



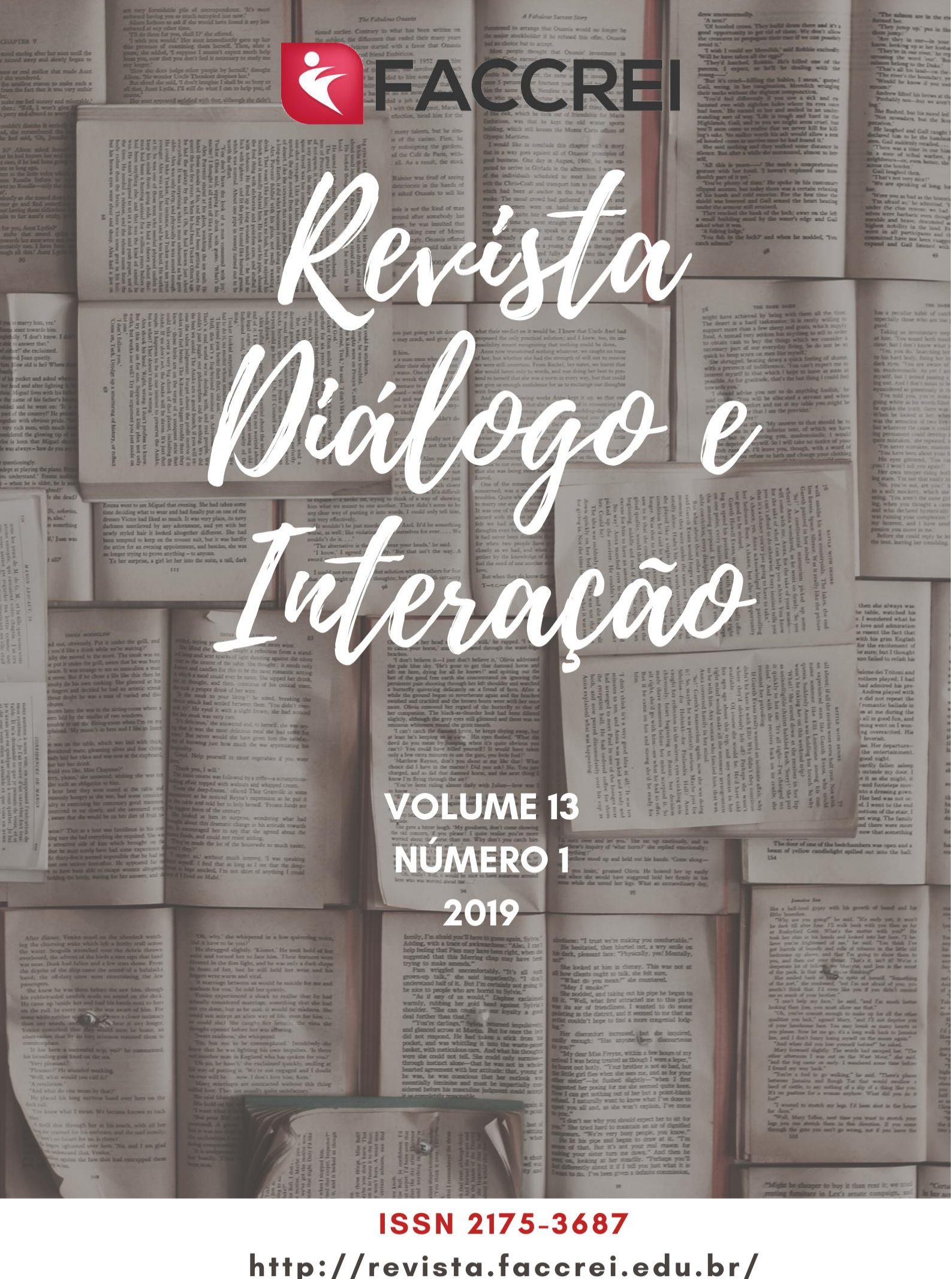
# FACCRI

# Revista Psicológica e Interação

## VOLUME 13 NÚMERO 1 2019

ISSN 2175-3687

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



Diálogo e Interação, Cornélio Procópio, v. 13, n. 1, p. 1 – 177, 2019.

Disponível em:

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

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

Direito.

Ciências Contábeis

Ensino.

Engenharias.

Educação Física.

Enfermagem.

Linguística e Literatura.

Pedagogia.

## **EXPEDIENTE**

### **Corpo Editorial**

#### **Diretora**

*Prof.<sup>a</sup> Me. Cristiane Fernandes*, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio/PR.

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

*Prof.<sup>a</sup> Me. Denise da Silva de Oliveira*, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

#### **Editor-Assistente**

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

#### **Conselho Editorial**

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

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilu Martens Oliveira*, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio - DACHS e Campus Londrina – PPGEN.

*Prof.<sup>a</sup> Me. Rosangela Maria de Almeida Netzel*, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

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

*Prof. Me. Cyro José Jacometti Silva*, Faculdade Autônoma de Direito – FADISP.

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

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

### **Conselho Científico**

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

*Márcio Aurélio Furtado Montezuma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio.*

*Prof. Me. Almir Galassi, Instituição Toledo de Ensino – ITE.*

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

*Prof.<sup>a</sup> Me. Josiane Luiz, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE/PPGEN.*

*Prof.<sup>a</sup> Me. Juliana Ferri, Universidade Estadual de Londrina – NEAD.*



DIRETOR GERAL

**Prof. José Antonio da Conceição**

DIRETORA ACADÊMICA

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

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

**Prof. José Antonio da Conceição**

SECRETARIA ACADÊMICA

**Edson Santo Rossieri Junior**

DEPARTAMENTO DE ENSINO, 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).

**DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

**Cornélio Procópio, Volume 13, n.1 (2019) - ISSN 2175-3687**

## SUMÁRIO

<b>UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE KATHERINE MANSFIELD E CLARICE LISPECTOR.....</b>	<b>7</b>
Gabriela Pepis Belinelli.....	7
Danielle Felício Mafud .....	7
Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires.....	7
<b>ENCANTAMENTO DE LEITORES: DESAFIO DIÁRIO DO PROFESSOR.....</b>	<b>21</b>
Valéria Verissimo Gomes .....	21
Marilu Martens Oliveira .....	21
<b>LIVRO DIDÁTICO, LITERATURA E ENSINO .....</b>	<b>35</b>
Ana Paula da Silva e Lino .....	35
<b>GESTÃO ESCOLAR: GESTOR ESCOLAR E CONSELHO PARTICIPATIVO .....</b>	<b>51</b>
Sarah Daniele de Oliveira Ramos.....	51
<b>A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>61</b>
Liliane Pereira .....	61
Ana Lúcia de Campos Almeida .....	61
<b>A AÇÃO DA LIDERANÇA CRIATIVA NO MERCADO JOGOS ELETRÔNICOS (GAMES).....</b>	<b>80</b>
Jardiel de Moura Gomes .....	80
Fernando Gomes de Paiva Junior .....	80
Anderson Diego Farias da Silva.....	80
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: (RE)PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS .....</b>	<b>100</b>
Carla Alves Lima.....	100
Alan Ricardo Costa .....	100
<b>CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA NOS ENUNCIADOS DE DOIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO .....</b>	<b>124</b>
Márcio Evaristo Beltrão .....	124
Solange Maria de Barros.....	124
<b>O LEITOR ADOLESCENTE EM <i>QUERIDA</i>.....</b>	<b>142</b>
Gisela Johann .....	142

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

<b>LARANJA MECÂNICA: DA OBRA LITERÁRIA À PRODUÇÃO CINEMATOGRÁFICA.....</b>	<b>158</b>
Isabella Tagata Ferreira .....	158
Giulia Micaly Vareschi .....	158
Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires.....	158

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE KATHERINE MANSFIELD E CLARICE  
LISPECTOR**

**A COMPARATIVE STUDY BETWEEN KATHERINE MANSFIELD AND CLARICE  
LISPECTOR**

Gabriela Pepis Belinelli\*

Danielle Felício Mafud\*\*

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires\*\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo demonstrar de que maneira o fenômeno da influência pode ultrapassar as fronteiras de uma literatura local e atingir escritores a nível mundial. A fundamentação teórica que norteia esta pesquisa são os estudos da Literatura Comparada que, de acordo com Susan Bassnett (1993), buscam estudar a relação entre textos de diferentes culturas nos quais se estabelecem certos padrões de conexão. Por meio da comparação entre o conto *Bliss* escrito por Katherine Mansfield em 1918 e o conto *Amor*, publicado em 1960 por Clarice Lispector, busca-se demonstrar a correlação estabelecida entre ambas escritoras. Desse modo, faz-se um compilado dos estudos feitos pelos pesquisadores da área, como Guyard (1951), Remak (1961), Wellek (1963), Bassnett (1993) e Nitrini (2000), com o intuito de pontuar as relações estabelecidas entre a obra de Mansfield e Lispector, sobretudo acerca de suas características contísticas. Espera-se, com este trabalho, contribuir com os estudos da Literatura Comparada e expor as semelhanças e influências existentes entre os dois contos supramencionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Comparada. Conto. Katherine Mansfield. Clarice Lispector.

