso do celular, do computador, do tablet, da internet, das plataformas digitais, entre outras ferramentas tecnológicas, o que comprova a importância dos letramentos digitais por parte de alunos e de professores, a fim de possibilitar um ensino adequado ao momento e à sociedade. Porém o que vimos foi o que a falta desse letramento é capaz de provocar em uma sociedade que tem a grande maioria de suas ações mediadas pelas tecnologias. Nesse sentido podemos perceber que a escola falhou consideravelmente em criar as condições necessárias para os letramentos digitais, já que a tecnologia, que faz parte da vida do aluno fora da escola, já deveria estar presente há muito tempo dentro do espaço escolar.

O movimento da sociedade em relação às tecnologias, infelizmente não foi percebido, ou foi ignorado por muitos docentes, pela escola e pelos governos. Em função disso, hoje temos grandes problemas na implantação do ERE. Em um momento em que a educação só foi possível mediada pelas ferramentas digitais, a grande maioria dos professores não sabia como utilizar as plataformas virtuais, não conhecia os recursos necessários para ministrar uma aula *online* ou fazer um vídeo explicativo. Além disso, docentes não possuíam o básico de infraestrutura, como uma internet de qualidade. Como os cursos de formação ainda não trabalham de forma adequada a inserção da tecnologia nas práticas educativas, foi preciso que o professor procurasse ter aquele perfil de pesquisador, inovador, reflexivo sobre a

prática proposto por Freire (1996). O professor recorreu à criatividade e à inovação, fazendo o que era possível para manter o sistema educacional.

Costa *et al.* (2020a) destacam, sobre a atualidade do pensamento freireano, que o grande educador Paulo Freire já visualizava as possibilidades do uso das tecnologias aliadas à educação décadas atrás. “Defendia Freire que os computadores (e as tecnologias, de modo geral), em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos(as) estudantes. (COSTA *et al.*, 2020a, p. 3). Os autores também baseiam seu pensamento na ideia freireana de que o educador necessita ser curioso, indagador e estar em constante aprendizagem, o que nos leva a inferir que com o avanço do uso das tecnologias digitais o professor deveria, em tese, estar familiarizado com as inúmeras ferramentas digitais disponíveis para auxiliar na sua prática educativa.

Portanto é inegável a importância dos letramentos digitais na atualidade, tendo em vista que se vive em uma sociedade digital, onde ações importantes do cotidiano são mediadas pela tecnologia. Além disso, o ensino e aprendizagem, por quase dois anos, precisou ser feito somente através de ferramentas digitais, e, para que isso acontecesse, foi necessário que professores e alunos passassem por esse letramento e aprendessem a utilizar essas ferramentas, para mediar sua comunicação e aquisição de conhecimentos. Fica é a certeza de que a educação deve estar sempre em sintonia com a realidade da sociedade, e que os professores devem estar em contínuo aprendizado, trazendo para a sua sala de aula a realidade vivida pelo aluno fora dos muros da escola.

[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso (COSCARRELLI, 2016, p. 17).

O perfil do professor proposto por Freire (1996) será aquele que, neste momento em que vivemos, auxilia seu aluno na conquista desses letramentos tão necessários, não só para a educação, mas também para a prática cidadã.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida nesse estudo é de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme Zanella (2011),

[...] preocupa-se em conhecer a realidade, segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. Busca é conhecer significados, opiniões e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa. (ZANELLA, 2011, p. 104).

Quanto aos objetivos, a pesquisa define-se como exploratória, que, conforme Oliveira (2008), pode ser identificada como um início, um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada, deixando sempre espaço para o surgimento de novas ideias e diferentes perspectivas. Essa concepção serve perfeitamente para investigar o tema proposto no trabalho, isto é, o ERE no Brasil e os desafios atuais na Educação Básica. Tal tema, além de bastante complexo, ainda vai gerar ainda muito debate sobre o assunto, haja vista a importância da educação que virá, a educação pós-pandemia.

Embora o *lócus* da pesquisa possa ser considerado, de forma ampla, o Brasil, o contexto mais específico do estudo recai sobre o município de Quaraí, Rio Grande do Sul (RS). Parte-se do seguinte pressuposto: é importante dar visibilidade aos contextos mais específicos de ensino e, nesse sentido, a presente pesquisa contribui também com o registro dos principais desafios do ERE no referido município.

O principal procedimento de pesquisa foi a revisão bibliográfica, definida por Zanella (2011) como uma forma de conhecer o objeto de estudo, suas peculiaridades e seus problemas. Este trabalho foi fundamentado em alguns autores que tratam da formação docente, como Nóvoa (2019), Freire (1996) e Alves (2020), entre outros autores da área da Educação de forma ampla. Mais pontualmente da área da LA foram mobilizados os trabalhos de Leffa (2001), Antunes (2003), Coscarelli (2016), Ribeiro (2020), Fialho (2021) e Costa (2021). O acesso à bibliografia deu-se de forma virtual, tendo em vista as limitações do período de isolamento, que dificulta outras práticas de pesquisa bibliográfica. Além de livros e artigos publicados em periódicos, foram pesquisados projetos e pesquisas dedicadas a entender o momento que vivemos e os possíveis danos ocasionados pelo sistema de ERE.

O tipo de pesquisa escolhido contribuiu para a investigação, pois, de modo geral, esta busca registrar e compreender o momento vivido por professores e alunos

neste contexto de pandemia, no qual as aulas (de maneira repentina) passaram a ser de forma remota, tal qual o nosso modo atual de fazer pesquisa. Nesse viés, pesquisadores precisaram adaptar-se, assim como o professor de línguas em seu contexto de trabalho.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1. CARACTERÍSTICAS DO ERE

O ERE foi criado provisoriamente com o intuito de levar educação para todos os cantos do país, mesmo com o cenário de distanciamento social na pandemia de COVID-19. Suas características básicas são aulas online (quando possível) e a distância (não necessariamente online), o que faz com que muitos confundam com EAD. Sobre esse assunto, Fialho (2021) sistematiza aproximações e diferenças entre ERE e EAD.

Imagem 1: Aproximações e distanciamentos entre EAD e ERE.



Fonte: Fialho (2021).

Em muitos casos, as atividades do ERE cumprem o horário presencial, principalmente com certos recursos digitais disponibilizados aos alunos para que realizem as tarefas e devolvam online no dia estipulado (tanto em casos de aulas

síncronas quanto assíncronas). As aulas geralmente ocorrem de duas maneiras, sendo uma delas a aula prevista para ser presencial, mas adaptada para o ERE, mantendo o planejamento da escola, e a outra já pensada e concebida no formato remoto, o que pode incluir vídeo-aulas, que podem ser acessadas ou baixadas por download, e/ou pelo Google Classroom (ou algum outro Ambiente Virtual de Aprendizagem) e alguma outra ferramenta de web-conferência, como Skype ou Zoom. Por isso, Alves (2020) aponta que o ERE se caracteriza como a mediação entre as práticas pedagógicas e a tecnologia. Segundo Behar (2020):

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’ (BEHAR, 2020, s.p).

A autora também destaca que, neste período de transição, é preciso que alunos e professores se sintam com liberdade de errar, pedir ajuda, compartilhar conhecimentos e se dar o tempo necessário para a adaptação (BEHAR, 2020).

Também é pertinente destacar, na comparação entre o ERE e a EAD, que esta se dá com respaldo de Instituições de Ensino Superior e, principalmente, com toda a infraestrutura de polos presenciais que contribuem com o acesso à internet dos estudantes e aprendizes. Essa, infelizmente, não é uma característica do ERE. Faz-se importante saber as consequências que o ERE traz para os alunos que não têm acesso à internet, e, também, para aqueles que possuem acesso à Web, mas que, por motivos diversos, não conseguem acompanhar ou fazer as atividades remotas. Também é preciso discutir a desistência e a evasão de parte significativa destes alunos, pois sem o devido suporte tecnológico, os estudantes se sentem desanimados e despreparados para prosseguir.

Com base em Ribeiro (2020), podemos pensar que os professores, no ERE, têm se superado na busca por possibilidades de um ensino e aprendizagem significativos, muitas vezes improvisando a fim de encontrar soluções para problemas para os quais não estavam aptos para resolver. Nesse sentido, uma característica do ERE é sua diversidade: o ensino remoto tende a ser implementado em cada região ou município de uma forma muito particular, com especificidades locais, sendo estabelecido em grande medida por aquilo que cada docente é capaz de efetuar. É

possível, inclusive, que mesmo os docentes que atuam em uma mesma turma, de um mesmo ano letivo, em uma mesma escola, atuem de forma completamente diferente no ERE, tendo em vista suas possibilidades didáticas e tecnológicas.

Embora o sistema pelo qual os professores desenvolvam as suas aulas possa ter mudado drasticamente, a maneira de ministrar essas aulas também pode ter seguido a mesmo. Ou seja: cada professor pode (ou não) ter mudado totalmente suas aulas em função do ERE. Alguns docentes podem ter mantido o padrão de aulas de antigamente, usando inclusive o mesmo material. Em alguns casos, esse material apenas era entregue de forma impressa (pela escola) para os pais, que levam o levam ao seu filho, em casa.

Dessa ampla diversidade de meios e modos de implementar o ERE, talvez um dos elementos mais comuns a todos os contextos seja a exaustão profissional: o professor trabalha incansavelmente para que as atividades pedagógicas cheguem aos alunos de forma correta, sempre tentando sanar as dúvidas que surgem, investindo em aulas online (quando possível) pelo *Meet* e pelo *Classroom*, tentando manter o contato virtual etc. Embora não seja o ideal para o ensino infantil, principalmente, se faz necessário esse ensino remoto, que ainda é a alternativa mais viável nesse momento.

#### 4.2. ERE: ENTRE PROBLEMAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Nesse contexto de pandemia, o ERE surgiu como uma solução para os problemas enfrentados pela educação no momento, mas a realidade social brasileira mostrou que os desafios a enfrentar eram muitos. Um deles é que a Educação Básica é preparada para o ensino presencial, e a grande maioria dos professores não estava devidamente habilitado para usar as tecnologias digitais em rede como um meio para exercer a sua prática. Sobre isso, Castaman e Rodrigues (2021) ressaltam que, por o ensino ser prioritariamente presencial, não houve um estímulo para que os professores desenvolvessem metodologias e estratégias que possibilitassem um domínio no uso das tecnologias aliadas à educação, o que poderia ser de grande ajuda nesse contexto pandêmico que chegou de forma inesperada.

Provavelmente por força do hábito, esta situação, pode ocasionar desconforto de alguns docentes que veem na transmissão de conteúdos, a principal

possibilidade de ensinar, e esse parece ser um sentimento e uma percepção corroborados por alguns estudantes. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021, p. 9)

Para muitos professores e alunos, foi extremamente difícil a adaptação ao ERE, pois o ensino remoto, para acontecer de maneira adequada, necessita que o professor modifique sua práxis, muitas vezes migrando para uma “práxis tecnológica” (COSTA *et al.*, 2020a), utilizando novas e diferentes metodologias para ao menos tentar auxiliar o aluno no acesso ao conhecimento. Essa mudança desacomoda, exige pesquisa, enfrentamento, abertura à novas ideias, e nem todos os professores estão preparados para uma mudança tão brusca e radical em sua maneira de trabalhar.

Outro aspecto, apontado por Castaman e Rodrigues (2021), é o fato de que o professor é visto e se vê como centro do processo de aquisição de conhecimento, sendo difícil para o aluno assumir o protagonismo e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Nesse viés, precisamos considerar que segue sendo difícil para o professor promover e até mesmo aceitar essa autonomia discente na construção de saberes (CASTAMAN; RODRIGUES, 2021).

Outro problema, talvez o mais comum e mais grave, é a exclusão digital, conforme já apontado. A exclusão digital cria um abismo enorme entre quem possui acesso à tecnologia e quem não possui. Esse é um problema que atinge o Brasil inteiro e, também, a cidade de Quaraí, já que muitas escolas precisam disponibilizar o conteúdo das aulas impresso, pois vários alunos não possuem uma internet de qualidade, enquanto outros sequer possuem acesso à Web, o que os impossibilita de assistirem às aulas e ouvir a explicação do professor. No início da pandemia, essa prática também consistia em perigo de saúde pública, já que as pessoas (os pais ou responsáveis pelas crianças e jovens) necessitavam deslocar-se para ir até a escola buscar o material didático impresso, e dessa maneira poderiam estar expostas ao contágio.

Existem também casos em que a família possui apenas um celular, que precisa ser utilizado por duas ou mais crianças, muitas vezes no mesmo horário, o que impossibilita o acesso. Embora o celular seja hoje uma tecnologia muito popular (ALDA; LEFFA, 2014), ainda é necessário que tal recurso se popularize mais, assim como é necessário considerar que nem toda atividade pedagógica cabe ou é suficientemente produtiva quando efetuada no celular.

Também é preciso lembrar que, principalmente para os alunos dos anos iniciais, a aula precisa ir muito além do uso de vídeos explicativos, aulas gravadas e

material para leitura disponibilizado em formato PDF. Os alunos precisam de atenção, de envolvimento nas práticas de interação, de acompanhamento individual, o que dificulta muito a ação do professor no sistema de ERE. Essa ênfase nas aulas expositivas e sem interações é um ponto bastante discutido nos estudos feitos sobre possibilidades e desafios no ERE. Conforme Fonseca *et al.*:

Constatamos que a afetividade, ou mesmo ausência de contato, foi um dos pontos negativos mais reportados pelos alunos, o que nos leva a entender que muitos problemas no ensino presencial foram transferidos e podem até ter sido piorados com o ensino remoto (FONSECA *et al.*, 2021, p. 8).

A interação, uma característica do ensino presencial, e tão dificultada no ensino remoto, é uma outra questão que prejudicou bastante os alunos neste período. O pensador Lev Vygotsky enfatizava a importância da interação do indivíduo com os outros e com o meio para que ocorra o ensino e aprendizagem, lembrando que essa interação possibilita experiências e conhecimentos. Sobre isso, Freitas (s.p.) esclarece:

O ser humano é um misto de físico, afetivo e cognitivo, não devendo ser pensado de forma estática e desmembrada, uma vez que ele é único e indissociável. No entanto, este ser global não é acabado e sua constituição se dá a partir da interação com o outro. É essencial recordar este aspecto, base da teoria vygotskyana, que considera a interação social como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas (FREITAS, s.p., p. 96).

Manter a produtividade também é um desafio, pois a internet oferece inúmeros recursos, mas também muitas distrações e para os alunos acostumados ao ensino presencial onde estão sob a supervisão do professor, estudar de forma autônoma e disciplinada constitui uma situação bastante problemática. Além disso, o fato de estar em casa, lugar de descanso e lazer, dificulta a concentração, pois há os estímulos ambientais, como as conversas, os animais de estimação etc. A dificuldade em estabelecer um horário definido para os estudos, já que outras pessoas convivem no mesmo ambiente a procrastinação e estes problemas ainda podem ser vistos de uma perspectiva otimista, já que muitos alunos não dispõem sequer uma estrutura básica adequada para poder estudar.

Mas e o que dizer dos alunos com deficiências e que necessitam de uma didática especial para aprender? O que dizer dos professores que encontram dificuldades para trabalhar com esses alunos no sistema presencial e quanto mais no ensino remoto? Como criar práticas educativas adequadas para esses alunos no



contexto do ERE? Essas são questões que desafiaram os professores e para as quais as respostas nem sempre se mostraram adequadas e que exigiram, no mínimo, uma reorganização das práticas pedagógicas ainda mais profunda do que a utilizada com os alunos que não possuem deficiência. Sobre essas dificuldades, Neta *et al.* (2020) ressaltam que

a inclusão dos alunos pela via da possibilidade de realização das atividades, a dificuldade das famílias na mediação com as tarefas e o próprio planejamento coletivo dos professores neste contexto potencializam os desafios da inclusão e da participação de todos no processo educativo. (NETA *et al.*, 2020, p. 6).

Os autores também apontam que para diminuir as enormes dificuldades encontradas por esses alunos no acesso ao ensino e aprendizagem feito pelo sistema remoto, são os professores do atendimento educacional especializado, AEE que disponibilizam atividades flexibilizadas/adaptadas, contação de histórias e que orientam por telefone ou *WhatsApp* os pais desses alunos, ficando com maiores responsabilidades em relação aos professores da sala comum. Neta *et al.* (2020) esclarecem que

Portanto, a elaboração e disponibilização de atividades flexibilizadas/adaptadas para os alunos com deficiência não é função do professor do AEE, uma vez que o ensino dos conteúdos curriculares é tarefa do professor da sala comum. Responsabilizar o professor do AEE por essa tarefa é também excluir o aluno com deficiência da participação e do convívio no mesmo ambiente comum de aprendizagem, seja ela presencial ou virtual (NETA *et al.*, 2020, p. 15).

As soluções para os problemas do sistema ERE começaram a surgir no final de 2020, com estudos e pesquisas que abordaram o tema buscando encontrar possibilidades para que o ensino remoto acontecesse de maneira a permitir um ensino e aprendizagem de qualidade.

Conforme Arruda (2020), muitos países passaram a discutir estratégias e mecanismos para que se mantenha a conexão educacional no período de ERE, provando que somente através de políticas públicas poderá ser resolvido muitos dos problemas da educação surgidos na pandemia, principalmente o de acesso. O autor cita países como China e Coreia onde houve um intenso investimento por parte do estado com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pela educação nesse período. As políticas públicas adotadas passam desde a

distribuição de equipamentos a alunos e convênios com empresas para garantir gratuidade de acesso a aplicativos e à internet, à elaboração de materiais didáticos em formato digital, utilização de inúmeros aplicativos para apoio pedagógico e transmissão remota das aulas em tempos semelhantes à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 264).

No Brasil, O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) Emergencial<sup>87</sup>, instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020, uma verba enviada pelo governo federal a todas as escolas para que elas se adequassem aos protocolos exigidos em função da calamidade provocada pela pandemia da COVID-19 ajudou, ainda que de maneira tímida, as escolas a estabelecerem pequenas melhorias para diminuir as principais dificuldades de acesso a fim de auxiliar no ERE. Essa resolução previa, entre outros, o uso dessa verba para aumentar a melhoria de conectividade e acesso à internet para alunos e professores. Na cidade de Quaraí algumas escolas fizeram uso dessa verba para melhorar a sua rede de acesso à internet e possibilitar que os professores pudessem dar suas aulas de modo síncrono para aqueles que voltaram às aulas no início do mês de agosto de 2021 e os que assistiam a essas aulas de suas casas. Porém nem todos os gestores tiveram essa visão e muitas escolas ainda seguiram com suas aulas pelo *Meet*.

Essa atitude de alguns gestores abre enormes possibilidades de aliar de uma vez por todas as tecnologias à educação, sendo vista como uma das possíveis soluções para alguns dos problemas que surgiram muito antes da pandemia, sendo um deles o empenho dos professores em aliar as tecnologias às suas práticas.

A mídia está repleta de artigos e entrevistas que listam (1) a dificuldade encontrada pela escola e pelos professores em contatar e localizar os responsáveis pelos alunos, (2) a burocracia no acesso ao *Google Classroom* e (3) a falta de aparelhos eletrônicos por parte de alunos (e até mesmo professores) como os grandes desafios enfrentados nesse contexto de pandemia. Porém, o mais grave desafio enfrentado por alunos da rede pública em 2020 foi, sem dúvida, a falta de acesso à internet. A revista Galileu, em artigo<sup>88</sup> de Tiemi Osato, destaca estudo com quase 70% das secretarias de educação do país apontando que os recursos mais utilizados durante o ERE foi o material impresso distribuído pelas escolas e as orientações dos professores via *WhatsApp*.

---

<sup>87</sup> Boletim informativo Dicas PDDE- Brasília, outubro de 2020. Boletim nº 2 - Edição 13, Ano 5.

<sup>88</sup> Revista Galileu. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2021/03/acesso-internet-foi-maior-dificuldade-de-alunos-da-rede-publica-em-2020.html>>.

O ERE trouxe alguns benefícios para a educação, como o uso das novas tecnologias, sendo implementadas não só para o lazer, mas também para auxiliar no aprendizado. Infelizmente as desvantagens também são muitas, e a principal delas aponta para as questões de desigualdade social e a falta de políticas públicas para popularizar as tecnologias, essenciais para a educação atual.

#### 4.3. A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUARAÍ NO ERE

Quaraí é uma cidade no Estado do RS, localizada na fronteira oeste. Possui uma área de 3,238 km, de acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, que indicava uma população estimada em 22.531 pessoas. Tal número aumentou para 23.555 habitantes, segundo o IBGE de 2016.

O município faz fronteira com a cidade de Artigas-Uruguaí. Sua infraestrutura vem se modificando, embora de maneira gradual, com o tempo. No centro da cidade, é bastante comum ver prédios sendo construídos. Seus bairros, ruas e estradas também passam por estas transformações, e conta com escolas públicas e privadas. Entre as redes estadual e municipal há uma média de 4.900 estudantes das escolas de Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo ainda mais de 500 estudantes na rede privada. Quaraí também possui um polo de apoio presencial para estudantes do Ensino Superior – Polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) – que oferece cursos de licenciatura, bacharelado e Especialização (pós-graduação).

No contexto da pandemia do COVID-19, o governo tomou medidas de prevenção ao contágio decretando a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública e privada e orientando as escolas municipais a distribuírem material impresso aos alunos. As escolinhas de Educação Infantil mantiveram a merenda escolar distribuída diariamente às famílias no período mais crítico da pandemia. As escolas estaduais do município também disponibilizaram kits de cestas básicas aos alunos que recebem auxílio do programa Bolsa Família e aos em situação de vulnerabilidade e com pais que trabalham de forma autônoma, como os motoboys, faxineiras, manicures etc., pois muitos deles passaram a depender apenas do auxílio emergencial, já que o distanciamento social impediu a realização de muitas dessas atividades. O material impresso, tanto nas escolas estaduais como nas municipais, foi disponibilizado sem qualquer custo aos alunos. Uma das escolas estaduais

disponibilizou esse material aos alunos do interior através de parcerias com o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural, Emater, o que contribuiu para que essas famílias não tivessem que se deslocar do interior do município até a cidade, auxiliando assim na prevenção do contágio e ao controle do vírus.

Foram vários os decretos relacionados à educação e ao funcionamento das escolas no município e eles iam se alternando à medida que o monitoramento da COVID-19 indicava, mudanças nos números de casos da doença e conforme o sistema de bandeiras<sup>89</sup> instituído pelo governo do estado e que serve para indicar as medidas necessárias a serem tomadas para contenção da pandemia.

No decreto 11 de 2020<sup>90</sup> o governo municipal suspende por tempo indeterminado as atividades da rede pública municipal e particular, mantendo aos alunos o direito à merenda escolar. O decreto municipal de nº 39 de 30 de junho de 2020 permitiu a reabertura gradual das atividades com a presença física dos estudantes desde que o município estivesse com bandeira laranja ou amarela e desde que cumprissem o protocolo emergencial e apresentassem um plano de contingência ao Comitê de crise. Esse decreto se aplicava somente aos chamados cursos livres que entendem os profissionalizantes, os de idiomas, Ensino superior entre outros. As escolas trabalhavam com ERE e seguiam enviando o material impresso aos alunos nesse período. Também utilizavam os grupos de *WhatsApp* para dar orientação aos pais e alunos.

O decreto 066 de 2020 o retorno da rede particular de ensino às suas atividades presenciais, seguindo regimento os protocolos de medidas sanitárias e estabelecendo um plano de contingência para a prevenção, monitoramento e controle da epidemia do COVID-19 e, também, a criação de um Centro de Operações de Emergência para a Educação (COE-E local), observando o limite de 50% de alunos por sala de aula e o limite de permanência de 2 horas, do aluno no ambiente escolar. O decreto municipal de nº 74 suspende as aulas presenciais até o dia 31 de dezembro de 2020.

---

<sup>89</sup> Sistemas de bandeiras. Disponível em <<https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>>.

<sup>90</sup> Decretos municipais 2020/2021: <<https://www.quarai.rs.gov.br/2020/covid19/quarai.html>>.

O decreto 011 de 11 de fevereiro de 2021, em seu artigo 6º autoriza o funcionamento das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio privadas, durante 04 (quatro) horas por turno, sendo observada a ocupação de 50% do PPCI, por sala de aula, bem como todas as medidas sanitárias de prevenção.”. O decreto municipal 026/2021 suspende as aulas, pois o município estava com 113 casos ativos e em bandeira vermelha. As escolas estaduais e municipais continuavam em ERE e mantinham a entrega de materiais impressos aos alunos.

No dia 05 de julho de 2021 a Secretaria Municipal de Educação informou o retorno das atividades presenciais (modelo Híbrido) na rede municipal de ensino. Neste primeiro momento, retornaram os alunos no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, cujos pais, assinaram o termo de responsabilidade disponibilizado pelas escolas no mês de junho. Os demais retornaram dia 2 agosto, junto com a Educação Infantil, após o recesso dos professores. No dia 04 de agosto houve o retorno das escolas estaduais, mas com metade da turma e obedecendo a protocolos sanitários.

O contexto encontrado na cidade de Quaraí não difere muito do encontrado no resto do país, com professores cansados, com carga de trabalho extra, procurando aprender a usar as tecnologias digitais em rede. Tais professores seguem buscando novas metodologias e revisando a sua práxis todos os dias, pensando em uma educação de qualidade dentro da realidade vivenciada. Os alunos, em muitos casos, estão desmotivados, por não conseguirem entender o conteúdo da forma como está sendo ministrado, e/ou por falta da devida mediação presencial de um familiar ou responsável, no caso dos aprendizes mais novos. Outros casos mais graves mostram alunos sem a menor infraestrutura para o ensino remoto, não dispo de conexão com a internet, nem ferramentas que possibilitem o acesso às aulas e ao material disponibilizado e muitas vezes nem sequer um espaço onde consigam assistir às aulas sem interferências. Nas escolas de periferia, os alunos que possuem um celular, na maioria das vezes, precisam dividir com seus irmãos, o que inviabiliza um aprendizado de qualidade. Esses casos preocupam, entristecem e desmotivam alunos e professores. Afinal: como exigir dedicação e comprometimento de quem não possui nem mesmo o básico? Mesmo em face desse cenário nada promissor, a educação caminha em pequenos e arriscados passos na direção de buscar melhores resultados possíveis dentro dessa conjuntura. Ela se transforma e se adapta à realidade vivida pela sociedade e enfrenta com coragem os desafios.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade maior discutir sobre o direito à (e a qualidade da) Educação Básica em tempos de pandemia e de ERE, deixando espaço para que muitas outras pesquisas venham a ser feitas e acrescentadas sobre o tema, que não se esgota. É razoável dizer que, na agenda da LA contemporânea, os impactos da pandemia de COVID-19 e do ERE no ensino de línguas seguirão em pauta por muitos anos.

Pode-se dizer que este estudo cumpriu seu objetivo, no sentido de apresentar pesquisas (em material bibliográfico sobre o assunto) e informações que podem contribuir e trazer novas perspectivas sobre esse tema tão discutido atualmente. Das pesquisas bibliográficas feitas sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas na implantação do ERE, há certos consensos e unanimidades quanto aos maiores desafios enfrentados pelos docentes e discentes. E, possivelmente, as principais dificuldades encontradas pelos professores dizem respeito ao acesso à internet e a falta de letramentos digitais dos professores, que levam a maiores problemas, enfrentados tanto por alunos como professores de línguas, que precisaram aprender a utilizar plataformas educacionais *online*, recursos e ferramentas digitais. Esse problema, cabe repetir, não é de hoje ou exclusivo do tempo presente: há décadas sinaliza-se a importância de formação e capacitação docente para os letramentos digitais e para o uso de tecnologias em rede no ensino de línguas.

O legado e a obra do educador Paulo Freire (1996, 2001) seguem atuais e fazendo muito sentido neste contexto de adequação ao ERE, de revisão de prática, de pesquisa, de busca por novas metodologias e aplicação de novos recursos. Precisamos, enquanto educadores, estarmos cientes do nosso inacabamento e continuamente nos reinventarmos, buscando fazer uso crítico de tecnologias digitais (COSTA *et al.*, 2020a). Com base na obra de Freire, podemos discutir a formação docente e a necessidade da reflexão sobre a prática educativa, para que haja um ensino de línguas significativo, bem como o exercício da autonomia por parte do educador e do educando.

Pode-se dizer que o ERE foi implantado sem um planejamento adequado, de forma temporária e emergencial, deixando os professores e alunos (tão acostumados ao sistema de aulas presenciais), sem saber muito como proceder. Embora estivesse longe de ser apropriado, foi o ERE que permitiu – dentro do que era possível – que as

atividades educacionais no Brasil continuassem com o mínimo de prejuízo para os alunos.

Nesse contexto, o docente teve de se reinventar, buscar diferentes metodologias para incorporar à sua prática e possibilitar que o ensino e aprendizagem de línguas ocorra de forma significativa. Não só o professor, mas também alunos, tiveram que reaprender a aprender, e tiveram de ter disciplina e autonomia para levar a sério os seus estudos em casa. Os membros da família do estudante tiveram de cumprir um papel que, por muito tempo, foi delegado aos professores: o papel de mediação da aprendizagem. Pais e responsáveis, quando possível, tentavam auxiliar seus filhos nas atividades impressas enviadas pela escola ou disponibilizadas em grupos de WhatsApp e nas plataformas educacionais.