**ABSTRACT:** This work aims to demonstrate how the phenomenon of influence can exceed the borders of a local literature and achieve authors in all over the world. The theoretical foundation that guides this research are the studies of Comparative Literature, which according to Susan Bassnett (1993), studies the relation between texts from different cultures in which are established some patterns of connection. Through the comparison between the short story *Bliss* written by Katherine Mansfield in 1918 and the short story *Amor*, published in 1960 by Clarice Lispector, it is demonstrated the correlation between both writers. In this way, we will make a compiled of the studies made by the researchers of the area, such as Guyard (1951), Remak (1961), Wellek (1963), Bassnett (1993) and Nitrini (2000), in order to point out

---

\* Graduanda em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). gabriela\_pepis@outlook.com

\*\* Graduanda em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

\*\*\* Docente colaboradora do Departamento de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). priscilapires@uenp.edu.br

**DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



the relations established between Mansfield's work and Lispector's, especially about their short stories characteristics. It is expected, with this work, to contribute with the studies of Comparative Literature, and expose the similarities and influences between both short stories above mentioned.

**KEYWORDS:** Comparative Literature. Short Story. Katherine Mansfield. Clarice Lispector.

## **1 Introdução**

Uma das mais recentes vertentes da Teoria Literária, a Literatura Comparada, surgiu para reagir contra o nacionalismo limitado de diversos estudos do século XIX e protestar contra o isolacionismo de muitos historiadores de literaturas variadas. Segundo Wellek (1963), este nacionalismo fervoroso e as motivações patrióticas acarretaram em um “estranho sistema de contabilidade cultural” (apud COUTINHO; CARVALHAL, 1994, p. 114), o qual gerou, entre as diferentes nações, um acúmulo de créditos, desejo de provar maior número de influências possíveis sobre outros países e, até mesmo, provar que uma nação assimilou uma influência estrangeira melhor do que as outras.

No decorrer do tempo, tais concepções foram reorientadas, e a Literatura comparada passou a ser entendida como “qualquer estudo de literatura que transcenda os limites de uma literatura nacional” (COUTINHO; CARVALHAL, 1994, p. 115). Nesse sentido, o isolacionismo do século XIX caiu por terra pois, de acordo com Wellek (1963, 1994, p. 115).

[...] não existem direitos de propriedade e nenhum “investimento capital” reconhecido nos estudos literários. Todos podem investigar qualquer questão, mesmo que esta se restrinja a uma única obra ou língua e podem estudar até mesmo história, filosofia ou qualquer outro tópico.

A partir disso, a Literatura Comparada passou a considerar os estudos de literaturas de um determinado país e suas relações com diferentes literaturas com línguas e expressões culturais divergentes. Remak (1961) afirma que a literatura comparada é a comparação entre diferentes literaturas e, ainda, entre uma literatura e outras esferas da expressão humana. Da mesma forma, Bassnett (1993) considera

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

que a literatura comparada envolve o estudo interdisciplinar de textos de diferentes culturas em que se estabelecem certos padrões de conexão.

Guyard (1951), por sua vez, compreende a literatura comparada como a história das relações entre todas as literaturas. Segundo o pesquisador, “[...] o comparatista se encontra nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, e acompanha as mudanças de temas, de ideias, de livros ou de sentimentos entre duas ou mais literaturas” (GUYARD, 1951, 1994, p. 97).

Devido à vastidão de estudos, teorias e concepções, dividiu-se o campo de estudos da literatura comparada entre as escolas Francesa e Americana. Os franceses davam grande foco ao estudo das fontes e influências e eram contra estudos meramente comparatistas, que apontavam semelhanças e diferenças. Já os americanos eram mais abrangentes, e permitiam a comparação de uma literatura de mesma língua e nacionalidade e, também, com as demais esferas da expressão humana – o que não era aceitável pelos franceses. Assim sendo, Remak (1961, 1994, p. 180) pontua que

[...] quaisquer que sejam as discordâncias sobre os aspectos teóricos da literatura comparada, existe consenso sobre a sua tarefa: dar aos estudiosos, aos professores e estudantes e, *last but not least*, aos leitores, uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo, em vez de um segmento departamental ou vários fragmentos departamentais de literatura isolados. E isso ela pode fazer de melhor não apenas ao relacionar várias literaturas umas às outras, mas ao relacionar a literatura a outros campos do conhecimento e da atividade humana, especialmente os campos artístico e ideológico; ou seja, ao estender a investigação literária tanto geográfica quanto genericamente.

Isto posto, nosso trabalho se propõe a demonstrar – pelo viés da escola americana – de que maneira o fenômeno da influência pode ultrapassar as fronteiras de uma literatura local e atingir escritores a nível mundial. Para tanto, selecionamos dois contos: *Bliss*, da escritora neozelandesa Katherine Mansfield, e *Amor* da autora brasileira Clarice Lispector. Buscaremos, a partir da análise dos contos, demonstrar a correlação existente entre os contos.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

## 2 Conceitos fundamentais da Literatura Comparada

Para adentrar na análise que este trabalho se propõe a fazer, é relevante elucidar e distinguir quatro conceitos fundamentais da Literatura Comparada: influência, imitação, originalidade e intertextualidade. Para tanto, nos apoiaremos nos estudos realizados por Nitrini (2000).

Segundo a pesquisadora, o conceito de influência possui dois entendimentos diferentes. O primeiro, e mais comum, tem caráter quantitativo, ou seja, está relacionado à quantidade de relações de contato entre um emissor e um receptor. Já o segundo entendimento relaciona-se ao aspecto qualitativo, nesse sentido, a influência passa a ser vista como um resultado de trabalho autônomo que deriva de uma relação de contato. Este resultado autônomo, para Nitrini (2000), diz respeito a

uma obra literária produzida com a mesma independência e com os mesmos procedimentos difíceis de analisar, mas fáceis de se reconhecer intuitivamente, da obra literária em geral, ostentando personalidade própria, representando a arte literária e as demais características próprias de seu autor, mas na qual se reconhecem, ao mesmo tempo, num grau que pode variar consideravelmente, os indícios de contato entre seu autor e um outro, ou vários outros (NITRINI, 2000, p. 127).

Desse modo, o primeiro entendimento acerca do conceito de influência, relacionado à quantidade, pode confundir-se com a difusão. Da mesma forma, o influência pode confundir-se com a imitação, tornando necessário esclarecer também este conceito. Nitrini (2000, p. 127-128) aponta que a grande diferença é que “a imitação é um contato localizado e circunscrito, enquanto a influência é uma aquisição fundamental que modifica a própria personalidade artística do escritor”.

Já a originalidade deve partir do estudo da palavra “original”, o qual também possui dois entendimentos. O primeiro refere-se a uma “originalidade absoluta”, algo que foi criado a partir do nada, sem ter qualquer tipo de modelo de inspiração. Já o segundo refere-se a uma “originalidade relativa”, algo que tem sua marca própria. Diante disso, Nitrini (2000) aborda os estudos de Odette de Mourgues (1966) acerca do termo “originalidade”. A pesquisadora pontua que

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

a originalidade que percebemos numa obra literária, ou seja, sua marca própria, não é outra coisa senão o gênio criador que levou um escritor a escolher um assunto, modificar uma técnica etc., nas suas relações complicadas e variáveis com a tradição, com as influências específicas que agiram sobre ele e com o gosto de sua época (NITRINI, 2000, p. 141).

Harold Bloom (1991), por sua vez, aponta que a influência é extremamente necessária para “[...] se atingir e reatingir a originalidade dentro da riqueza da tradição literária ocidental” (BLOOM, 1991 apud NITRINI, 2000, p. 145). Desse modo, compreendemos que a influência não minimiza a originalidade pois, como afirma Bloom, “[...] a transmissão de imagens e ideias entre um poeta mais velho e outro mais novo *‘simplesmente acontece’*” (BLOOM, 1991 apud NITRINI, 2000, p. 145).

A concepção de intertextualidade, por sua vez, começou a ser discutida por Bakhtin (1970), a partir das ideias de “palavra literária”, “diálogo” e “ambivalência”. O objetivo do formalista russo era “[...] substituir a segmentação estática dos textos por um modelo segundo o qual a estrutura literária se elabora a partir de uma relação com outra” (BAKHTIN, 1970 apud NITRINI, 2000, p. 158). Nesse sentido, surge a “teoria do dialogismo”, a qual afirma que a palavra literária é composta por “[...] um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo entre diversas escrituras [...]” (BAKHTIN, 1970 apud NITRINI, 2000, p. 159). Portanto, fica patente que todo texto é elaborado por meio do diálogo e da conexão com outros textos: “[...] o livro remete a outros livros e, pelo processo de somação, confere a esses livros um novo modo de ser, elaborando assim a sua própria significação” (NITRINI, 2000, p. 163).

De acordo com Laurent Jenny (1976), “[...] a intertextualidade não é uma adição confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho e assimilação de vários textos operado por um texto centralizador que mantém o conteúdo do sentido” (NITRINI, 2000, p. 163). Cláudio Guillén (1985), por sua vez, compreende que

o intertexto refere-se a algo que aparece na obra, que está nela, e não um amplo processo genético, cujo centro de interesse localizava-se sobretudo no trânsito, relegando a um segundo plano tanto a origem quanto o resultado. O conceito de influência tendia a individualizar a obra literária sem nenhuma eficácia. O conceito de intertexto leva em consideração a sociabilidade da escritura literária, cuja individualidade se

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

realiza até certo ponto no cruzamento particular de escrituras prévias (GUILLÉN, 1985 apud NITRINI, 2000, p. 165).

Com isso, é possível depreender que todos estes conceitos estão, de certa forma, interligados uns aos outros. Após elucidá-los, é possível analisar e compreender as relações estabelecidas entre as autoras Katherine Mansfield e Clarice Lispector.

### **3 Katherine Mansfield e Clarice Lispector**

As autoras, cujos trabalhos serão analisados aqui, Katherine Mansfield e Clarice Lispector, pertencem a épocas e países diferentes, mas fazem parte do mesmo movimento literário: o Modernismo.

Katherine Mansfield (1888 – 1923) nasceu em Wellington, Nova Zelândia, e foi uma das grandes escritoras da literatura psicológica, sendo considerada a maior escritora de seu país e uma das maiores escritoras intimistas da literatura mundial. Mansfield teve sua primeira coletânea de contos publicada em 1911, intitulada *Numa Pensão Alemã*, no entanto, sua produção literária só começou a ganhar notoriedade a partir de 1916. Apesar de sua morte precoce, aos 34 anos – devido à contração de tuberculose –, Mansfield deixou um legado expressivo: merecem destaque contos como *Prelude*, escrito à pedido da grande escritora inglesa Virginia Woolf, e *The Garden Party* (1922), além de diversas poesias, diários, cartas e cerca de 100 resenhas literárias.

Já a escritora brasileira Clarice Lispector (1920 – 1977) surgiu na literatura na década de 40, no começo da chamada Terceira Geração Modernista do Brasil. Nascida na Ucrânia, na cidade de Tchetchnik, a autora se naturalizou brasileira e viveu a maior parte da sua vida no Rio de Janeiro. Clarice Lispector é considerada uma das maiores autoras intimistas do século XX, sendo responsável por um grande legado literário, o qual inclui romances como *Perto do Coração Selvagem* (1943), *A Paixão Segundo G.H.* (1964), além de coletâneas de contos como *Laços de Família* (1960), *A Legião Estrangeira* (1964) e *Felicidade Clandestina* (1971).

Com suporte teórico dos estudos da Literatura Comparada, seguindo o viés da escola americana, este trabalho tem como objetivo analisar e pontuar algumas

semelhanças entre o conto *Bliss*, escrito originalmente em língua inglesa por Katherine Mansfield e publicado na coletânea *Bliss: and Other Stories* em 1923, e o conto *Amor*, escrito originalmente em língua portuguesa por Clarice Lispector e publicado na coletânea de contos *Laços de Família* em 1960.

#### 4 O gênero conto e as características contísticas de Mansfield e Lispector

Julio Cortázar, um dos maiores representantes da literatura, caracteriza o conto como sendo um “[...] gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 1993, p. 149). O escritor argentino é reconhecido mundialmente por suas produções e por sua inovação acerca do gênero conto sendo, inclusive, comparado com grandes nomes como Edgar Allan Poe e Jorge Luís Borges.

No capítulo “Alguns aspectos do conto”, presente no livro *Valise de Cronópio* (1993), o autor busca estabelecer e ordenar algumas características deste gênero literário, o qual traz em sua composição aspectos únicos que são intimamente ligados à estética e ao estilo de cada autor. Para Cortázar (1993), a premissa primordial deste gênero refere-se à ideia de que todo conto deve partir da noção de limite em sua construção, ou seja, sua composição tem que se assemelhar à uma fotografia, na qual o contista deve sentir a necessidade

[...] de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar [...] no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido [...] no conto (CORTÁZAR, 1993, p.151 – 152).

Nesse sentido, Cortázar relaciona um bom contista a um lutador de boxe, uma vez que um bom conto deve ganhar o leitor por meio de um nocaute: deve ser “incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases” (CORTÁZAR, 1993, p. 152), pois “[...] o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário” (CORTÁZAR, 1993, p. 152).

O crítico Assis Brasil, por sua vez, afirma que o gênero conto é “[...] um único e pleno episódio que configura em si diversas ações, visando uma unidade, um todo” (BRASIL, 1973, p. 24), e acrescenta que “[...] tudo é essencial na narrativa, o antes e o depois podem ser apenas sugestões, nunca fatos que mereçam desenvolvimento” (BRASIL, 1973, p. 24). Em relação a essa construção envolvente do conto, Brasil (1973) destaca as técnicas utilizadas por diversos autores como, por exemplo, os tradicionais (Flaubert, Eça de Queiroz, Machado de Assis, Edgar Allan Poe, etc.), os quais davam destaque à construção da intriga (*plot*), com o objetivo de “[...] prender o leitor até o final da narrativa” (BRASIL, 1973, p. 21). Sendo assim, os autores tradicionais se valiam de técnicas similares, nas quais “[...] a narrativa com começo, meio e fim – graduavam o ‘*plot*’ [...]” (BRASIL, 1973, p. 21).

Já no conto moderno – em que Katherine Mansfield e Clarice Lispector se enquadram –, Brasil (1973) afirma que “[...] as palavras passaram a ser usadas não mais objetivamente [...] com seu caráter comum, de livre trânsito prosaico. Foi-lhes sendo emprestada uma nova dimensão: artística” (BRASIL, 1973, p. 28). Dessa forma, a linguagem e a estrutura das narrativas contísticas deixavam de ser triviais e se ligavam à estrutura artística. Com isso, o *plot* passa a ser um “[...] ‘núcleo’ de interesse numa narrativa” (BRASIL, 1973, p. 29).

No que se refere às características contísticas das autoras em destaque neste trabalho, Cortázar enfatiza que a produção literária de Katherine Mansfield é marcada pela transformação de um tema que envolve um episódio trivial e doméstico, mas que “[...] se converta no resumo implacável de uma certa condição humana, ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica” (CORTÁZAR, 1993, p. 153). Ainda sobre os contos da escritora neozelandesa, o escritor pontua que “[...] alguma coisa estala neles enquanto os lemos, propondo-nos uma espécie de ruptura do cotidiano que vai muito além do argumento” (CORTÁZAR, 1993, p. 153).

Já na produção contística de Clarice Lispector, a maioria das temáticas possui este caráter trivial, como é o caso do conto Amor, objeto de análise deste trabalho, que narra a vida de uma dona de casa comum de classe média do Rio de Janeiro.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Contudo, vale ressaltar que, segundo Benedito Antunes (1989), grande estudioso da obra clariciana, os contos de Lispector se firmam “[...] na consciência individual como limiar originário do relacionamento entre o sujeito narrador e a realidade” (NUNES, 1989, p. 83). Ademais, Nunes destaca que o episódio único que serve de núcleo à narrativa é concebido como “tensão conflitiva”, ou seja, “[...] como núcleo, [...], como centro de continuidade épica, tal momento de crise interior aparece diversamente condicionado e qualificado em função do desenvolvimento que a história recebe” (NUNES, 1989, p. 84).