Todos aprenderam, todos enfrentaram o desafio do ERE e alguns venceram os muitos desafios e as muitas precariedades na educação em tempos de pandemia. Porém muitos “ficaram pelo caminho”, isto é, excluídos digitalmente ou em termos de acesso à educação online, tanto pela falta de incentivo e motivação por parte da família como por problemas de infraestrutura como a falta de uma internet de qualidade e aparelhos tecnológicos que permitissem o acesso às aulas.

Nos últimos tempos a escola empenhou-se em fazer dar certo o modelo de ensino híbrido, que consiste em combinar atividades presenciais e remotas, que funcionou como uma espécie de rodízio entre os alunos nas salas de aulas. E agora trabalha com a volta total dos alunos ao ensino presencial, porém é inegável que nada mais será como antes. Alunos e professores voltam às aulas com uma bagagem maior de conhecimentos, de implementações de novas metodologias às suas práticas, mas também com a enorme defasagem de aprendizado dos alunos neste um ano e meio que ficaram longe das salas de aula. Pesquisas e estudos futuros na área de LA deverão dar conta de investigar mais profundamente as lacunas e defasagens educacionais do que foi vivenciado em 2020 e 2021 em termos pedagógicos e linguísticos.

A escola mais uma vez terá que se reinventar e encontrar caminhos que superem as perdas deste período utilizando para isso o conhecimento aprendido nas inovações e mudanças conquistadas e nas experiências adquiridas.

## REFERÊNCIAS

- ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. **Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul– v.13, n.26, jul./dez.2014.
- ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 02/11/2021>. Acesso em: 02/11/2021.
- ANTUNES, I. **Aula de Português-encontro e interação**. Parábola editorial, 6º edição, abril 2003.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.
- BARRETO, F. A. **Linguística Aplicada: definição, ética e diário reflexivo**. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Francelho%20Alves%20Barreto-%20ok.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Francelho%20Alves%20Barreto-%20ok.pdf)>. Acesso em: 28/11/2021.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a distância na crise do COVID - 19: um relato de experiência. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itabira, v. 9, n. 6, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>>. Acesso em: 5/11/2021.
- CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Disponível em <<https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/Afinal-o-que-%C3%A9-LA-Celani.pdf>>. Acesso em 28/11/2021.
- COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSTA, A. R. Um olhar freireano sobre a educação na pandemia: inquietações de educadores e educadoras. **Revista Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-7, 2021.
- COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. S.; FIALHO, V, R. **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020a. 100p.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V, R. Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 147-173, 2017.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V, R.; BEVILÁQUA, A. F.; OLIVEIRA, E. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V, R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020b, v. 1, p. 19-43.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: 13/11/21.



DUTRA, J.; GUIMARÃES, V.; M. da G., & Moraes Moraes, A. F. (2021). **Ensino Remoto e a Pandemia da Covid-19: experiências e aprendizados**. EmRede - Revista De Educação a Distância, 8(1). Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/729>>. Acesso em: 12/11/2021.

FIALHO, V. R. **Estratégias e metodologias para entender o ensino remoto emergencial**. Seminários Abertos de Letras (UFSM). 27/01/2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=v-7q\\_Hljyqw&t=3418s&ab\\_channel=Semin%C3%A1riosAbertosLETRASUFSM](https://www.youtube.com/watch?v=v-7q_Hljyqw&t=3418s&ab_channel=Semin%C3%A1riosAbertosLETRASUFSM)>. Acesso em: 12/11/2021.

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

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 2ª ed. s/l: Ática, EDUFJF, ABDR, s/d. Disponível em <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/asinteracoes-sociaisemygotsky-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-global/17173>>. Acesso em: 21/11/2021.

GAMA, A. M. O Letramento digital e a escola como sua principal agência. **Memento**: Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR, v. 3, n. 1, jan./jul. 2012.

LEFFA, V J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2020.

MCHOTA, E. J. **Saberes Necessários à atuação do(a) Professor(a)**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 03, Ano 02, v. 01, 2017, p.215-227.

MONTEIRO, R. S. **A Linguística Aplicada e o processo de Letramento**. Revista de Letras, n. 21, v. 1/2, jan./dez. 1999. Disponível em <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl21Art15.pdf>>. Acesso em: 21/11/2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.

NETA, A. S. O., NASCIMENTO, R. M.; Falcão, G. M. B. **A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19**. Revista Interações, Santarém (Portugal), vol. 16, n. 54, 2020, p. 25-48. Disponível em <<https://doi.org/10.25755/int.21070>>. Acesso em: 22/11/2021.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Lisboa-Portugal.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Educação e Tecnologias Digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia**. Abralin ao Vivo. 25/06/2020. Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?v=-lfTZT7oFI&t=642s&ab\\_channel=Abralin](https://www.youtube.com/watch?v=-lfTZT7oFI&t=642s&ab_channel=Abralin)>. Acesso em: 12/11/2021.

SANTOS, R. W. C; PAZ, A. M. O. **Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam**. 2014. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa - Paraíba, Brasil. 2014.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

Recebido em: 21/12/2021.

Aprovado em: 01/09/2022.

## EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA ESCOLA

### DESARROLLOS TECNOLÓGICOS DIGITALES Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN LA ESCUELA

Andressa Alves Goulart\*

**RESUMO:** Este artigo apresenta e debate questões relacionadas à evolução tecnológica e sua influência nas escolas e na aprendizagem de línguas. O objetivo geral da pesquisa é analisar a dita evolução das tecnologias digitais e sua influência na aprendizagem escolar. Para dar conta desse objetivo geral, são elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a inclusão da tecnologia na aprendizagem escolar e suas diversidades; 2) Apontar como os professores e alunos se adaptaram a essas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao longo dos anos no contexto educacional; 3) Registrar os principais atributos que a tecnologia digital em rede tem a oferecer no campo escolar envolvendo a escrita e a linguagem em sala de aula. Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida com base na literatura da área. O método adotado no trabalho foi o dedutivo. Os resultados da pesquisa indicam que diferentes tecnologias sempre fizeram parte do processo educativo, e que elas podem ser empregadas para a construção de conhecimento dos alunos. A conclusão maior do estudo é a compreensão de que as TDIC se transformam constantemente e, como consequência, provocam mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, bem como nas concepções de “tecnologia” do professor e seu uso em sala de aula.

**Palavras-chaves:** Evolução Tecnológica. Tecnologias Digitais. Ensino-Aprendizagem de línguas.

**RESUMEN:** Este documento presenta y debate cuestiones relacionadas con los avances tecnológicos y su influencia en las escuelas y el aprendizaje de idiomas. El objetivo general de la investigación es analizar la llamada evolución de las tecnologías digitales y su influencia en el aprendizaje escolar. Para dar cuenta de este objetivo general, se enumeran los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar la inclusión de la tecnología en el aprendizaje escolar y sus diversidades; 2) Señalar cómo se han adaptado los docentes y los alumnos a estas Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC) a lo largo de los años en el contexto educativo; 3) Registrar los principales atributos que ofrece la tecnología digital en red en el ámbito escolar que involucra la escritura y el lenguaje en el aula. En términos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, desarrollada a partir de la literatura del área. El método adoptado en el trabajo fue deductivo. Los resultados de la investigación indican que las diferentes tecnologías siempre han formado parte del proceso educativo, y que pueden ser empleadas para la construcción del conocimiento de los alumnos. La principal conclusión del estudio es la comprensión de que las TIC están en constante cambio y, en consecuencia, provocan cambios en

---

\* E-mail: [andressalvs62@gmail.com](mailto:andressalvs62@gmail.com)

los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, así como en las concepciones de los profesores sobre la "tecnología" y su uso en el aula.

**Palabras clave:** Evolución tecnológica. Tecnologías digitales. Enseñanza-aprendizaje de idiomas.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como escopo o estudo sobre a evolução tecnológica implementada na aprendizagem escolar e as abordagens pedagógicas de ensino de línguas relacionadas ao contexto referido. A Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) vem sendo empregada para a construção de conhecimento e aprendizagem, para alunos e professores de línguas, sobretudo no que concerne ao ensino em sala de aula. Dessa forma, é possível identificar, por meios bibliográficos, de que forma a tecnologia tem evoluído nos últimos anos e se consolidado como um campo de utilização amplo para construção de várias atividades contemplando escola, professor, aluno e meio familiar.

A TDIC e a aprendizagem caminham juntas e podem ser aplicadas de uma maneira a haver melhoria na qualidade de ensino e de aprendizagem. Com tudo isso, a palavra "tecnologia" vem abrangendo várias definições; a tecnologia não está apenas em aparelhos elétricos ou digitais, tem infinitas finalidades no âmbito de aprendizagem educacional (COSTA *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que o recurso tecnológico é eficaz na educação dos alunos e, também, ajuda os professores no desenvolvimento das aulas, inclusive de línguas. Nesse sentido, é importante refletir sobre como esse processo tecnológico, não só na área da informação, mas também da educação, está sendo aproveitado em questões de qualidade de ensino, devido às exigências atuais e como essas tecnologias podem sanar as dificuldades enfrentadas.

Tendo em vista as considerações prévias, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar a dita evolução das TDIC e sua influência na aprendizagem escolar. Para dar conta desse objetivo geral, são elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a inclusão da tecnologia na aprendizagem escolar e suas diversidades; 2) Apontar como os professores e alunos se adaptaram a essas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao longo dos anos no contexto educacional; 3)

Registrar os principais atributos que a tecnologia digital em rede tem a oferecer no campo escolar envolvendo a escrita e a linguagem em sala de aula.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: após a seção introdutória, é apresentado o referencial teórico, desenvolvido através de trabalhos da área da Linguística Aplicada (LA) tópicos com informações relevantes para a proposta do estudo. Logo após, apresenta-se a metodologia qualitativa, descritiva e bibliográfica do estudo, buscando – em cada autor e obra referenciada – fundamentar a discussão proposta. Na seção seguinte são apresentados os resultados e discussões; finalizando com a apresentação das considerações finais do estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM

A tecnologia, tão presente no dia a dia das pessoas, invadiu o espaço escolar e vem sendo uma ferramenta de difusão de informação e construção de conhecimento para alunos e professores em sala de aula, seja ela física ou virtual. Nesse sentido, as tecnologias provocam mudanças na relação escola-aluno e nos papéis de docente e discente (VALENTE, 2018), principalmente em um momento atípico, como o atual<sup>91</sup>, em que professores precisaram ampliar seus conhecimentos tecnológicos.

Fantin (2007, p. 04) afirma que, através dessas novas práticas pedagógicas com tecnologias, “é possível educar integrando mídia e educação [...] fazer educação usando todos os meios tecnológicos disponíveis: computador, internet, celular, fotografia, cinema vídeo, livro, CD, DVD”. Porém, é preciso entender que essas tecnologias, sozinhas, não desenvolvem o conhecimento dos alunos, mas auxiliam e facilitam a aprendizagem.

Levando em conta que as questões envolvendo o uso de tecnologias digitais já começam a ser contempladas no currículo dos cursos de licenciatura em Letras, cabe aos gestores e agentes educacionais inseri-las no contexto escolar de modo eficiente,

---

<sup>91</sup> Isto é, o atual contexto de pandemia e distanciamento social (iniciado no Brasil em março de 2020) em decorrência do vírus respiratório designado SARS-CoV-2, sigla referente ao termo “*severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*”, responsável por provocar um quadro inflamatório popularmente conhecido Covid-19, ou “coronavírus” (descoberto no fim do ano de 2019).

para que estas não se tornem apenas um meio de entretenimento para ocupar o tempo de aula e “acalmar” os alunos.

O docente, ao usar as tecnologias digitais em sala de aula, deve pensar na realidade da escola, pois, em muitos casos, esses instrumentos tecnológicos ainda não estão acessíveis a todos os estudantes, devido a diversas razões socioeconômicas, estruturais e/ou de capacitação docente (RIBEIRO, 2020). Nesse viés, é possível mencionar, dentre vários outros, aspectos: falta de sala de informática nas escolas, disponibilidade de poucos computadores e projetores de imagens, além de ausência de um profissional especializado para o atendimento dos alunos.

É importante que o professor de línguas entenda que, em muitos casos, os alunos vão para a escola com uma experiência de utilização destes meios tecnológicos que pode superar os seus próprios conhecimentos (LEFFA; FREIRE, 2013). Não se pode esquecer também que outros tipos de tecnologias sempre foram utilizados para o a aprendizagem dos alunos, conforme afirma Moran (1997, p. 123):

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral.

Nesse sentido, é importante buscar métodos criativos para um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa, oferecendo aos alunos oportunidades para que eles se tornem construtores do seu próprio conhecimento. Sobre essa questão, Demo (2010) aponta a urgência de os professores utilizarem em suas aulas os ambientes virtuais de aprendizagem.

No contexto atual, o uso de tecnologias digitais pode tornar as aulas mais interessantes e, se bem programadas, estas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos (BRITO, 2009). Considerando o atual momento vivenciado (isto é, a pandemia de Covid-19), a utilização das tecnologias digitais tem sido o caminho para tentar manter o ensino e efetivar a aprendizagem, uma vez que o professor, ao se adaptar a esse novo modo de ensinar, tenta manter o funcionamento da educação na sociedade.

Ressalta-se que muitos desafios foram impostos pela pandemia e, ao mesmo tempo em que as mudanças ocorreram, foi oportunizado às escolas transformar o método tradicional de ensino de línguas, que ainda perdura em alguns espaços de

ensino-aprendizagem. Com efeito, é importante adotar soluções tecnológicas que impulsionem a busca de uma aprendizagem de línguas mais significativa mediada por tecnologias digitais.

É necessário entender que a educação vai além do ensino, da produção intelectual, da aquisição de conhecimentos. O docente deve transformar o conhecimento em um processo permanente de aprendizagem que leve o aluno a integrar o ensino e a vida, refletindo sobre os limites das tecnologias digitais nesse processo, pois elas permitem o ensino, mas não educam; ou seja, elas possibilitam o conhecimento, porém a educação é bem mais ampla que mera aquisição de conhecimento (CAVALCANTI, 2018).

Se antes as TDICs eram utilizadas geralmente para pesquisas e entretenimento, hoje a tecnologia digital passou a ser uma necessidade para a aprendizagem do aluno e, também, do professor de línguas, pela necessidade de vencer a resistência em trabalhar com o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mesmo com problemas, precariedades e deficiências, no contexto de pandemia, a opção pelo ERE é uma opção pela saúde pública e pelo respeito à vida humana. O uso das tecnologias digitais hoje é uma necessidade para a manutenção das atividades escolares e, neste momento, é preciso estar consciente de que essa mudança permanecerá em certas medidas, ou seja, veio para ficar, e a cada dia novas TDICs surgem, expandindo a capacidade de aprender e ensinar língua, de diferentes formas e com diferentes instrumentos.