Uma vez que fazem parte do mesmo movimento literário, Katherine Mansfield e Clarice Lispector apresentam algumas características parecidas, especialmente no que se refere às suas produções contísticas. Ambas são autoras intimistas e que enfocam o psicológico das personagens. Assim sendo, o próximo tópico deste trabalho será dedicado à comparação dos contos *Bliss* e *Amor*, de Mansfield e Lispector, respectivamente.

## **5 Comparação entre o conto *Bliss*, de Katherine Mansfield e *Amor*, de Clarice Lispector**

O conto “Bliss”, de Katherine Mansfield, foi publicado em 1918 e, posteriormente, foi inserido na coletânea *Bliss and the other short stories* (1920). Este conto aborda a história de Bertha Young, uma mulher de 30 anos, que vive em um bairro de classe média com a filha e o esposo, Harry. *Bliss* se inicia com a personagem principal em meio a um sentimento de felicidade intensa, a qual reflete ao longo de todo o conto, fazendo com que os pensamentos acerca da sociedade e de si mesma sejam intensificados.

A maior parte da narrativa gira em torno de um jantar entre amigos de Bertha e Harry, incluindo os Norman Knights – “a very sound couple”<sup>1</sup> (MANSFIELD, 1918, p.03) –, Eddie Warren – “who had just published a little book of poems and whom everybody was asking to dine”<sup>2</sup> (MANSFIELD, 1918, p. 03) – e, também, Pearl Fulton,

---

<sup>1</sup> “[...] um casal muito bom” (tradução nossa).

<sup>2</sup> “[...] que acabara de publicar um pequeno livro de poemas, e a quem todos estavam convidando para jantar” (tradução nossa).



a qual Bertha conheceu em um clube e se apaixonou – “as she always did fall in love with beautiful women who had something strange”<sup>3</sup> (MANSFIELD, 1918, p. 04).

Por ser uma autora de traços intimistas, uma das características mais marcantes de Mansfield é a construção do enredo por meio do psicológico da personagem principal, juntamente com a construção das relações pessoais entre os personagens, (por meio do narrador de terceira pessoa onisciente). Os caprichos sociais dos personagens, a distância que se pode perceber entre o marido e Bertha como, também, dos pais com a filha, são temáticas abordadas nesta narrativa. Além de uma traição que é descoberta por Bertha no final do conto.

É possível observar que os sentimentos presentes na narrativa são intensificados pela personagem principal. O sentimento de desejo de Bertha por Harry pode ser verificado quando a personagem diz que “[...] for the first time in her life Bertha Young desired her husband [...] now-ardently! ardently! The word ached in her ardent body! Was this what that feeling of bliss had been leading up to?”<sup>4</sup>(MANSFIELD, 1918, p. 10). Da mesma forma, é possível notar o sentimento de desapontamento devido à conduta do marido.

Já o conto *Amor*, de Clarice Lispector, foi publicado na coletânea de contos *Laços de Família* em 1960, e aborda a história de Ana, uma dona de casa, exemplo de mãe e de organização, que aparenta ter uma vida perfeita, e que está voltando para casa depois das compras do dia.

Por meio do fluxo de consciência – característica intimista semelhante à de *Bliss* –, Ana tem uma súbita sensação de náusea, ao se deparar com a cena de um cego mascarando chicletes durante o trajeto no bonde, o que a faz descer no Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, onde começa a refletir e repensar sobre sua vida como esposa, mãe e, principalmente, como mulher.

Um dos elementos semelhantes que aparecem em ambos os contos é a presença da natureza como forma de escape e de reflexão para as personagens. Em *Bliss*, Bertha Young tem uma conexão com seu jardim e, principalmente, com a pereira

---

<sup>3</sup> “[...] da mesma forma que ela sempre se apaixonou por mulheres bonitas que tinham algo estranho” (tradução nossa).

<sup>4</sup> “Pela primeira vez na vida Bertha Young desejou seu marido [...] Mas agora – era com desejo! Com tesão! A palavra doía em seu corpo em brasa. Era a isto que o seu sentimento de felicidade tinha levado?” (tradução nossa).

e, mesmo depois de descobrir a traição, o sentimento de acolhimento ao olhar a árvore é perceptível, “But the pear tree was as lovely as ever and as full of flower and as still”<sup>5</sup> (MANSFIELD, 1918, p. 12). Desse modo, enquanto o mundo dela sofre um impacto, o jardim ainda se mantém intacto.

Da mesma maneira, no conto *Amor* de Clarice Lispector, a personagem busca refúgio no Jardim Botânico ao ver o cego e sofrer uma sensação de mal-estar. No meio da floresta, a personagem tem um momento epifânico, no qual se redescobre e se questiona em meio a esse ambiente. Impressionada com a beleza da fauna e flora, Ana se sente atordoada:

“[...] ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos, enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno” (LISPECTOR, 1960, p.14).

Outra característica semelhante entre os dois contos refere-se ao fato de terem personagens femininas como protagonistas. *Bliss* tem como personagem principal Bertha Young que, aos 30 anos, vive uma vida que pode ser considerada perfeita

[...] Really-really-she had everything. She was young. Harry and she were as much in love as ever, and they got on together splendidly and were really good pals. She had an adorable baby. They didn't have to worry about money. They had this absolutely satisfactory house and garden. And friends-modern, thrilling friends, writers and painters and poets or people keen on social questions – just the kind of friends they wanted. And then there were books, and there was music, and she had found a wonderful little dressmaker, and they were going abroad in the summer, and their new cook made the most superb omelettes<sup>6</sup> (MANSFIELD, 1918, p. 05).

---

<sup>5</sup> “Mas a pereira estava mais linda do que nunca e ainda mais cheia de flores” (tradução nossa).

<sup>6</sup> “[...] ela realmente tinha tudo. Ela era jovem. Harry e ela estavam mais apaixonados do que nunca, e eles ficaram juntos esplendidamente e eram realmente bons amigos. Ela tinha um bebê adorável. Eles não tinham preocupações com dinheiro. Eles tinham esta casa e jardim absolutamente satisfatórios. E amigos, incríveis amigos, escritores e pintores e poetas ou pessoas interessadas em questões sociais – apenas o tipo de amigos que eles queriam. E então haviam livros, e havia música, e ela havia encontrado uma costureira maravilhosa, e eles estavam indo para o exterior no verão, e seu novo cozinheiro fez a omelete mais magnífica” (tradução nossa).

Da mesma forma, *Amor* é protagonizado pela personagem Ana, que também tem marido, filhos, e uma vida perfeita

Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros [...] (LISPECTOR, 1960, p. 11).

A presença do elemento epifânico também é uma das características primordiais nos contos de Mansfield e Lispector. De acordo com Nádia BatellaGotlib (1990), a epifania é “[...] identificada como uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade” (GOTLIB, 1990, p. 51). A pesquisadora afirma que “[...] trata-se, em última instância, do modo de se ajustar um foco ou objeto, pelo sujeito. Seria um último estágio desta tentativa de ajuste, que se faz primeiro por tentativas, depois, com sucesso” (GOTLIB, 1990, p. 51). Nesse sentido, é possível perceber que tanto Bertha quanto Ana, possuem, em algum momento da narrativa, um episódio epifânico, o que faz com que suas perspectivas de mundo sejam brevemente alteradas de modo significativo.

Já no começo de *Bliss*, podemos notar traços epifânicos, quando Bertha se sente extremamente feliz

[...] What can you do if you are thirty and, turning the corner of your own street, you are overcome, suddenly, by a feeling of bliss – absolute bliss! – as though you’d suddenly swallowed a bright piece of that late afternoon sun and it burned in your bosom, sending out a little shower of sparks into every particle, into every finger and to? ...<sup>7</sup>(MANSFIELD, 1918, p. 01).

Tal epifania perdura em todo o conto, especialmente nos momentos de profunda visão psicológica de Bertha. Assim, vemos o ponto alto de sua epifania no momento em que a personagem sente desejo pelo marido. Contudo, é interessante

---

<sup>7</sup> “[...] O que você pode fazer se você tem trinta anos e, virando a esquina da sua própria rua, você é ultrapassado, repentinamente, por um sentimento de felicidade – absoluta felicidade! – como se, de repente, você tivesse engolido um pedaço brilhante daquele sol de final de tarde e ele queimasse em seu peito, enviando uma pequena chuva de faíscas em cada partícula, em cada dedo da mão e do pé?...” (tradução nossa).

perceber que, após o momento em que Bertha vê Harry e Pearl juntos, e compreende que se trata de uma traição, toda a felicidade e a intensidade de seus sentimentos dá lugar a uma neutralidade.

Já no conto *Amor*, a epifania ocorre no momento em que a personagem Ana observa um cego mascando chicles, enquanto estava no bonde. Segundo Benedito Nunes (1989), a “tensão conflitiva” – comum à produção contística de Lispector – se estabelece no momento de ligação profunda de Ana com a imagem do cego, pois “o cego (é) na verdade, o mediador de uma incompatibilidade latente com o mundo que jaz no ânimo de Ana” (NUNES, 1989, p. 85). Ademais, semelhante ao conto de Mansfield, a epifania de Lispector não dura tanto, pois após sair do Jardim Botânico e retornar para a casa, a personagem já não está mais em um estado epifânico e de que “o conflito apenas se apaziguou, voltando à latência de onde emergira” (NUNES, 1989, p. 86).

Desse modo, ao comparar as duas narrativas, pode-se identificar elementos de influência entre ambas as obras, e ainda assim, perceber a autonomia e originalidade de Mansfield e Lispector. Portanto, apesar de haver influência entre as autoras – tanto no que se refere à temática quanto às características contísticas e literárias de ambas – há, também, particularidades referentes a cada autora, o que nos dá uma ideia de originalidade relativa, pontuada por Nitrini (2000).

## **6 Considerações finais**

Com este trabalho, foi possível perceber que, embora tenham sido escritos em épocas diferentes, os contos *Bliss* e *Amor* se correlacionam por muitos aspectos: a presença do elemento epifânico, a figura feminina como protagonista, o foco dado ao psicológico das personagens, o fluxo de consciência, entre outros.

Desse modo, fica evidente a conexão estabelecida entre Mansfield e Lispector, demonstrando a influência da autora neozelandesa nas obras da escritora brasileira, uma vez que a produção literária clariciana surgiu trinta anos após o início dos trabalhos de Mansfield.

Por meio da análise aqui realizada, com o amparo dos estudos da literatura comparada, sob a perspectiva da escola americana, foi possível estabelecer conexões

e diálogos entre literaturas de diferentes épocas, países e línguas. Esperamos, assim, contribuir, de certa forma, para os estudos da Literatura Comparada.

## Referências

ALONSO, M.; SILVA, E. N. Entre a memória e a reinvenção: o exercício intertextual de Clarice Lispector. *Terra Roxa e Outras Terras*. v. 30, p. 97-108, 2015.

BASSNETT, Susan. *Comparative Literature: A Critical Introduction*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishers, 1993.

BRASIL, Assis. *A nova literatura: o conto*. Rio de Janeiro: INL, 1973, p. 15 – 51.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 147 – 163.

GOTLIB, Nádía Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990, p. 50-55.

GUYARD, Marius-François. Objeto e Método da Literatura Comparada. In: COUTINHO, Eduardo Faria de.; CARVALHAL, Tânia Franco (Org.). *Literatura Comparada: textos e fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LISPECTOR, Clarice. “Amor”. In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1960. n.p.

MANSFIELD, Katherine. “Bliss”. 1918. p. 01 - 12. Disponível em: <<http://www.katherinemansfieldsociety.org/assets/KM-Stories/BLISS1918.pdf>>. Acesso em: 14 ago 2019.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: teoria e crítica*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1989, p. 83 - 95.

WELLEK, René. A Crise da Literatura Comparada. In: COUTINHO, Eduardo Faria de.; CARVALHAL, Tânia Franco (Org.). *Literatura Comparada: textos e fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Recebido em: 01/08/2019.

Aprovado em: 10/12/2019.

## ENCANTAMENTO DE LEITORES: DESAFIO DIÁRIO DO PROFESSOR

## ENCHANTMENT OF READERS: CHALLENGES DAILY OF TEACHER

Valéria Verissimo Gomes\*

Marilu Martens Oliveira\*\*

**RESUMO:** A presente pesquisa focaliza o encantamento de leitores e os desafios apontados pelos professores. Atualmente, com a diversidade de correntes pedagógicas presentes na educação, e havendo a necessidade de se trabalhar vasta quantidade de conteúdos, faz-se necessário avaliar como tem sido o trabalho com a leitura na escola. Pretende-se, então, tecer algumas considerações que contribuam para a melhora da qualidade das práticas escolares, em relação à leitura. Optou-se, teoricamente, por Morais, que defende que a leitura se inicia antes mesmo da criança adentrar numa instituição escolar, por meio de diferentes recursos e em autores como: Zilberman, Candido, Souza e Martins.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prazer da leitura; Formação do leitor; Atividades para o professor.

**ABSTRACT:** This research focuses on the enchantment of readers and the challenges pointed out by teachers. Currently, with the diversity of pedagogical currents present in education, and having to work a vast amount of content, it is necessary to evaluate how has been the work with reading in school. Therefore, we intend to make some considerations that contribute to the improvement of the quality of school practices in relation to reading. The theoretical choice was made by Morais, who argues that reading begins even before the child enters a school institution, through different resources and authors such as Zilberman, Candido, Souza and Martins.

**KEYWORDS:** Reading pleasure; Reader training; Teacher`s activities.

---

\* Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR – Londrina). Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (RS), pós graduada em Gerenciamento do Ambiente Escolar pela mesma universidade e em Psicopedagogia pela Faculdade Catuaí (PR). Professora efetiva da rede municipal de Cambé e Londrina-PR. E-mail: valeria.verissimo.gomes@gmail.com

\*\* Professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), lecionando na graduação (UTFPR Cornélio Procópio) e no mestrado profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR Londrina). Professora aposentada – Literaturas portuguesa e brasileira – da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Com doutorado e mestrado em Letras (Literatura), respectivamente pela UNESP e pela UEL. É líder do GP EDITEC e membro do GP CRELIT. Desenvolve pesquisas nas áreas de interartes, história/literatura/memória, literatura e ensino, literatura, leitura e formação do leitor. E-mail: yumartens@hotmail.com

## 1 Introduzindo

Adquirir o prazer pela leitura é um processo que exige tempo e rotina. Entretanto, numa sociedade que não tem essa cultura como prática, muitas vezes, desenvolvê-la torna-se também um trabalho árduo. Afinal, desenvolver esse prazer não é algo que se adquire espontaneamente, por isso, ter essa prática leitora deve ser cultivada desde os primeiros anos de vida de uma pessoa.

Vivemos numa geração em que, desde muito pequenas, as crianças estão expostas a toda gama de tecnologia, como *smartphones*, *tablets*, computadores, dentre outros recursos tecnológicos, tendo como consequência a falta de interesse por livros físicos. Não deixamos de considerar que, ao manusear tais aparelhos tecnológicos, a leitura também acontece, porém de maneira rápida, muitas vezes sem um foco específico, visto que os estímulos visuais a que estão expostos os leitores fazem com que a leitura seja breve. Contudo, com a prática de leitura em livros físicos e a ascensão dos recursos tecnológicos, levanta-se então a preocupação sobre a possibilidade do desaparecimento de livros e a prática da leitura. Oliveira e Oliveira (2018) afirmam que “[...] enquanto houver leitores audaciosos e desafiadores, a prática de leitura não sucumbirá. Se o saber pode ser perigoso, a ignorância é muito mais.” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 38).

Neste sentido, cabe-nos refletir: como têm sido os exemplos dados às crianças dessa era tecnológica, que, ao invés de assistirem seus pares manusearem livros, assistem-nos manipulando telefones celulares e diferentes aparelhos eletrônicos?

No entanto, se a criança aprende por imitação e por exemplos que presencia, deparamo-nos com uma sociedade que pouco tem buscado conhecimento e informações em livros físicos, mas muito mais em recursos tecnológicos, de maneira mais rápida.

A fim de compreender as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino da leitura, foi realizada uma *pesquisa-ação*, com professores da Educação Básica, do município de Cambé, a fim de verificar como esses profissionais se comportam perante a leitura, como ela é trabalhada no cotidiano escolar, bem como

o que pensam sobre os recursos tecnológicos a que as crianças estão expostas e sua colaboração ou não para o processo da aquisição da leitura.

As experiências com leitura, antes mesmo de estar num ambiente escolar, são de extrema importância para a vida da criança, visto que o acesso aos livros e fontes de pesquisa facilitará a aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, principalmente no período de alfabetização.