Em relação às mudanças na educação, no modo de ensinar e na formação de um aluno crítico capaz de inserir-se numa sociedade tecnológica, concorda-se com Valente (2018, p. 24), que aponta:

As habilidades do Século XXI deverão incluir uma mistura de atributos cognitivos, intrapessoais e interpessoais como colaboração e trabalho em equipe, criatividade e imaginação, pensamento crítico e resolução de problemas, que os estudantes aprenderão por intermédio de atividades mão na-massa, realizadas com o apoio conceitual desenvolvido em diferentes disciplinas. Essa é a competência que se espera dos profissionais que atuam na cultura digital.

Isso implica em ter, nas tecnologias contemporâneas, a possibilidade de ir além das ferramentas usuais e buscar novos modos de efetivar a aprendizagem de alunos por meio de situações nas quais ambos – professor e aprendiz – possam construir conhecimentos significativos, aliados à sua realidade e às suas necessidades.

## 2.2 A INFLUÊNCIA DO PROCESSO TECNOLÓGICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA DO ALUNO E DO PROFESSOR

Hoje, o professor de línguas tem enfrentado desafios no processo de ensino-aprendizagem, devido ao avanço da tecnologia frente às práticas educacionais, o que exige maior responsabilidade em contribuir de modo significativo para a construção de conhecimentos por parte do aluno.

As mudanças que ocorrem na forma de ensinar, em função da inserção das TDICs no processo de ensino, levaram à percepção de que os alunos se sentem mais motivados, pois há uma troca de informações em sala de aula, um diálogo que antes não existia, e o aluno passa a ser o principal responsável pela construção do seu conhecimento, sendo mais ativo, buscando soluções para suas necessidades (GARCIA, 2013).

O diálogo entre professor e aluno é fundamental para que haja uma interação que facilite a aprendizagem, discutindo as necessidades de cada um num trabalho conjunto. Cabe ao professor mediar essas questões, instigando o aluno a encontrar o caminho para as soluções, pois o diálogo, a fala, é um recurso também tecnológico (COSTA *et al.*, 2020), utilizado para interagir, ensinar, aprender e verificar a aprendizagem, assim como a linguagem escrita (OLIVEIRA; CASAGRANDE; GALERANI, 2016).

Nesse sentido, o professor deve compreender que esta tecnologia (oral e escrita) estará (ou assim espera-se) em sinergia com diversos materiais, como livros, vídeos, revistas e outros, contribuindo para uma educação mais crítica, uma vez que o aluno deixa de memorizar conteúdos e passa a interagir para construir conhecimentos em rede. Isso é necessário para sua vida cotidiana, aliando essa tecnologia digital à linguagem digital, tão utilizada atualmente, tanto no âmbito pessoal quanto profissional e educacional, impondo mudanças significativas nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento (HANSEN; DEFFACCI, 2013).

Sobre o sentido da inserção das tecnologias digitais na escola, Mainart e Santos (2010, p. 3) observam que:

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.



Dessa forma, o professor de línguas necessita rever suas práticas e desenvolver habilidades para analisar os meios tecnológicos à sua disposição para possibilitar uma aprendizagem que realmente faça a diferença e tenha significado para o aluno, indo além do lazer e do senso comum, ou seja, dos conhecimentos adquiridos pelo uso de tecnologias no contexto social e pessoal. Pensa-se que não basta à escola adquirir recursos tecnológicos sofisticados e modernos se os professores de línguas se limitarem a apenas usá-los para treinar os alunos para o seu uso. Carvalho (2018, p. 3) ressalta a necessidade de “[...] construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional”. Nesse sentido, Kenski (2007) aponta que as TDIC influenciam diretamente na constituição de conhecimentos, valores e atitudes.

É com essas considerações que Tajra (2001) afirma que a escola, inserida num contexto tecnológico e no cotidiano vivenciado pelos professores e alunos, deve apresentar situações voltadas para a realidade social, desenvolvendo atividades mais significativas e menos abstratas. A autora ainda pontua que, diante das mudanças, das transformações sociais e do avanço tecnológico, ocorrem também mudanças no comportamento humano e, no sentido de ensino aprendizagem, é fundamental saber lidar com diferentes situações, e colocar-se à disposição do aprender para ensinar. Para isso, é preciso que “[...] os professores se apropriem dos softwares como recurso didático, é necessário que estejam capacitados para utilizar o computador como instrumento pedagógico”. (TAJRA, 2001, p. 76).

Para Brito (2008 p. 16), “estar atenta às novas formas de aprender, propiciadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, e criar novas formas de ensinar são prescrições imprescindíveis para a escola, sob pena de ela tornar-se obsoleta”. De acordo com o autor, integrar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem é buscar formar o aluno para um mundo em constante transformação, possibilitando uma visão ampla de uma realidade que se apresenta de diferentes modos (BRITO, 2008).

Considera-se importante que o professor de línguas seja um pesquisador da sua própria *práxis*, no sentido de envolver os alunos em uma aprendizagem tecnológica que os leve a interagir e agir em sua realidade de modo seguro; para isso, é preciso estar atento aos programas, aplicativos, entre outros aspectos, filtrando

informações, explorando a aprendizagem dos alunos com propostas de atividades que tenha significado para eles.

### 2.3 AS TECNOLOGIAS: A ESCRITA E A LINGUAGEM EM SALA DE AULA

É fato que hoje é necessária uma adaptação às novas formas de escrita, ou seja, uma transcrição da escrita por meio de mensagens, imagens, abreviações etc., tudo isso que faz parte dessa “nova” sociedade, o que implica em uma nova Era, na qual tudo se desenvolve de maneira rápida, veloz.

É uma Era de muitos desafios, medos, angústias, “mas também de denominação, aprimoramento, preponderância, oposição de ideias, de autoridade, etc. A população vive um momento chamado: ‘Era da modernidade’, em que o uso e novas ferramentas tecnológicas ganham destaque” (CARVALHO; COUTO; LIMA, 2019, p. 03). De acordo com Carvalho (2018, p. 03):

O professor deve, então, pesquisar, conhecer o que as novas tecnologias têm a oferecer a fim de tornar suas aulas mais instigantes, criando condições de aprendizagem por meio de recursos computacionais, dentre os quais se destacam os aplicativos de programas para produção de textos, planilhas, gráficos, jogos educativos, internet, entre outros.

Isto significa que o professor de línguas deve, além de ser um pesquisador, ser um criador de novos ambientes de aprendizagem que facilite o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos, possibilitando ao mesmo caminhar pelo mundo virtual de modo seguro, mediando à aprendizagem no que se refere ao uso de diferentes linguagens, observando que hoje, as redes sociais passaram a ser uma linguagem digital mais rápida de comunicação que facilita a escrita. Para Barbosa e Alves (2018, p. 2),

[...] a utilização as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como ferramentas de ensino, em face de os alunos terem, em grande parte, acesso a celulares, computadores e navegarem pelos muitos sites da internet, com destaque para as redes sociais, nas quais os usuários interagem intensivamente, lendo, escrevendo e compartilhando textos dos mais diversos gêneros e formatos.

Portanto, a leitura é de fundamental importância para que o aluno desenvolva a linguagem oral e escrita, que deve ser trabalhada adequadamente, com motivação para evitar deficiências na construção da competência leitora no decorrer de sua

aprendizagem, pois esta ainda é uma grande dificuldade de muitos alunos em processo de formação.

Em relação à fala (linguagens), muitas pessoas são excluídas e criticadas por não falarem “corretamente”, uma vez que a sociedade cobra a norma culta, mas, segundo os autores, “apenas reforçar os conhecimentos gramaticais não garante o sucesso no sentido de formar cidadãos críticos que se comunicam com eficácia” (CARVALHO; COUTO; LIMA, 2019, p. 08).

Quanto à escrita, observa-se que muitos alunos não querem escrever, cabendo ao professor incentivar a prática da escrita, principalmente quando se trata de usar tecnologias digitais. E, nesse sentido, é necessário que se investigue se a linguagem utilizada na internet está influenciando a escrita em sala de aula, uma vez que é uma escrita com especificidades e com características de oralidade repleta de gírias e abreviações (RAMOS, 2020).

Observa-se assim, que a linguagem digital pode impactar na aquisição da Língua Portuguesa. Nesse sentido, concorda-se com Chartier (2002, p. 17) que considera que “a linguagem digital influencia na linguagem escrita, a ponto de transformá-la, atingindo principalmente a produção de textos”, o que traz uma reflexão sobre a escrita, observando que ela pode se inventada ou moldada de diferentes formas.

Destarte, percebe-se que o uso de tecnologias digitais na escola traz algumas preocupações quanto à escrita utilizada. Assim, é papel da escola trabalhar nos alunos as várias possibilidades do uso da língua em seus diferentes contextos. Segundo Melo e Santana (2017, p. 24):

A escrita utilizada na internet apresenta características bem próprias do meio virtual como: abreviações, reduções de palavras, emojis, etc. Estes recursos têm o objetivo de tornar a comunicação mais dinâmica, próxima ao discurso face a face com o outro, é, portanto, uma linguagem conhecida como internetês e suas características são bem comuns no mundo virtual, cabendo aos usuários adaptarem-se a estes novos modelos de escrita.

A internet pode estar mudando a grafia dos alunos, principalmente daqueles que têm acesso maior às redes sociais. Destaca-se que o “internetês” é uma linguagem muito utilizada atualmente, mas o seu uso não precisa interferir na escrita convencional, isso implica em que não devem ser considerados erros de grafia quando ligado a determinados gêneros textuais virtuais (MELO; SANTANA, 2017).

Pode-se considerar esse tipo de linguagem como uma das práticas de letramento digital atuais, uma vez que a língua culta não seria a única forma de nos comunicar. Cabe ao professor de Língua Portuguesa trabalhar novas práticas de ensino, possibilitando ao aluno desenvolver a capacidade de leitura e escrita diversificadas com a utilização de novos gêneros textuais.

Conforme afirma Bagno (2009. p. 86), “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar, e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desse sujeito na cultura letrada em que eles vivem”. Embora a linguagem “internetês” seja adequada, devido a sua condição específica, é importante que o aluno compreenda que nem toda a escrita construída no meio virtual deve ser abreviada. É nesse sentido que o professor de línguas precisa refletir sobre seu trabalho pedagógico e, como mediador do ensino aprendizagem, levar o aluno a compreender os diferentes contextos nos quais a escrita e a leitura se diferenciam e precisam seguir algumas regras para que não sejam banalizadas.

Nesse contexto, Assolini (2016) destaca que ter conhecimentos e conviver com diferentes linguagens são fundamentais para a construção de propostas pedagógicas que possam contribuir para a formação de sujeitos capazes de não só entendê-las, mas também interpretá-las.

Uma proposta pedagógica bem fundamentada e inovadora oportuniza ao aluno identificar os sentidos das diferentes linguagens através da sua capacidade de análise crítica, levando em conta seu nível de aprendizagem.

Importante reafirmar a atenção que se deve dar às demandas advindas das TDIC por meio da exploração de outras linguagens, como a musical, a literária, a expressão corporal, a cinematográfica, a televisual, entre outras, devido ao amplo leque de linguagens que hoje estão inseridas na sociedade, abordando novos conhecimentos e saberes. Para Garofalo (2018, p. 1):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a tecnologia como uma competência que deve atravessar todo o currículo de forma a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais, proporcionando uma intervenção social, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolvendo problemas.

Compreende-se assim, que as tecnologias digitais estão relacionadas à leitura, à oralidade e à escrita e, cabe à escola, na figura do professor de línguas, utilizá-las no seu planejamento, enfrentando desafios e novas maneiras de ensinar e aprender

através dos diversos e diferentes instrumentos digitais e em diferentes espaços. É necessário estar ciente de que, se a escrita pressupõe a existência da linguagem falada, hoje as tecnologias (computadores, tablets, smartphones, entre outros) constituem-se como um novo ambiente de grafia, novos modos de produção, de ensino e comunicação, novos gêneros textuais. Com isso, o professor precisa ser criativo, estar disposto a aprender ao mesmo tempo em que ensina.

### **3 METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa (PAIVA, 2019), de caráter bibliográfico, desenvolvida com base na literatura da área, sobretudo aquela em sinergia com o campo da LA. Pesquisas dessa natureza se desenvolvem tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorizações publicadas em livros ou obras congêneres, e seu objetivo é de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema (KÖCHE, 2012, p. 122).

Foram considerados dois grupos de publicações da área: (1) trabalhos que tratam da evolução das tecnologias na educação de forma geral (e.g. BRITO, 2008; CAVALCANTI, 2018; CARVALHO, 2018) e (2) trabalhos que abordam o mesmo tema, mas mais especificamente na seara do ensino de línguas (e.g. LEFFA; FREIRE, 2013; RIBEIRO, 2020; COSTA *et al.*, 2020).

O método adotado no trabalho foi o dedutivo. Destarte, foi analisada a situação geral do contexto da pesquisa, discutindo uma situação específica, para, com isso, chegar a uma possível conclusão.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **4.1 UMA QUESTÃO DE EVOLUÇÃO: A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM**

No decorrer das pesquisas bibliográficas e análises da literatura da área, observou-se que cada época foi marcada por elementos tecnológicos importantes para a sobrevivência da espécie humana, como a água, o fogo, a madeira, entre tantos outros que auxiliaram para a evolução do humano. Assim, a história da Humanidade é, também, a história das tecnologias, e somos tecnológicos desde os primeiros

hominídeos que usaram a pedra lascada (COSTA *et al.*, 2020). Nesse sentido, a tecnologia não se refere apenas a aparelhos e equipamentos, mas a um conjunto de conhecimentos aplicados em determinadas atividades e que evoluiu conforme a evolução do ser humano.

Sobre esse aspecto, a pesquisa de Oliveira (2016), intitulada “A evolução tecnológica e sua influência na educação”, apontou para a existência das tecnologias através do raciocínio humano, pois através delas são criadas novas ideias que se disseminam ao longo do tempo, ou seja, as ações do homem que, ao serem colocadas em práticas, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, processos, ferramentas e recursos.