## **2 Por que ler para crianças pequenas?**

Ler é uma das habilidades mais importantes de que o ser humano pode se apropriar. A leitura desenvolve a aquisição do conhecimento, auxilia na compreensão de textos, instiga o senso crítico, desenvolve ideias, desperta a imaginação, permite construir referenciais, assimilar e acumular informações, além de proporcionar prazer.

Para crianças que ainda não são leitoras, faz-se necessário que o adulto lhe proporcione momentos de aprendizagem e prazer para que sua imaginação, reflexão e senso crítico sejam despertados, desenvolvendo assim sua capacidade de pensar. Deste modo, seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo também sofrerá transformações. Nessa perspectiva, o ato de ler para uma criança desencadeia inúmeras possibilidades de desenvolvimento em sua mente.

Assim, a leitura permite que aconteça uma interação com o ambiente em que estamos inseridos, fazendo com que desenvolvamos a compreensão do mundo. Para a criança que precisa adquirir diversas habilidades e capacidades, sendo a compreensão do mundo uma das mais importantes, o contato com livros - desde o seu primeiro ano de vida - fará toda a diferença no seu desenvolvimento.

Sabemos que uma das vias de aprendizagem da criança é pela imitação e pelo exemplo. Ela imita os pais, os professores, os irmãos, os colegas. De acordo com Morais (2013), o infante que vê a leitura sendo valorizada por seus pais, com o passar do tempo, começa a se interessar por essa atividade, compreendendo que os livros são repletos de segredos a desvendar, tornando-se ansioso por conhecimento, conseqüentemente, ansioso por aprender a ler.



O Instituto Pró-Livro, através de uma pesquisa denominada *Retratos da Leitura no Brasil*, em 2016, identificou que a influência da mãe no processo de aquisição da leitura, é mais significativa e mais percebida do que a influência do professor. Face a isso, acredita-se que “as pessoas reconhecem melhor o que fica na *memória afetiva*.” (FAILLA, 2016, p. 27, grifo nosso). No entanto, a afetividade é fundamental, conforme afirma Souza, para o “[...] desenvolvimento de *competência leitora*, razão pela qual se torna *imprescindível o papel do mediador*, dentro de uma *relação que envolva confiança e afetividade*” (SOUZA, 2017).

Ainda de acordo Morais (2013), no ambiente escolar, o professor pode e deve envolver os pais no processo de aprendizagem da leitura, incentivando também que desenvolvam essa rotina no cotidiano familiar. A tal atividade, o autor denominou de *leitura partilhada*, cujo objetivo principal é aproximar a criança e o adulto, num momento aconchegante no descobrimento do prazer em ler.

Mas quando começar a ler para crianças? Até mesmo antes de a criança completar um ano de vida, é possível proporcionar o contato com livros de pano, ilustrados com as partes do corpo, por exemplo, a fim de estreitar a relação da criança com esse tipo de objeto. Ao mostrar para o bebê as imagens ilustradas no livro, nomeando-as, proporciona-se nesse momento o desenvolvimento da compreensão auditiva relacionando a imagem à palavra, ampliando assim seu vocabulário. “A maioria das crianças entre 15 e 18 meses é capaz de aprender uma palavra nova e relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura partilhada” (MORAIS, 2013, p. 2).

Os momentos de leitura partilhada realizada por pais e professores proporcionam, por conseguinte, diversos benefícios às crianças como o desenvolvimento da boa memória auditiva, que resultará em facilidade na compreensão de textos, ampliação vocabular (desde palavras a orações), bom desempenho escolar, além do prazer pela leitura. Assim, a partir da proposição de Morais, compreendemos que a leitura feita para a criança, por um adulto, torna-se uma expressão humana, e ela aprende por meio da linguagem de seu leitor.

Para alunos que já possuem domínio do código escrito, e conseguem ler textos com autonomia, esse momento também é desfrutado, pois a troca de experiências e

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

integração acontece de maneira mais ampla, fazendo com que a experiência da leitura compartilhada tenha resultados significativos e duradouros. Logo, além da integração e troca de experiências em atividades de leitura compartilhada, a leitura em si, permite a compreensão e transformação do ser humano, e na criança, transformará sua trajetória a partir dos textos a que está exposta.

Ainda a respeito da leitura, Martins (1986, p. 30) afirma:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

A partir disso, como processo de compreensão de expressões, a leitura vai além do texto, e permite que o leitor perceba um novo sentido no que leu. Ele deixa de ser um mero decodificador de palavras, passando a assumir um papel atuante perante o conhecimento adquirido, o que começa a atribuir-lhe significado, e a leitura será, então, um instrumento libertador, ou seja, a leitura modifica sua história. Contudo, práticas de leituras devem promover o enriquecimento de “nossa relação com o real, quando ampliam a escala de nossas emoções e nos oferecem (às vezes) um ponto de vista original” (JOUVE, 2010).

Zilberman (1985, p. 17) estabelece uma relação entre o ser humano e o mundo que o cerca, bem como o que essa leitura provoca em cada um.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. [...] a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente.

Sendo, então, a leitura a mediadora do ser humano e seu presente, faz-se necessário, proporcionar o contato da criança com ela, a fim de que seu presente seja modificado e conseqüentemente o curso do desenvolvimento de sua vida. Como afirma Candido (1989), a literatura tem a capacidade de agir no psicológico e

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

emocional da criança, por meio do conjunto de linguagens que carrega, levando a criança a formar conceitos e opiniões, atuando diretamente no seu *processo de humanização*, ensinando-lhe qual é o seu papel na sociedade. Portanto, a leitura transforma o ser humano e sua história, atuando diretamente em sua formação social. Segundo o autor, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 180).

### **3 Como se encontra o processo de ensino de leitura**

Com o objetivo de investigar como se encontra o processo de ensino de leitura na Educação Infantil, no município de Cambé, foi realizada uma pesquisa-ação, com professores da rede pública. Foi utilizado, como instrumento de investigação, um formulário com questões objetivas e respostas abertas, a fim de que os profissionais expusessem suas considerações. A respeito da pesquisa-ação, Tozoni-Reis (2006, p. 35), esclarece que

A metodologia da pesquisa-ação articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado investiga concomitantemente um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade.

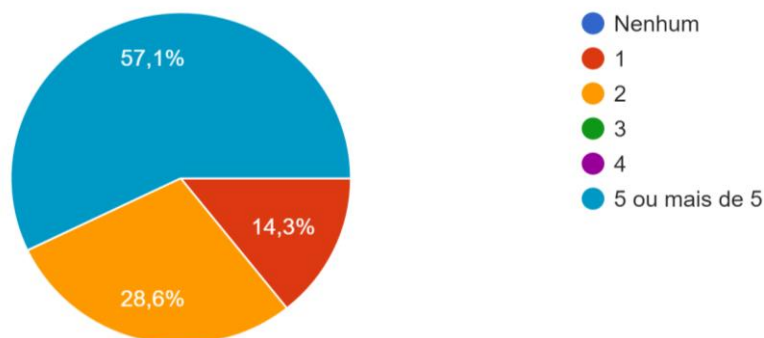
[...] É uma modalidade de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar, o de investigar e educar, realizando, nesse processo educativo, a articulação entre teoria e prática.

Ao serem questionados se consideram *importante que o professor tenha a leitura como uma atitude constante* no seu cotidiano, 6,5% dos entrevistados responderam que não consideram que esse hábito seja imprescindível para o professor. Estes profissionais, muito provavelmente, consideram que o trabalho com alunos da Educação Infantil, não exige conhecimento teórico para desenvolver essa etapa de ensino. Tal posicionamento reduz a prática do professor à velha concepção de cuidados básicos com a criança pequena numa instituição escolar, ou seja, consideram que esta etapa de ensino é uma fase em que ela precisa ser cuidada em sua integridade física, não a considerando como etapa primordial para o

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

desenvolvimento integral do indivíduo. No entanto, 93,5% dos profissionais consideram que a leitura é fundamental para a atuação pedagógica do professor.