Historicamente, a tecnologia surgiu na pré-história, portanto, não é recente, mas evoluiu juntamente com o desenvolvimento humano e complexificou-se de tal forma que se tornou um desafio no mundo contemporâneo. Essa complexificação, que se ampliou com a cibercultura e o ciberespaço (LÉVY, 1999), levou a educação a adaptar-se às tecnologias digitais e aos meios eletrônicos de comunicação que hoje são utilizados, pois o aluno tem um novo perfil, uma nova maneira de ver o mundo, sendo mais dinâmico, crítico e conectado a uma sociedade tecnológica em rede. Assim, integrar esse processo não é fácil, pois a TDIC na escola precisa ser bem planejada, integrada a métodos de ensino e focada na formação integral do aluno, desafiando o educador a continuamente se reinventar.

Na educação, a tecnologia digital tende a ser vista como um conjunto de procedimentos que facilitam o processo de ensino e de aprendizagem através do uso de instrumentos que trazem transformações culturais. Isso porque, desde o início da educação formal, são utilizadas diversas tecnologias, de acordo com cada época: papiro, códex, giz, lousa, livro didático impresso... (PAIVA, 2012). Nesse caso, para inserir as tecnologias digitais na escola, é preciso ter objetivos didáticos claros e realizar algumas mudanças na dinâmica das aulas e nas concepções pedagógicas dos professores.

O estudo de Cavalcanti (2018), sob o título “A utilização da tecnologia na aprendizagem”, enfatiza que é fundamental que o professor desenvolva uma aprendizagem voltada para a vida, para a realidade do aluno. Nesse viés, é importante refletir sobre o papel das tecnologias digitais nesse ensino, oferecendo oportunidades para a aquisição de conhecimentos relevantes, desenvolvendo habilidades

emocionais e cognitivas, desafiando sua própria formação e tendo de se adaptar a novo modo de atuar como mediador (CAVALCANTI, 2018).

A pesquisa de Carvalho (2018), chamada “As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos”, apontou para o uso das tecnologias como condição essencial para a inserção do sujeito numa sociedade tecnológica, cabendo à escola, no papel do professor, promover um ensino integrado aos diversos campos da educação, com significado real para o aluno transformar realidades.

Os resultados do presente estudo bibliográfico até aqui, no que tange à evolução da tecnologia na aprendizagem, apontam principalmente para a função do docente, em particular o professor de línguas, como essencial para a formação do aluno. E as TDICs, por sua vez, devem ser utilizadas como instrumento de apoio mediado por ele, o qual passa a ser um orientador do uso desses instrumentos, observando que, hoje, as tecnologias digitais avançam de maneira rápida, muito mais rápida que outrora, e é fundamental que o educador se aproprie de diversos conhecimentos que precisam ser filtrados para que a aprendizagem significativa e contextualizada da língua aconteça.

### 3.2 PROFESSORES E ALUNOS SE ADAPTANDO ÀS TDIC

Embora as TDICs estejam presentes em todas as áreas da sociedade, ainda é possível observar que algumas escolas não aderiram totalmente a essas tecnologias. O desafio está em integrar tecnologia e práxis docente (COSTA *et al.*, 2020). Para tanto, se na seção anterior do estudo foi focado o papel do professor, nesta seção é inserido no debate o papel dos alunos e, também, a correlação docente-discente na aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, os estudos de Tajra (2001) apontam para a capacitação dos professores para integrar nova tecnologia no seu próprio ensino, ou seja, a integração na profissão, uma vez que atualmente tais educadores não têm tido oportunidades de agregar conhecimentos gerais, pois, a maioria sente-se desmotivados devido a vários fatores. Sendo que não há docência sem discência (FREIRE, 1996), o discente pode ser prejudicado quando não há uma integração das tecnologias nas práticas educacionais por parte do professor.

O que se observou durante os estudos bibliográficos é que alguns professores tendem a usar as tecnologias, muitas vezes, somente para pesquisas ou para resolver problemas já investigados, ou seja, deixam de ser criativos e proporcionar ao estudante a possibilidade de investigação e de procura de problemas na Web. Isso pode até soar paradoxal, pois a facilidade de busca de materiais digitais impede o professor de ativar sua total criatividade: ele consome recursos da internet e os leva para o aluno consumir de forma expositiva e passiva. Isso não significa que se deve deixar de utilizar o que é oferecido pela internet, e pela Web, mas tê-la como guia para seu trabalho pedagógico, alinhando seu conhecimento com novas propostas e sugestões para os estudantes, que devem ter sua autonomia priorizada.

Revisando o trabalho de Valente (2018), observou-se o interesse em apresentar as TDICs como instrumento que permite o acesso à informação de maneira rápida através de bancos de dados na Web, porém, se o aluno não tem um objetivo significativo para sua aprendizagem, torna-se menos interessante. Assim, se a informação obtida não for trabalhada de forma crítica e criativa pelo professor, não é possível ter segurança de que a aprendizagem será efetivada.

Dentro deste contexto, levando em conta que a criança já nasce num mundo cada vez mais tecnológico, imagina-se que não haverá resistência por parte do aluno em utilizar as tecnologias digitais na sua educação escolar. Mesmo assim, é necessário cuidar, garantir que ele terá oportunidade de desenvolver letramento digital, e prepará-lo para usar os recursos digitais com responsabilidade, e não apenas para o entretenimento ou para atividades que poderiam ser feitas fora da sala de aula. Novamente, isso aponta para a importância do papel do professor, que segue tendo uma missão notória na mediação da aprendizagem.

Hoje, sobretudo no atual contexto de pandemia do novo coronavírus, é possível perceber que as transformações que ocorrem no mundo estão atreladas às transformações tecnológicas, que transformam inclusive os relacionamentos entre as pessoas. No âmbito educacional não é diferente, pois muitas mudanças continuam acontecendo: surgimento de novos aplicativos (*apps*), Ambientes Virtuais de Aprendizagem, sites de redes sociais, comunidades virtuais... Vale ressaltar que, as TDICs têm papel importante para transformar culturas e, como consequência, a nós mesmos. Para entender as mudanças na sociedade e na educação é preciso compreender o modo de pensar, de se relacionar e se comunicar, bem como a



evolução dos dispositivos que provocam essas mudanças, tanto no professor quanto no aprendiz e na relação entre eles.

Ainda sobre esse assunto, verificou-se nos estudos de Hansen e Deffacci (2013), intitulado “Didática e Tecnologia: A ação pedagógica instrumentalizada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação”, que tanto alunos quanto professores mudam seus comportamentos quando chegam na escola. Quer dizer: docentes e discentes passam a viver outro tipo de vida, permeado por outro tipo de conhecimento, com conteúdo cada vez mais distante da realidade do aluno (HANSEN; DEFFACCI, 2013). Para que esse distanciamento entre sala de aula (física ou virtual) e vida social não seja prejudicial à educação, precisamos de práticas pedagógicas que conectem adequadamente tecnologias e práticas sociais significativas.

É nesse contexto que o professor precisa continuamente reinventar sua prática, seu modo de conceber o ensino e a aprendizagem de línguas e mediar esse novo modo de ensinar para aproximar os conteúdos à realidade dos alunos. Isso implica em adaptação e integração de tecnologias digitais como apoio de suas práticas.

### 3.3 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA DIGITAL EM REDE PARA A ESCOLA

Nem toda tecnologia digital está em rede. Entretanto, a conexão em rede, com a web, pode potencializar as tecnologias digitais, assim como amplificar as práticas educacionais, que deixam de ser locais e passam a ser globais. Conectados à rede podemos concretizar aquilo que Leffa (2021) aponta: “agora somos ubíquos”.

Aceitar e usar tecnologias digitais em rede no contexto escolar é compreender que elas contribuem para o processo de ensino aprendizagem do aluno, pois hoje a sociedade cobra cada vez mais o desenvolvimento de habilidades tecnológicas *online* para uso cotidiano, profissional e, fundamentalmente, educacional.

É fato que as novas TDICs em rede estão presentes no cotidiano de muitas pessoas; as crianças e adolescentes as utilizam com certa destreza, porém, o que se observou durante as leituras realizadas, é que esses recursos em rede nem sempre são bem aproveitados pela educação. A inserção da tecnologia digital *online* na escola ajuda a estabelecer regras de convivência e segurança nos ambientes virtuais, e a exploração de inúmeros espaços do grande ciberespaço. Para tanto, precisamos repensar muitas proibições de usos de recursos como celulares e tablets.

Os professores, inclusive os de línguas, sabem lidar com as redes sociais, internet, mídias sociais etc. Estes são casos de usos de tecnologias em rede para uso pessoal. Ainda falta mais qualificação para lidar com tecnologias digitais em rede para o ensino e a aprendizagem (RIBEIRO, 2020), principalmente em sala de aula, para tornar as aulas de línguas mais atraentes e significativas.

As redes sociais (o Facebook, o WhatsApp, o Instagram, o Youtube, entre outras) são importantes ferramentas de comunicação *online* e podem ser utilizadas para desenvolver atividades de diferentes conteúdos e de diferentes formas. São espaços que podem ser utilizados como meio de interação entre o professor-aluno, aluno-conteúdo, professor-conteúdo e professor-aluno-conteúdo.

O uso da tecnologia digital em rede na educação pode contribuir para o engajamento dos alunos na dinâmica de aula, que passa a ser mais rápida e atualizada. Considera-se uma das suas principais vantagens na educação a possibilidade de acessar informações atualizadas, em tempo real, por exemplo.

Além da atualização das informações e conteúdos, outra contribuição da tecnologia digital em rede hoje é a colaboração possível entre docentes e discentes. O trabalho de Costa e Fialho (2017), intitulado “Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira”, faz uma retrospectiva histórica sobre as TICs e as ferramentas educacionais nos últimos anos, apontando a necessidade desse conhecimento para entender os instrumentos digitais como importantes para o professor de línguas. O resultado maior do referido estudo é a tendência à colaboração em massa subjacente a essas ferramentas colaborativas e ativas (COSTA; FIALHO, 2017). Nesse viés, cabe observar: não adianta a tecnologia digital em rede ter uma tendência a colaboração e nós, professores de línguas, não sermos colaborativos ou não usarmos esses recursos na perspectiva da colaboração em massa.

Nesse sentido, os Recursos Educacionais Abertos (REA) despontam no horizonte educacional como uma tendência à colaboração (COSTA *et al.*, 2020). Em resumo, os REA possibilitam a pesquisa em qualquer suporte ou mídia que estão sob o domínio público ou licenciados de maneira aberta, ou seja, permitem que os materiais sejam utilizados, reutilizados ou adaptados, oferecendo novas possibilidades de interação com os conteúdos.

É possível interpretar que, até o momento, a eficácia dos recursos digitais em rede na educação tem maior impacto no Ensino Superior, sendo seu maior exemplo

a Educação à Distância (EAD), pois o aluno desse tipo de ensino demonstra mais autonomia, maior capacidade de (re)inventar suas práticas e de aproveitar seu potencial, pois ele precisa sair de sua zona de conforto, uma vez que ele é o responsável pelo seu tempo e adaptação de horários à sua rotina.

Trabalhar com TDICs em rede contribui para inserir os educandos no debate social e desenvolver seu senso crítico, preparando-os para os desafios da vida social e acadêmica na atual cibercultura. Na educação superior, as TDICs conectadas em rede não estão mais restritas à sala de aula ou às propostas didático-pedagógicas do professor, mas alia-se ao mundo conectado, facilitando a comunicação e a educação em diferentes espaços e tempos (LEFFA, 2021).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A bibliografia mobilizada neste estudo sobre a evolução tecnológica digital e sua influência na aprendizagem escolar possibilita pensar que a educação, de modo geral, e o ensino de línguas, especificamente, nunca estão desconectadas dos recursos tecnológicos que professores e estudantes usam para fins educacionais. Nesse sentido, há uma constante recursividade entre tecnologia e ensino de línguas, posto que a evolução constante de um reverbera na evolução constante do outro.

Os trabalhos acadêmicos pesquisados confirmam a necessidade de maior engajamento de alunos e professores (1) para desenvolver novas habilidades, competências e metodologias, (2) para integrar as tecnologias digitais nas salas de aula como instrumento de apoio na educação, e (3) para que a aprendizagem de línguas se efetive de maneira eficaz e significativa para a vida nos tempos atuais.

Verificou-se que as tecnologias evoluíram conforme o ser humano evoluiu desde os primórdios dos tempos e, assim como a sociedade, as TDICs têm se transformado constantemente e com rapidez em todas as áreas, tendo, dentro do contexto escolar, um papel relevante devido à amplitude no processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se que o uso desses instrumentos contribui para o desenvolvimento de diferentes linguagens, mudando, muitas vezes, o modo de escrita dos alunos, sendo fundamental que o professor de línguas trabalhe essas diferenças através da leitura e da escrita, procurando evitar que o aluno se aproprie de modo equivocado dos conceitos linguísticos.

Em relação às TDICs em rede, observou-se que elas têm reflexo no processo de ensino e aprendizagem através das novas formas de refletir e de agir dos professores e dos alunos, uma vez que a internet e a Web oferecem vários instrumentos para auxiliá-los em suas atividades cotidianas e escolares. Essas tecnologias estão sendo muito utilizadas em cursos à distância e presenciais como forma de organização do tempo e do espaço, de acordo com as necessidades dos usuários, especialmente no Ensino Superior.

Salienta-se que as tecnologias digitais em sala de aula não substituem o professor, mas permitem que ele utilize seus conhecimentos e ensine os aprendizes de línguas de forma inovadora, reforçando a ideia de que as TDICs podem e devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas motivadoras. Cabe ao professor de línguas usá-las de maneira consciente e crítica para, assim, construir conhecimentos significativos junto aos alunos diante das informações recebidas.

Conclui-se que as tecnologias se transformam e transformam a educação e os atores nela envolvidos, no caso, os próprios professores de línguas e estudantes, provocando mudanças contínuas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, inserir as TDICs no contexto educacional foi uma importante alternativa para atender as demandas da educação no momento caótico pelo qual o mundo vem passando, pois foi fundamental que os educadores se adaptassem, observando que este é o caminho do futuro da educação.

## REFERÊNCIAS

ASSOLINI, E. Linguagem e Tecnologia: implicações práticas no contexto escolar. **Revista Revide. Nov. 2016.** Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaineassolini/linguagem-e-tecnologia> - Acesso em 12 set. 2021.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: por um ensino de língua sem pedra no caminho.** São Paulo: Loyola, 2009.

BRITO, A. C. A. G. de; CASTILHOS, T. M.; OLIVEIRA, M. M. L.; UEHARA, A. H. **Um Olhar sobre Educação: uma abordagem a partir das novas tecnologias.** In: **Revista Digital Pandora Brasil nº 9. 2009. ISSN 2175-3318.** Disponível em: <http://revistapandora.sites.uol.com.br/edicao9.htm> - Acesso em: 04 maio. 2021.