A partir dos resultados da referida questão, passamos a refletir sobre a postura do professor quanto à própria prática de leitura. Quando questionados a respeito da *quantidade de livros lidos*, seja para atuação profissional ou por prazer, tivemos os seguintes resultados:

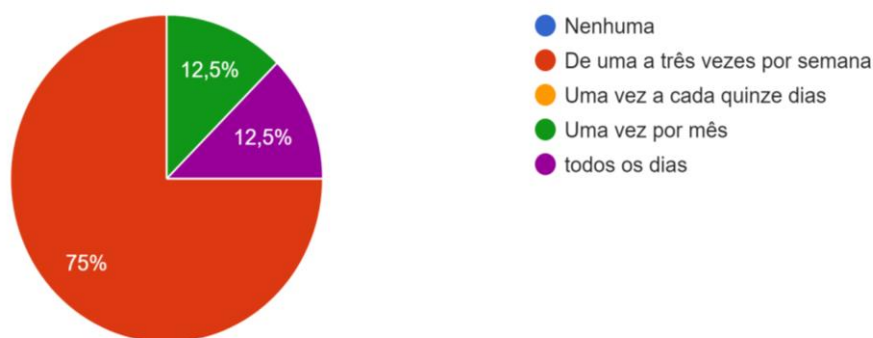


**Gráfico 1:** Total da amostragem.

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

Tais resultados demonstraram que, apesar de 6,5% não considerarem importante que o professor tenha a leitura como uma prática constante em suas vidas, todos os entrevistados relataram que leram pelo menos um livro nos últimos seis meses, e mais de 50%, têm essa prática no seu cotidiano, relatando que leram cinco ou mais nos últimos tempos.

A fim de investigar com que frequência esses profissionais *realizam leitura para seus alunos*, obtivemos os seguintes resultados:

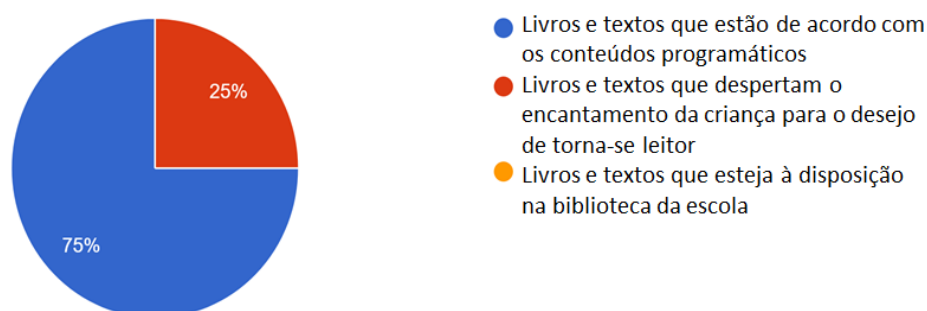


**Gráfico 2:** Total da amostragem.

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

Outro fato que nos leva a refletir, é a quantidade de professores que apresentam a leitura em sala de aula apenas uma vez por mês. Desta forma, o ensino através do exemplo, não está sendo colocado em prática. Percebe-se que esses entrevistados ainda não compreendem a importância de apresentar um bom repertório de histórias infantis, necessários ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, 75% dos entrevistados, compreendem a importância dessa prática, e incentivam o prazer pela leitura, na maioria dos dias da semana.

Os entrevistados responderam à questão que consistia em investigar se *existe interação entre a literatura apresentada aos alunos e as diferentes áreas de conhecimento*. Em sua maioria, os professores colocaram que utilizam textos que estão de acordo com os conteúdos programáticos. Veja o gráfico abaixo:



**Gráfico 3:** Total da amostragem.

**Fonte:** Dados da pesquisadora.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Esses dados nos mostram que a grande maioria dos professores usa livros e textos – leitura utilitária – como complementares aos conteúdos programáticos e, apenas 25% desenvolvem atividades que despertam o encantamento da criança para a atividade de leitura. Assim, essa prática de usar livros e textos para complementar os conteúdos curriculares pode tornar o momento de leitura uma atividade mecânica, levando o aluno a simplesmente decodificar/decorar tais conteúdos, lendo por ler, automaticamente.

Para que a prática da leitura se torne prazerosa, devem-se buscar textos interessantes e, principalmente com os menores, desenvolver atividades lúdicas, além de articuladas com suas realidades, faixas etárias e interesses pertinentes à idade. Silva (2002, p. 96) destaca:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

Ainda de acordo com as respostas dos professores:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola (CAGLIARI, 1993, p. 173).

Portanto, apesar de imbricadas – leitura e escrita – a primeira é a mais importante, para o desenvolvimento inicial do estudante, que, se seduzido, se tornará um eterno leitor, mesmo nesta era tecnológica. E a respeito da tecnologia, Morais (1996, p. 22) destaca:

Deve-se reconhecer que a importância da leitura e da escrita foi também reforçada pela revolução informática. O consumo de imagens,

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

sobretudo pela televisão, certamente fez diminuir, proporcionalmente, certo tipo de leitura, como a literatura e os jornais. Mas a participação da leitura e da escrita na vida profissional aumentou com sua banalização em toda uma série de profissões que utilizam a informática.

A mudança de suporte, a tela e o teclado substituindo o papel e o lápis, só aumentou a eficácia de armazenagem, de arquivo, de manipulação e de comunicação da informação.

O trabalho em computador reforçou a dinâmica interativa da leitura e da escrita.

Diante da exposição do autor, podemos considerar que com a presença dos recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas, o que mudou foi a maneira como a leitura acontece. Com as crianças, essa situação não é diferente. O que se faz necessário é que o professor saiba utilizar esses recursos como aliados e motivadores da prática da leitura por prazer, explorando as possibilidades por eles proporcionadas. A mudança e a inovação devem ser buscadas por todos, a fim de promover a melhoria da qualidade da leitura.

No que diz respeito às *atividades que envolvam a família dos alunos no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura*, 80% dos entrevistados relataram que não desenvolvem nenhuma diligência nesse sentido. Os 20% que apresentam projetos, relataram utilizar sacolas de leitura enviadas às famílias dos alunos com diferentes gêneros textuais, para que juntos realizem a leitura e compartilhem o momento.

Uma das questões apresentadas aos professores, consistia em saber se *consideravam a tecnologia como aliada ou como algo que atrapalha o processo de desenvolvimento da leitura com os alunos*. Do total de entrevistados, 70% consideram que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de desenvolvimento do prazer pela leitura, devido ao que ela proporciona através dos livros digitais, por exemplo, e por conter diferenciais atrativos aos alunos. Por meio de imagens interativas, o professor realiza a leitura para os alunos, sem a presença do livro físico.

#### **4 As dificuldades do professor em sala de aula e o incentivo à leitura**

O cotidiano de uma sala de aula é repleto de atividades e situações de aprendizagem que o professor deve administrar para que os conteúdos curriculares sejam trabalhados. Ele se depara com a difícil missão de lidar com o tempo, volume de conteúdos, salas de aula cheias e ainda tem, como uma de suas responsabilidades, o dever de desenvolver de maneira prazerosa a prática da leitura. O docente que atua com alunos capazes de decodificar o código escrito é responsável por transformar os conhecimentos científicos em aprendizagem, usando, como um de seus recursos, a leitura. Contudo, ele não pode se ater a ofertá-la apenas com sentido utilitarista, usando o texto como pretexto instrucional, didático, de forma mecânica e rotineira para a aquisição dos conhecimentos das diferentes disciplinas.

Para que o professor não utilize a leitura utilitariamente, é necessário que ele compreenda o papel humanizador que ela exerce na vida do ser humano. Ela é componente do

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1989, p. 117).

Com crianças pequenas, que ainda não são leitoras de textos escritos, o desafio não é diferente, ou seja, devemos estimular e apresentar as possibilidades de leitura a elas, humanizando-as, a partir de histórias encantadoras que podem ser encontradas nas páginas dos livros. O ato de ler/ouvir também faz parte do estreitamento dos laços entre a criança e a literatura, sendo um dos intermediários a impulsionar a habilidade leitora do aluno nesse processo. Em sala de aula, o professor proporciona momentos de leitura, com intuito de desenvolver uma prática que poderá acompanhar o infante pela vida inteira. Na Educação Infantil, é possível levá-lo a se encantar e apreciar as narrativas nos momentos de audição de histórias, jograis, poema e dramatizações.

#### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar, é necessário que se apresente variedade de gêneros, como contos, fábulas e poesias, além de considerar a idade da criança e, principalmente, o estágio de desenvolvimento e compreensão de leitura em que ela se encontra.

De acordo com Silva (1995), uma das condições básicas para que o aluno tenha gosto pela leitura é a *capacidade de leitura do próprio professor*. Ainda nessa perspectiva, sentir prazer ao ler deve também ser requisito para os familiares das crianças, para que as auxiliem na aquisição dessa habilidade. Então, ressalte-se que é possível criar estratégias para que essa prática faça parte da rotina da criança, com ações planejadas, integrando família e escola.