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CARVALHO, C. T.; COUTO, A. S.; LIMA, E. M. **O ensino de língua portuguesa e as novas tecnologias**. 2019. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/> - Acesso em: 04 maio. 2021.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf> - Acesso em: 04 maio. 2021.

CAVALCANTI, L.; 2018. **A utilização da tecnologia na aprendizagem**. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/a-utilizacao-da-tecnologia-na-aprendizagem/> - Acesso em: 12 de set. 2021.

CHARTIER, R. **Os Desafios da Escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; KIELING, H. S.; FIALHO, V. R. **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. **Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35589/19581> - Acesso em: 16 out. 2021.

DEMO, P. **Novas Tecnologias em Educação**. In: APASE, Ano XI nº 26 – outubro de 2010, p. 5-6.

FANTIN, M. **Alfabetização Midiática na Escola**. VII Seminário Mídia, educação e Leitura. 10 a 13 de julho. Campinas, SP, 2007. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15\\_06.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf) - Acesso em: 03 maio. 2021.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra. 1996.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br> – Acesso em: 04 maio. 2021.

GAROFALO, D. Como usar os gêneros digitais em sala de aula. **Revista Nova Escola**. Jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generosdigitais-em-sala-de-aula> - Acesso em: 19 set. 2021.

HANSEN, A. O.; DEFFACCI, F. A. Didática e Tecnologia: A ação pedagógica instrumentalizada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. **Revista InterAtividade, Andradina, SP, v. 1, n. 2, 2º semestre 2013**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28196601-Didatica-e-tecnologia-a-acao-pedagogica-instrumentalizada-pelas-novas-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-resumo.html> - Acesso em: 19 set. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007. Campinas: Campinas: Papirus, 1997.

LEFFA, V. J. **Do analógico ao digital: agora somos ubíquos**. You tube, 13 de ago. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qzqbslu\\_0tQ](https://www.youtube.com/watch?v=qzqbslu_0tQ) Acesso em: 19 nov. 2021.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. **Educação sem distância**. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.) Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. São Paulo: Humanitas, 2013, Pp. 13-38.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34,1999.

MAINART, D. de; SANTOS, C. **A importância da tecnologia no processo ensino aprendizagem**. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Anais..., 2010.

MELO, É. A. de; SANTANA, F. P. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-Se. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, p. 21-34, 2017. Cap UEFPE. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br> – Acesso em: 05 maio. 2021.

MORAN, J. M. **Relatos de experiências: Como utilizar a Internet na educação**. In: Ci. Inf. v. 26 n. 2, Brasília, DF., May/Aug. 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010019651997000200006&lng=pt&tling=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019651997000200006&lng=pt&tling=pt) – Acesso em: 03 maio. 2021.

OLIVEIRA, J. de; CASAGRANDE, N. M.; GALERANI, L. D. de J.; **A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br> – Acesso em: 26 set. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.

RAMOS, P. E. **gêneros digitais e ensino: uma análise da linguagem escrita na sala de aula**. 2020. Texto. Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/generos-digitais-ensino-uma-analise-linguagem-escrita-na-sala-de-aula.htm> - Acesso em: 04 de maio. 2021.

RIBEIRO, A. E. **Live**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_-lftZT7oFI&t=1s&ab\\_channel=Abralin](https://www.youtube.com/watch?v=_-lftZT7oFI&t=1s&ab_channel=Abralin) – Acesso em: 23 out. 2021.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**.3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

VALENTE, J. A.; **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais**. In: Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir. – Campinas, SP. NIED/UNICAMP, 2018. Disponível em:

<https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf> -  
Acesso em: 26 set. 2021.

Recebido em: 20/12/2021.

Aprovado em: 01/09/2022.

## ENTRE LIVROS E LEITORES: MEMÓRIAS DE LEITURAS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

### BETWEEN BOOKS AND READERS: MEMORIES OF HIGHER EDUCATION

Denise da Silva de Oliveira \*

**RESUMO:** A partir da análise das respostas do formulário de inscrição para participação em um projeto de leitura, este artigo objetiva discutir a respeito do papel da leitura na formação dos acadêmicos de Administração, Direito e Educação Física de uma faculdade do norte do Paraná. A presente pesquisa traz, portanto, a relação entre os dados coletados e sua relevância para compreender as características que esses leitores possuem, levando em conta suas experiências e repertório de leitura. Sob uma perspectiva pragmático-teórica, as discussões aqui serão estabelecidas com base nas elucubrações de teóricos e pensadores da leitura, bem como do embasamento sobre o ensino de leitura contido a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Para instrumentalização da pesquisa foi enviado aos 300 estudantes um formulário elaborado no *Google Formulários* contendo 14 questões semiestruturadas, visando conhecer o perfil desses alunos, suas memórias de leituras escolares e de infância, bem como seus interesses quando à participação em um projeto de leitura na instituição. Os resultados preliminares apontam que, apesar de uma bagagem um tanto limitada de leituras, o grupo amostral apresentou bastante interesse na participação do projeto, dessa maneira, é possível inferir que, apesar de um baixo delineamento escolar de leitores, há interesse latente desses estudantes em fazer leituras de diferentes âmbitos, estabelecer discussões e novos pontos de vista a partir delas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Diretrizes Curriculares; Memórias de leituras; Projeto de Leitura.

**ABSTRACT:** Based on the analysis of the answers to the application form for participation in a reading project, this article aims to discuss the role of reading in the training of Administration, Law and Physical Education academics from a university in the north of Paraná. The present research brings, therefore, the relationship between the data collected and its relevance to understand the characteristics that these readers have, taking into account their experiences and reading repertoire. From a pragmatic-theoretical perspective, the discussions here will be established based on the elucubrations of reading theorists and thinkers, as well as from the background on reading teaching contained in the Curriculum Guidelines for the teaching of the Portuguese Language of Paraná (DCE). For instrumentalization of the research was sent to the 300 students a form elaborated in Google Forms containing 14 semi-structured questions, aiming to know the profile of these students, their memories of school readings and childhood, as well as their interests when participating in a reading project in the institution. The preliminary results show that, despite a rather limited baggage of readings, the sample group showed a great interest in the participation of the project, in this way, it is possible to infer that, despite a low school layout of readers, there is latent interest of these students in to make readings of different scopes, to establish discussions and new points of view from them.

---

\* Doutoranda em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina- UEL. Docente da Faculdade Cristo Rei – FACCRI, de Cornélio Procopio. E-mail denisesiloliveira@yahoo.com.br



**KEY-WORDS:** Reading; Curricular Guidelines; Memories of readings; Reading Project.

## **1 PALAVRAS INICIAIS: UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LEITURA**

Quais são as experiências de leitura que mais marcam a vida de uma pessoa? Qual o verdadeiro impacto que o ato de ler tem sob um indivíduo? De que maneira as primeiras histórias, contadas talvez no ambiente familiar, contribuíram para tornar (ou não) alguém leitor? E a escola, qual seu real papel na formação de leitores críticos? São essas e diversas outras indagações que fizeram surgir a pesquisa que ora se apresenta.

Discorrer sobre o ato de leitura talvez seja adentrar em um universo repleto de sensações e ideias inominadas, uma vez que cada leitura traz consigo uma carga de subjetividade que provavelmente não poderá ser teorizada em sua totalidade ou estudada sob a luz da ciência. Ler é, senão, um ato particular e múltiplo ao mesmo tempo.

Há leitores que se descobrem na infância, para outros, é no ambiente escolar que se iniciam as práticas de leitura mais significativas, momentos nos quais há a descoberta de instigantes e desbravados sonhos impossíveis. E há também aqueles que afirmam não gostar de ler, elencam alguns motivos para sua aversão à leitura e seguem, sem um livro nas mãos.

A problemática que circunda a presente pesquisa está estreitamente relacionada à leitura e sua experimentação no ambiente do ensino superior, visando conhecer melhor como se configuram os leitores de uma faculdade do setor privado, localizada no norte do Paraná. Esta Instituição de Ensino Superior – IES possuía, em 2019, ano da pesquisa, três cursos de graduação ativos, eram eles: Administração, Direito e Educação Física, todos são cursos na modalidade de bacharelado.

A ideia foi, portanto, revelar quais as influências que esses alunos podem ou não ter recebido em seu percurso educacional formativo. Dessa forma, o artigo que ora se apresenta traz uma discussão a respeito do papel da leitura na formação desses acadêmicos. Para tanto, foram analisados os dados provenientes do preenchimento de um formulário de interesse para participação em um projeto de leitura.

A partir dessa premissa básica, a pesquisa ora apresentada objetiva verificar, a partir das respostas fornecidas por um grupo amostral desses estudantes, as

características que esses leitores possuem, levando em conta suas experiências e repertório de leitura, bem como analisar os dados coletados a partir das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), no que diz respeito ao ensino de leitura para as séries finais da educação básica. A análise desse documento permite revelar em que medida as propostas impactaram nos alunos que agora cursam o ensino superior.

Levando em conta uma perspectiva pragmático-teórica, as discussões aqui serão estabelecidas com base nas elucubrações de teóricos e pensadores da leitura, bem como do embasamento sobre o ensino de leitura contido na BNCC (BRASIL, 2018). Para instrumentalização da pesquisa foi enviado aos 300 estudantes da referida IES um formulário elaborado no *Google Formulários* contendo 14 questões semiestruturadas, visando conhecer o perfil desses alunos, suas memórias de leituras escolares e de infância, bem como seus interesses quando à participação em um projeto de leitura na instituição.

Desse modo, este artigo divide-se em cinco etapas distintas: esta primeira seção introdutória, que visa apresentar a pesquisa aqui descrita e discutida; a segunda seção, que aborda diferentes aspectos da leitura, vislumbrados a partir de um inicial retrospecto histórico do ato de ler; uma terceira seção, que apresenta o corpo de conhecimentos presentes nas BNCC (BRASIL, 2018) a respeito do ensino de leitura na escola; a quarta seção, que traz os resultados obtidos a partir dos dados coletados nas respostas do formulário, bem como as discussões adjacentes; e a última seção, com as considerações finais após o término da pesquisa.

## **2 LEITURA E A INVENÇÃO DE SI**

Em entrevista ao jornal *El País* em maio de 2018, o remanescente da Escola de Frankfurt, filósofo e professor alemão Jürgen Habermas afirma que o emblema do intelectual comprometido somente perdurará caso haja leitores aos quais alcançar com a argumentação (HABERMAS, 2018). A leitura, em seus estágios imperscrutáveis, pode resultar em uma união entre texto e leitor, mas esse fenômeno ocorre somente no exato instante no qual aquele que lê se descobre um estranho conhecido de si mesmo, pois está mergulhado nos indizíveis das palavras. A repercussão de um texto para o leitor acaba por se tornar uma dupla significação com aquilo que Habermas afirma ser argumento para aquele que lê, e o episódio que atribui

ao sujeito uma metamorfose por uma união de palavras que lhe é totalmente intrigante e plural.

A prática de leitura começa a se expandir no início da era moderna, momento no qual chegou a ser considerada como a corporificação do próprio demônio. Regina Zilberman (2000) em *Fim dos livros, fim dos leitores* elenca a cadência de fatos que permeiam a evolução do processo histórico da leitura a partir dos principais eventos que marcaram expressivamente a história da leitura.

#### Quadro 1 - História da leitura

2300 a. C.	Utilização, pelos egípcios, do papiro para fixar matéria escrita.
750 a. C.	Invenção do alfabeto grego, adaptado da escrita fenícia e acrescido de signos que representassem as vogais.
séc. V. a. C.	Apogeu da cultura ateniense, com desenvolvimento da tragédia, da comédia e da filosofia. Comercialização de obras escritas por meio de livreiros.
séc. IV a. C.	Escolarização da juventude e expansão da aprendizagem da leitura e da escrita.
310 a. C.	Fundação em Alexandria, por Ptolomeu I, de uma biblioteca para acolher e estudar a produção escrita da Antiguidade.
séc. II a. C.	Ascensão de Pérgamo como centro cultural; desenvolvimento do pergaminho para fixação do material escrito.
105 a. C.	Invenção, creditada a Ts'ai Lun, do papel na China.
séc. I a. C.	Expansão da leitura silenciosa em Roma, onde se encontram livrarias administradas por libertos.
sécs. II e III d. C.	Expansão do uso do códice, em lugar do rolo; o pergaminho torna-se o material preferido para fixação de textos escritos, substituindo o papiro.
793	Introdução do uso do papel no mundo árabe.
séc. XII	Consolidação da escrita em palavras separadas. Predomínio da leitura silenciosa sobre a leitura oral.
1270	Construção, na Itália, do primeiro moinho de fabricação de papel.
sécs. XIII e XIV	Aparecimento das primeiras universidades européias. Desenvolvimento do comércio de obras escritas, produzidas manualmente por copistas.

1450	Produção de papel na Europa. Apresentação, por Gutenberg, do primeiro exemplar impresso da Bíblia, inaugurando a era do livro manufaturado industrialmente.
1476	Fundação, por William Caxton, da primeira tipografia na Inglaterra.
séc. XVI	Expansão da indústria tipográfica por toda a Europa. Até 1550, fixação da forma do livro, incluindo capa, título, nome do autor e demais características gráficas.
1564	Publicação, em Roma, do Index Librorum Prohibitorum, pelo Papa Pio IV, estabelecendo a censura religiosa.
1605	Publicação de O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, tematizando a febre da leitura na Europa moderna, onde então funcionam mais de 250 tipografias.
séc. XVIII	Expansão da alfabetização e da imprensa entre a população. Crescimento do público leitor, sobretudo entre a classe burguesa ascendente. Expansão do romance.
Início do séc. XIX	Barateamento do custo da produção do livro e dos jornais, graças à industrialização do papel. Expansão da imprensa e do romance folhetim. Consolidação do público feminino.
1857	Publicação de Madame Bovary, de Gustave Flaubert, cuja protagonista é iludida pelos enredos folhetinescos das novelas lidas na adolescência.
sécs. XIX e XX	Escolarização obrigatória da população infantil. Expansão da literatura de massa. Pesquisas no âmbito da Sociologia da Leitura. Propostas teóricas e aplicadas de alfabetização popular. Difusão de teorias sobre o efeito da leitura e a emancipação do leitor.
Final do séc. XX e início do XXI	Expansão da tecnologia digital e das redes de comunicação virtual, via computador. Aparecimento do <i>CD-Rom</i> , multimídia e <i>e-book</i> . Discussões sobre o futuro do livro, da leitura e da literatura.

Fonte: Zilberman (2000, p. 29).

A autora mostra que o processo evolutivo somente encontrou sua real significação a partir do escritor, que na linguagem verbal parece ter vislumbrado uma limitação, e, na intenção de assegurar sua longevidade inventou uma forma de registrar sua história – a escrita. A autora salienta que a relação entre escrita e leitura é comparável à anedota entre o ovo e a galinha, ou seja, não se consegue determinar

o que veio primeiro. Porém, cabe evidenciar que são indissociáveis, uma vez que uma necessita da outra para coexistirem, posto que a leitura convirja com origem da linguagem, e esta compõe a manifestação mais plena da competência humana da comunicação e do apropriar-se de si mesmo.

Parece haver no processo de leitura algo da ordem do indizível, uma linha tênue que tange a criação e recriação de arquétipos. Conforme pontua Roland Barthes (1988), são interditos que a leitura subjaz e não são alcançáveis ao leitor, uma vez que ultrapassariam as possibilidades de compreensão e até mesmo do ato de apropriar-se do texto. Para Barthes (1988), é possível distinguir duas leituras/formas de texto: a primeira, do *prazer*, como aquela feita de uma obra de massa, uma vez que a obra, por já ser consolidada, leva o leitor a um lugar conhecido. A segunda, de *fruição/gozo*, que se dá somente na primeira vez em que um texto é lido. Essa leitura, portanto, é intervalar, pois não ocorre uma relação direta a partir dela, pois caminha de acordo com o desejo de quem se aventura na leitura. E é na literatura onde são encontrados esses interditos.

Talvez ler seja perigoso, a exemplo da história de um sujeito com cerca de 50 anos chamado Alfonso Quejana, um fidalgo espanhol sem muitas posses, que vivia em algum lugar da Mancha. Este fidalgo, porém, não cultivava os prazeres de sua classe social, preferia ler livros de cavalaria: a paixão pelos livros era tanta que chegou a vender suas terras para comprar mais e mais volumes desse gênero de obra. Envolvido pela leitura, passava noites em claro, e “[...] do pouco dormir e do muito ler, secou-se-lhe o cérebro, de maneira que veio a perder o juízo”. (CERVANTES, 2002, p. 27). Esse sujeito resolveu mesclar sua vida ao universo dos livros e proclamou-se Dom Quixote.

Miguel de Cervantes Saavedra é o autor desse imortal personagem, protagonista da obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*, publicada em 1605. O escritor retratou de modo irônico e paródico o período de conflitos religiosos entre a Reforma e a Contrarreforma, e mesmo que ideologicamente os dois grupos divergissem, ambos condenavam a leitura. Martinho Lutero apoiava a leitura individual da Bíblia, mas denunciava os perigos de lê-la em edições de língua vernácula. A Igreja reagiu contra os hereges, reativando o Tribunal do Santo Ofício e interditando ou até mesmo queimando “textos proibidos”. Na obra de Cervantes, o barbeiro e o cura da cidade invadem a biblioteca do fidalgo e queimam todos os livros considerados causadores da loucura de Alfonso Quejana.

Mas o posicionamento avesso à leitura já era apontado por Platão (2005), filósofo que defendia que o conhecimento deve ser adquirido por força do empenho, não podendo ser contraído por meio de palavras escritas por outrem. Platão deixa claros os prejuízos da escrita nos diálogos de *Fedro*, quando cita uma passagem do mito de Thoth, inventor das letras. Thoth leva seu invento a Tamuz, rei de Tebas, esperando que sua invenção possa ser ensinada aos egípcios.

Thoth:

Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria.

Tamuz:

Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em consequência serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios (PLATÃO, 2005, p. 119).

Nas duas situações expostas, é perceptível a desconfiança de que os livros falsificariam a realidade e direcionariam a um conhecimento artificial e indesejado. *Fedro* data do século IV a. C., período histórico no qual a alfabetização se estende aos gregos, Cervantes também presenciou mudanças históricas, muitas delas causadas em razão da difusão do texto enquanto produto industrial e mercadoria, fruto da consolidação da tipografia como manufatura e da comercialização de obras literárias.

Mesmo que o livro tenha se tornado um objeto popular depois do século XVII, a imagem da leitura ainda era destorcida, sendo considerada perigosa se feita em doses exageradas. Mais adiante na História, o indivíduo debilitado pela leitura passa a ser definido pela marca de gênero: e de leitor ele passa a ser “leitora”, uma espécie de atribuição de feminilidade aos indivíduos que apreciavam a leitura. E neste contexto, a própria literatura possui uma representante à altura desta distorção que a leitura (poderia?) causar, trata-se de *Madame Bovary*, obra de Gustave Flaubert, na qual a protagonista constrói suas expectativas de futuro a partir das obras românticas

que lê. Porém, desiludida por não conseguir realizar a projeção ideal de mundo que conhecia nos livros, Ema, pervertida pelo mundo literário, se suicida. Zilberman (2001, p. 35) aponta que “[a] leitura corresponde a um vício, equivalendo o livreiro ao traficante que coloca a jovem Bovary diante da droga entorpecedora dos sentidos”. Nesses termos (e apenas neles), quando mal direcionada, a leitura causa sérios efeitos colaterais, e a exemplo disso Quixote e Bovary sucumbem.

Várias são as personagens que, ao longo da história da literatura mundial, representam sequelas provenientes das práticas de leitura, porém nem todas alucinam ou assumem a própria personalidade dos protagonistas lidos. Ao contrário, o narrador de *O Ateneu*, obra de Raul Pompéia, apresenta raras lembranças boas do período escolar, e uma das poucas exceções é quando se recorda dos livros de Verne. Lima Barreto e Olavo Bilac também carregam lembranças felizes propiciadas pela obra de Júlio Verne. (ZILBERMAN, 2000). O próprio Érico Veríssimo (1974, p.118) aponta sua predileção por Verne: “Passei a ser um admirador fidelíssimo de Júlio Verne [...] Assim, durante todo aquele ano e no seguinte, fui *Um herói de quinze anos*, passei *Cinco semanas num balão* – e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aeróstato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer *Vinte mil léguas submarinas*”.

Depoimentos como o de Veríssimo indicam o papel altamente estimulador e social da leitura, corporificado pelos livros contendo personagens viajantes, instigadores da imaginação dos leitores, que visitavam mundos exóticos e deliciosamente repletos de aventuras e perigos, aspectos muitas vezes totalmente diversos da realidade de um leitor. Tal preferência traduz uma das muitas possibilidades que os livros apresentam: levar seus leitores a leituras de mundos inimagináveis, tão distantes, porém, totalmente possíveis. Para o pensador alemão Wolfgang Iser (1996), nenhum leitor absorve passivamente um texto lido, e o próprio texto somente existe em função desse leitor, que usa de inferências e da imaginação latente para atribuir significados múltiplos à sua leitura.

Sendo assim, qual o perigo da leitura? Zilberman (2000, p. 55) afirma que “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. A leitura amplia a visão do leitor que a entende a partir de uma relação real e libertadora. Não se pode levar em conta

simplesmente sua relevância pragmática, mas primordialmente pelo seu caráter formador de opiniões e de posicionamento frente à sociedade.

A compreensão de que o leitor é o agente que determina as demandas literárias tornou-se essencial para o transcendentalismo dos livros, uma vez que é este ser social que possibilita a aceitação ou rejeição de determinadas obras, é ele quem prefere determinado autor em detrimento de outros. Ele é, então, o elemento que movimenta o mercado editorial, pois é ele quem destina parte de seu soldo para a compra de livros.

### **3 SOBRE O PAPEL DA LEITURA**

É na constituição da classe burguesa e especialmente com a efervescência dos ideais iluministas que a leitura passa a desempenhar um papel orgânico na sociedade, fazendo do membro daquele grupo um cidadão diferenciado. Dessa maneira, é possível afirmar que a atenção dedicada ao leitor reflete na qualidade de sua leitura, e esta, por sua vez, é a cadência de ideias presentes em um livro (objeto material), formatado por um escritor segundo suas necessidades ou desejos particulares. Privilegiar a experiência de leitura compreende movimentar toda a engrenagem envolvida nesse processo, desde os níveis mais elementares (ideias) até os mais complexos (aceitação do mercado editorial/leitor).

O ser humano usa sua capacidade linguística para descrever sua realidade, bem como cria dispositivos capazes de armazenar estas informações de maneira a não as perder na memória. Porém, as constantes mudanças decorrentes dos recursos tecnológicos existentes atualmente parecem chegar ao ápice de sua criação, substituindo a informação impressa pela virtual. Mas então onde ficarão os livros neste processo? Esquecidos em prateleiras de bibliotecas, ou ainda serão destruídos por ocuparem desnecessariamente espaços?

Há uma indissociável ligação entre o capitalismo e a indústria editorial, sendo esta a principal responsável pelo o quê as pessoas têm lido atualmente. Bons escritores somente terão suas obras com relevante reconhecimento se conseguirem uma editora que publique seus livros, fato este que nem sempre ocorre, devido, principalmente, aos interesses econômicos envolvidos nesse nicho do mercado consumidor.



Enfim, a possibilidade do desaparecimento dos livros faz parte do contexto social da atualidade, mas enquanto houver leitores audaciosos e desafiadores, a prática de leitura não sucumbirá. Se o saber pode ser perigoso, a ignorância o seria muito mais.

Jean-Paul Didierlaurent (2015) ficcionaliza essa estagnação da memória como processo decorrente da falta de leitura no romance *O leitor do trem das 6h27*, ao trazer um protagonista que trabalha em uma indústria de destruição de livros, objetos que se tornam obsoletos com a mesma velocidade que a mais nova e fugaz tendência de moda do momento. Contra a corrente, a personagem resgata sorrateiramente páginas esparsas das obras destruídas e as lê para os passageiros do trem que as leva à amarga sina de ver destruídas tantas palavras e sonhos.

Didierlaurent não traz à tona a derrocada do livro impresso, prenuncia o ato de ler enquanto agente socializador e fundamental para que o indivíduo possa apropriar-se da língua e de si mesmo, pois múltiplas formas de ler demandam uma imersão em busca da legibilidade do texto. Talvez os livros se acabem em algum momento, substituídos por formas mais modernas, porém o que importa verdadeiramente hoje é a percepção das infinitas possibilidades oferecidas pelo texto escrito, em papel sensível, permitindo ilimitadas leituras e sentidos.

A leitura instiga. Ela é capaz de levar o leitor a conhecer universos inimagináveis e fazer parte deles, sendo personagem principal de sua própria história. Vincent Jouve (2004) nomeia como *vertigem* a sensação do leitor ao deparar-se com narrativas em primeira pessoa, experienciando proferir ideias que não são dele, como se assim elas o fossem. Essa vertigem está relacionada à própria fruição do texto, uma vez que ele pode libertar o leitor das amarras do cotidiano a fim de que escape de si próprio. Jouve (2004), citando Jauss (1978), apropria-se do termo *fruição estética* para descrever essa experiência com o “outro” que a leitura instiga, demonstrando, assim, o papel de libertador da consciência a partir do ato de ler.

Ora, ler é trazer a criança leitora que habita em nós, como uma viagem de volta ao passado afetivo, uma vez que, ao abrir um romance é a criança que fomos quem renasce. Nesse sentido, Jouve assinala que a leitura é uma desforra da infância, pois somente essa criança que habita a memória do leitor é capaz de acreditar na fantasia e nos imponderáveis. E nesse processo de ler e redescobrir, o autor define que a leitura remete ao passado a partir de duas modalidades: na primeira, o leitor revive cenários da infância ao deparar-se com uma paisagem descrita e que já habitou

sua história de vida; já a segunda diz respeito às *lembranças-tela*, aquelas que são evocadas por meio de uma única palavra, capaz de trazer consigo a exata memória afetiva que há tanto estava escondida.

Michel Picard (1986), em *A leitura como jogo* propõe três instâncias que formam um jogo complexo entre os níveis de relação com o texto ficcional, a saber:

- o “ledor”: segura o livro nas mãos; mantém contato com o mundo exterior; não é suficiente para uma análise textual;
- o “lido”: inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; relação do “eu” com o inconsciente; seu caráter passivo não é evidente, existem pulsões inconscientes;
- o “leitante”: instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra; recuo crítico em relação ao texto; sempre se lembra de que o texto é antes de mais nada uma construção; apreende o texto em relação ao autor.

Há uma relação dialética entre o ledor e o lido, pois são eles que fundamentam os efeitos de participação. Mas o leitante, esse nunca é enganado, é ele quem acompanha a leitura da obra com o olhar atento e desconfiado, buscando desvendar o narrador, que talvez saiba muito mais do que aparenta.

Esses três níveis, segundo o autor, relacionam-se mutuamente, porém, nem sempre de forma harmoniosa. Dessa maneira, ao desdobrar-se, o leitor desempenha diferentes papéis, que dependem, em maior ou menor grau, das inferências feitas (ou não) por ele, suas leituras anteriores, capacidade de cognição, local social, relação consigo mesmo, entre tantos outros. E por certo compete ao leitor estabelecer as regras desse jogo com suas leituras, organizando suas formas de jogar, aproximando-se ou distanciando-se das articulações criadas pelo escritor. Ao deparar-se com as diferentes maneiras de apreender um texto, a leitura adquire para aquele que lê o papel de questionadora da realidade, uma vez que é a partir dela que o leitor se percebe, criando mecanismos mais eficientes de construção, de adaptação e de equilíbrio frente àquilo que o cerceia.

Ainda nos níveis mais superficiais de um texto, que trazem consigo um caráter maior de heterogeneidade, os leitores, mesmo aqueles que possuem um repertório mais raso de leituras anteriores, demonstram serem possuidores de saberes referentes aos diversos domínios do conhecimento. A eles cabe conhecer e praticar a

língua materna, ter familiaridade com textos escritos e acesso à múltipla rede de informações que decorre dos meios de comunicação. Mas lograr sucesso no jogo da leitura, conforme pontua Picard (1986), demanda que os jogadores tenham conhecimento dos objetivos propostos para o jogo em questão, uma vez que há diferentes formas de ler o mesmo texto.

Para determinar, portanto, as etapas a serem seguidas, cabe ao leitor a incumbência de definir se irá até o fim do texto, tateando por uma compreensão geral e global; se desejará parar em pontos fixados, buscando respostas específicas; ou ainda se está caminhando pela leitura como um viajante sem rumo certo, observando a paisagem. Se não houver objetivos claros e definidos, os caminhos tendem a tornarem-se oscilantes e imprecisos, e não o devem ser, visto se que faz necessária uma interação contínua entre jogo e jogador.

Para o leitor mais experiente, que consegue preencher lacunas do texto, os *intervalos de leitura*, conforme assinala João Alexandre Barbosa (1990), será possível conhecer um número maior de regras e de jogos. No ambiente escolar, fica perceptível o papel do docente como mediador no jogo da leitura, auxiliando para que todos os jogadores, alunos-leitores, conheçam e dominem as regras do jogo, os diversos níveis, para que possam criar seu percurso próprio.

#### **4 A LEITURA NA ESCOLA: O QUE PRECONIZA A BNCC**

As aulas de Língua Portuguesa podem representar um momento no qual ocorram práticas pedagógicas contextualizadas, que se relacionem à realidade de mundo dos alunos, possibilitando que haja uma transversalização do conhecimento e uma constante troca de saberes. Para tanto, é fundamental que o educador priorize práticas sociais efetivas no ambiente escolar, que ocorram em diferentes momentos do processo de aquisição do conhecimento. A BNCC (BRASIL, 2018), fundamenta que as ações devem pautar-se em um trabalho com múltiplas linguagens, pois assim será possível que os alunos se envolvam com práticas discursivas de diferentes esferas sociais, ampliando o caráter intertextual do texto.

Os espaços escolares parecem estar constantemente cerceados de paradigmas, uma vez que a própria noção de ensinar representa um processo múltiplo e contraditório de relações de poder. A BNCC (BRASIL, 2018) indica caminhos para o ensino, focalizando práticas de linguagem reflexivas como centro da práxis

pedagógica, buscando auxiliar o professor a trabalhar com o conjunto de fatores que influenciam a vida do aluno.

A leitura, a interpretação e a produção de textos escritos e orais precisa ser vista como requisito básico para o desenvolvimento pessoal e a participação direta de uma pessoa na sociedade. “Este processo deveria ser concebido como um dos requisitos primordiais para todos os níveis de ensino formal, visto que são atividades interacionais e formadoras de cidadãos reflexivos” (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

A avaliação do processo de leitura terá como fundamento as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, assim como o sentido construído, as relações dialógicas existentes entre textos, aquelas que demonstram causa e consequência entre as partes do texto. O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, e também com base na identificação dos efeitos de ironia e humor. No processo avaliativo, o aluno será instigado a localizar informações explícitas e implícitas, assim como indicar o argumento principal (PARANÁ, 2008).

A leitura é, portanto, um meio para que o aluno amplie seu conhecimento em língua portuguesa, nem sempre sendo considerada em sua subjetividade.

## **5 PROPOSTA DE PROJETO DE LEITURA PARA ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO, DIREITO E EDUCAÇÃO FÍSICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para a realização da pesquisa que ora se apresenta, levando em conta sua relevância na construção de novos saberes, foi escolhida uma IES de caráter particular, localizada na cidade de Cornélio Procópio, norte do Paraná, e que atualmente conta com cerca de 300 alunos. Essa faculdade possui em funcionamento três cursos de bacharelado, a saber: Administração, Direito e Educação Física.

A proposta de participação em um projeto de leitura surgiu após conversas informais com o corpo docente e discente, visando descobrir a importância da leitura para o percurso formativo profissional e individual desses indivíduos.

Após a aprovação da direção geral da faculdade, um formulário foi elaborado e enviado a todos os estudantes. O período de aceitação de respostas ocorreu entre os dias 14 a 20 de maio de 2018. O referido formulário continha as seguintes questões:

1. Qual seu nome?

2. Qual seu endereço de e-mail?
3. Você está cursando qual curso?
  - a. Administração.
  - b. Direito.
  - c. Educação Física.
4. Em qual período de seu curso você se encontra atualmente?
5. Em qual ano terminou o Ensino Médio?
6. Você estudou:
  - a. Sempre em escolas públicas.
  - b. Sempre em escolas particulares.
  - c. Uma parte em escolas públicas e outra em particulares.
7. Quantos livros você já leu?
  - a. Até 3 livros.
  - b. Até 5 livros.
  - c. Até 10 livros.
  - d. Mais de 10 livros.
  - e. Ainda não li nenhum.
8. Qual o gênero de histórias que mais agrada a você?
  - a. Romance.
  - b. Ficção Científica.
  - c. Poema.
  - d. Ação.
  - e. Aventura.
  - f. Biografia.
  - g. Suspense/Terror.
  - h. Nenhuma das opções.
9. Qual o principal motivo para alguém não ler:
  - a. Falta de tempo.
  - b. Falta de interesse.
  - c. Falta de estímulo na escola/faculdade.
  - d. Falta de costume.
  - e. Gostar de mais de TV e cinema.
10. Você se recorda de qual foi uma das primeiras histórias que alguém contou a você em sua infância? Fale sobre essa memória:

11. Você gostava mais de ler na infância ou agora na fase adulta? Explique o porquê:
12. Fale sobre uma história que marcou você, pode ser alguma que você leu, que contaram a você, um filme que assistiu...
13. Você teria interesse em participar do Projeto de Leitura da faculdade?
  - a. Sim.
  - b. Não.
  - c. Talvez.
14. Quanto tempo do seu dia você poderia usar para fazer as leituras desse Projeto?
  - a. Até 30 minutos por dia.
  - b. Uma hora por dia.
  - c. Mais de uma hora por dia.

A pesquisa obteve 29 respostas, totalizando uma amostra de 9,66% dos alunos. A partir de algumas questões, cabe discorrer uma análise dos feedbacks fornecidos às mesmas, evidenciando sua relação com os fundamentos teórico-metodológicos e os encaminhamentos metodológicos contidos nas DCE (2008).

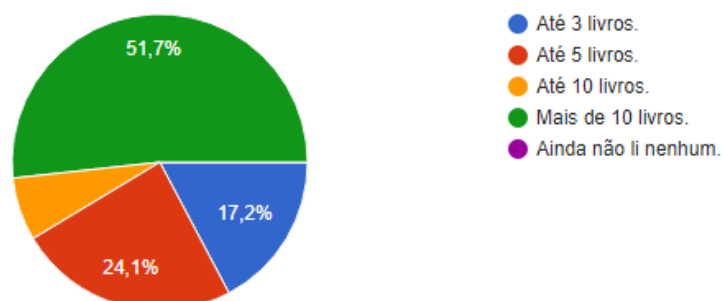
A questão número 3 revelou que 79,3% dos questionários foram respondidos por estudantes de Direito; já os alunos de Administração compreendem 10,3%, assim como os alunos de Educação Física. Quando perguntados sobre a escola onde estudaram, 72,4% afirmaram que sempre estudaram em escolas públicas; contra 17,2% que estudaram parte no ensino público e parte no particular, e, por fim, apenas 10,3% sempre estudaram em escolas particulares.

Uma das perguntas que cabe análise é a de número 7: *Quantos livros você já leu?*, com as respostas demonstradas no gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Respostas da Questão 7

Quantos livros você já leu?

29 respostas

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

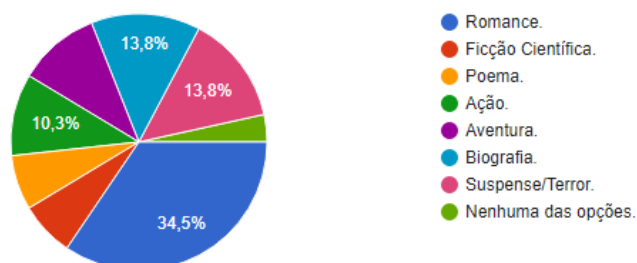
Conforme as informações do gráfico, mais da metade dos alunos afirma ter feito a leitura de mais de 10 livros, fato este que, apesar de não evidenciar qual a modalidade/gênero/profundidade da leitura, demonstra que os alunos fizeram um número considerável de leituras durante seu percurso de formação escolar e acadêmica.

No que diz respeito ao gênero de preferência dos estudantes, o gráfico a seguir apresenta os resultados:

**Gráfico 2:** Respostas da Questão 8

Qual o gênero de histórias que mais agrada a você?

29 respostas

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019).

Há uma diversidade nas respostas fornecidas, e, ao analisar essa heterogeneidade, cabe afirmar que uma das premissas das DCE (PARANÁ, 2008)

pode ser considerada atingida, visto que o documento preconiza que sejam realizadas diferentes leituras no percurso escolar, abrangendo diferentes gêneros textuais.

Por outro lado, a predileção do gênero Romance por 34,5% dos alunos abre espaço para a constatação de que a extensão do texto não parece ser um problema para os estudantes. Tendo em vista estas respostas, é possível afirmar que há um público leitor de narrativas longas, ainda que tais práticas nem sempre sejam incentivadas no ambiente escolar, ora em razão da extensão ementa, ora por falta de número considerável de obras, ou ainda por falta de incentivo dos professores (TORELLI, 2017).

Ao serem questionados se teriam recordações de qual foi uma das primeiras histórias que alguém contou a eles na infância, a partir da questão 9, as respostas revelam que são os contos de fadas que prevalecem no imaginário desses alunos. A grande maioria deles respondeu que recorda de histórias como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Os três porquinhos. Uma das respostas que chamou atenção foi a do aluno que respondeu “Infelizmente nunca ninguém me contou histórias na minha infância” (Aluno A), demonstrando uma possível falta de incentivo em seus anos iniciais.

Algumas das respostas à questão 10 “Você gostava mais de ler na infância ou agora na fase adulta? trazem diferentes pontos de vista, e demonstram que os respondentes afirmam terem sido leitores na infância por gosto, e na fase adulta por necessidade. Sendo assim, a leitura, assumiu um papel de finalidade, semelhante, em alguns aspectos, às práticas de leitura e sua avaliação nas séries finais da educação básica.

Já as histórias que marcaram a vida dos alunos dividem-se em obras de ficção e filmes bastante conhecidos pela grande mídia. Cabe ressaltar que a pergunta não quis tratar apenas de obras lidas, levando em conta a multiplicidade de gêneros e recursos midiáticos com os quais os alunos mantém contato frequentemente. A ideia, na verdade, foi descobrir quais histórias impactaram suas vidas, uma vez que mereceram ser mencionados no formulário. Seguem algumas das respostas que contém um contexto explicitando sua predileção:

- “Um livro que me marcou muito foi A menina que roubava livros, foi o primeiro livro que ganhei” (Aluno B).
- “Um livro que me recordo com bastante clareza que marcou muito foi a história chamada Depois daquela viagem, de Valéria Piazza” (Aluno C).



- “O filme "Matilda". Mostra o esforço de uma garotinha em adquirir conhecimento, seu amor pela leitura. Com tantos obstáculos e julgamentos dentro do convívio familiar ela encontra nos livros um motivo para não desistir. O filme mostra a capacidade que nossa mente possui mas que não sabemos utilizar” (Aluno D).
- “Mamãe não pode saber... uma história de suspense que li na adolescência. E também um livro sobre a Segunda Guerra que também li na adolescência” (Aluno E).
- “Harry Potter pois ele era órfã não tinha mãe e nem pai para proteger ele do mundo lá fora”. (Aluno F).
- “Desafiando os gigantes... que tudo pode ser conquistado com fé e determinação mesmo com as dificuldades” (Aluno G).  
“Tive a oportunidade de ver o filme "História sem fim" quando criança. O longa conta a história de um garoto que sofria com problemas na escola e amigos. Fugindo de uma briga escolar, o jovem acaba entrando em uma livraria onde encontra o livro “história sem fim” O conto tem um enredo de fantasias e personagens diferentes que acabam prendendo a atenção das crianças. O filme é ótimo!” (Aluno H).
- “O filme "Uma prova de amor", que conta a história de uma garota que foi concebida para salvar a vida de sua irmã, que é doente”. (Aluno I).
- “Um olhar do paraíso, filme e livro, gostei mais do filme!” (Aluno J).

Cada uma das respostas expressas anteriormente poderia contêm uma análise individual, porém, como uma das intenções desse artigo é demonstrar a relação existente entre as leituras dos alunos e as propostas escolares por eles vivenciadas, cabe destacar que poucas respostas revelaram leituras realizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, é possível apreender que as leituras (ou mesmo as narrativas fílmicas) que mais impactaram e permanecem na memória dos alunos são aquelas realizadas fora do ambiente escolar.

A respeito da participação em um projeto de leitura, 70% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram ter interesse; já 23, 3% disseram que talvez o tenham, e apenas 6,7% não têm interesse.

Dessa maneira, com base no interesse evidente dos alunos, será possível traçar estratégias para planejar e dar início ao projeto, uma vez que fora verificado que, apesar de um baixo delineamento escolar de leitores, há interesse latente desses estudantes em fazer leituras de diferentes âmbitos, estabelecer discussões e novos pontos de vista a partir delas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a problemática do texto que ora se apresenta, os questionamentos a respeito de textos e leituras que possam ter marcado alguém, em contraste à realização de leituras como práticas pedagógicas, parecem colidir diretamente com a eminente necessidade de revelação do processo emancipador da leitura para que o indivíduo se torne um verdadeiro cidadão.

Há leitores por todos os cantos, em cada esquina é possível encontrar alguém lendo a última notícia dúbia de um jornal sensacionalista, uma história de vida compartilhada em uma rede social, uma narrativa sobre um homem que acorda certa manhã, metamorfoseado em um inseto. Há leitores que sequer se sabem leitores, confinados a suas leituras do dia a dia. Talvez desinteressados por certos gêneros, acostumados às leituras que propiciam um prazer instantâneo e efêmero. É papel social de cada leitor convidar para o jogo da leitura mais um jogador, ensinar-lhe as regras básicas e permitir que ele mesmo se perca e se encontre nas palavras.

Para os alunos da IES pesquisada, a proposta de um projeto de leitura talvez possa auxiliá-los a perceber potencialidades em si mesmos. E, no que diz respeito às propostas da BNCC (BRASIL, 2018), apesar das respostas ao questionário não terem trazido subsídios para uma análise mais aprofundada das práticas de leitura escolares e seu impacto na vida acadêmica dos alunos, é possível apreender que há desejo eminente de continuar um trabalho que pode ter sido desenvolvido na escola ou em qualquer ambiente não formal de aprendizagem, guardado na memória desses alunos.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. Da Leitura. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CERVANTES S., M. de. *Dom Quixote de la Mancha*. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- DIDIERLAURENT, J-P. *O leitor do trem das 6h27*. São Paulo: Saraiva, 2015
- HABERMAS, J. Entrevista ao jornal El país. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056\\_056165.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html)>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34.
- JAUSS, H. R. *História literária como desafio à ciência literária*. Porto: Soares Martins, 1978.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.
- OLIVEIRA, Denise da Silva de. *O papel da memória na construção da identidade cultural dos alunos: diálogos entre possibilidades de leitura*. 2015. 135 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015.
- PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.
- PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- TORELLI, L. A. *Notícias/Fóruns Notícias*. Disponível em: <<http://plataforma.proli vro.org.br/a-reducao-do-acesso-ao-livro-e-a-falta-de-incentivo-a-leitura-acentuam-as-desigualdades-diz-torelli/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- VERISSIMO, E. *Solo de clarineta*. São Paulo: Companhia das Letras, 1974.
- ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2000.
- Recebido em: 05/02/2022.  
Aprovado em: 07/09/2022.