Mas como levar o aluno a se sentir motivado e ter prazer com essa atividade? É necessário que o professor o sensibilize para isso, por meio de atividades com temas e assuntos que despertem sua atenção, e que são encontrados nos livros. Deve também proporcionar ao discente o contato com materiais impressos, deixando-os acessíveis, a fim de permitir que os manuseie quando tiver interesse.

Na interação entre as crianças, permitir que coletivamente criem histórias, escritas pelo professor e ilustradas por elas, para que se sintam e se vejam como autores de seus textos. Contudo, ler não pode ser um ato impositivo, deve ser algo desenvolvido com prazer, com uma diversidade de textos, para que os alunos escolham quais gêneros mais lhes interessam. Essas são pequenas ações que contribuem para criar o encantamento por essa prática.

Numa era em que a humanidade está exposta a diversos estímulos visuais e auditivos, é necessário compreender que a leitura é um ato solitário. Tal afirmação encontra embasamento em Failla (2016):

Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê (FAILLA, 2016, p. 20).

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Cosson (2007, p. 17) compartilha desse pensamento, ao afirmar que “ler é um ato solitário”. Ele ainda compreende que a leitura tem influência nos sentidos do homem, causando transformações no mundo.

A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar 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 elaborado, 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 (COSSON, 2014, p. 17).

Sendo a literatura uma “experiência a ser realizada”, é imprescindível que o professor proporcione essa experiência aos seus alunos, potencializando saberes e humanizando a criança no percurso de seu desenvolvimento.

## **5 Considerações Finais**

De acordo com a pesquisa realizada, é possível compreender que um grupo de professores que atuam na Educação Básica, no município de Cambé, ainda apresentam dificuldade em despertar no aluno o encantamento pela leitura.

A partir da análise das questões respondidas pelo grupo entrevistado, percebe-se que eles se prendem muito à quantidade de conteúdos curriculares que precisam ser trabalhados, em detrimento do prazer pela leitura.

Apesar de terem entendimento sobre a importância do encantamento do leitor, os professores ainda empregam a literatura com sentido utilitarista e têm dificuldade em utilizar obras que desenvolvam a humanidade da criança.

Faz-se necessário conscientizar esses professores, apresentando-lhes possibilidades de trabalho com a literatura, encantando o leitor, de maneira que os textos literários sejam aproveitados além da vinculação aos conteúdos curriculares, apresentando-se como instrumento de encantamento e formação de leitores.

## Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*, 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil - 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

JOUBE, Vincent. *et al.* Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. *Leitura em Revista*. Cátedra UNESCO de Leitura PUC - Rio, n.1, out., 2010.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora, 2013.

OLIVEIRA, Denise da Silva, OLIVEIRA, Marilu Martens. *Sobre livros-pássaros, leitores-nuvens, leitura-árvore e biblioteca-terra: o papel social da leitura, do livro e da biblioteca*. In: *Revistas de Estudos Legislativos*. Porto Alegre, ano 12, n. 12, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Nilo. Experiências literárias e o processo de formação de novos leitores. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 8-21, maio/ago. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia de pesquisa*. Curitiba: IESDE, 2006.

ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebido em: 01/11/2019.

Aprovado em: 10/12/2019.

## LIVRO DIDÁTICO, LITERATURA E ENSINO

### TEXTBOOK, LITERATURE, TEACHING

Ana Paula da Silva e Lino\*

**RESUMO:** Este artigo faz uma análise qualitativa acerca da estrutura de exercícios do livro didático Jornadas.port, da editora Saraiva, do 6º ano do ensino fundamental. O objetivo é verificar a abordagem do texto literário nessa obra, observando o tratamento dispensado à literatura por meio das atividades relacionadas ao gênero poema. A análise fundamenta-se nas orientações dos documentos oficiais ao ensino da literatura no ensino básico e em princípios da teoria da Estética da Recepção, com o propósito de verificar se, de fato, questões sobre a literatura são exploradas a fim de formar o leitor literário e oportunizar o acesso a essa arte enquanto direito humano. Para tal, atividades em torno do gênero poema foram utilizadas como referência para tais reflexões, uma vez que, dentro da grande diversidade de gêneros literários, ele é muito recorrente nos materiais didáticos. Percebe-se, a partir deste trabalho, a necessidade de aprimorar o livro didático, importante ferramenta do trabalho docente, no sentido de aproximar o que é proposto nas recentes teorias voltadas ao ensino da literatura e nos documentos oficiais com o que se tem conseguido realizar efetivamente em sala de aula por meio da utilização desse recurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; literatura; ensino.

**ABSTRACT:** This chapter presents a qualitative analysis of Jornadas.port textbook. Published by Saraiva, Jornadas.port is addressed to students in the 6th grade of Elementary School. The objective is to examine the approach of the literary text in this work, observing the teaching approach given to literature through activities for the comprehension of poems. The analysis is based on the guidelines of the official documents to the teaching of literature in basic education as well as on principles of Reader-response criticism theory, with the purpose of verifying whether, in fact, such textbook exercises focus on the literary formation, and provide access to literature as a human right. Thus, the analysis describes activities addressed to the reading comprehension of poems in the textbook, since, within the great diversity of literary genres, poems are very often used in didactic materials. The outcome points out to the need of improving the textbook, an important tool for teachers' daily work, in the sense of approaching what is proposed by recent theories addressed to the teaching of literature and by the official guidelines with what has been achieved effectively in the classroom through the use of this resource.

**KEYWORDS:** Textbook; literature; teaching.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual do Paraná – UEL. é professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, atuando na educação básica no ensino fundamental e médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em no ensino de língua materna e produção textual. E-mail: apsilva0608@gmail.com.

## 1 Introdução

A análise de livros didáticos tem se destacado como objeto de estudo em muitas pesquisas realizadas no Brasil. Essa atenção dispensada ao tratamento desse material tem, entre outros motivos, relação com a importância e a centralidade que tal ferramenta pedagógica adquiriu no cenário das escolas públicas do país e por ser, muitas vezes, o único com o qual o aluno tem contato. Além dessa constatação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o maior programa de distribuição de material didático do país, é permeado de interesses educacionais, econômicos, políticos e ideológicos e deve ser acompanhado uma vez que os recursos públicos destinados a esse programa devem ser revertidos em materiais de qualidade que contribuam à formação integral dos alunos.

Nesse cenário, um aspecto a ser discutido é o tratamento dispensado à literatura, já que há documentos e orientações oficiais que indicam qual a perspectiva dessa arte deve ser incorporada ao trabalho docente com o objetivo de se formar leitores críticos, cidadãos atuantes, como também para a própria formação humana, ao se reconhecer o acesso à literatura como direito de toda pessoa, como defende Candido (2004, p.191), ao afirmar que o respeito aos direitos humanos é pressuposto à formação de uma sociedade justa “e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Diante disso, este estudo apresenta breve análise acerca da estrutura e de exercícios de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental. O objetivo é descrever, de modo geral, as características deste material e analisar alguns exercícios destinados ao trabalho com o texto literário, com o propósito de trazer questionamentos que suscitem reflexões que possam permitir o aprimoramento da obra, assim como apresentar críticas que possam ajudar o professor a compreender se o material escolhido realmente atende às demandas do trabalho efetivo com a literatura e a formação de leitores literários.

## 2 Documentos Oficiais e o ensino da literatura no Ensino Fundamental

Ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é direito de todo cidadão e a escola é a principal instituição que pode garantir a realização plena desse direito. Para isso, a legislação deve oferecer, consoante com a questão apresentada, subsídios e normativas ao trabalho escolar de forma a garantir a formação integral dos discentes. Nesse sentido, os documentos e diretrizes oficiais têm apresentado, por meio de suas normativas e orientações, caminhos para o trabalho de literatura em sala de aula ao compreenderem o acesso à literatura como um direito.

De acordo com a Constituição Federal (1988), que institui a educação como direito de todos, o ensino escolar, de acordo com o Art. 206, incisos I e II, tem como base, entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394, de 1996), denominada Lei Darcy Ribeiro, ao ratificar os princípios da Constituição brasileira, complementa-os ao determinar, entre outras ações, valores mínimos de investimento em educação por parte da União, dos estados e municípios e tornar obrigatório e gratuito o ensino fundamental tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Nos termos desta Lei, o Art. 32 estabelece que essa formação básica compreende:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

É importante destacar o papel da literatura para possibilitar e potencializar o que se tem assumido como função do ensino, como os princípios de respeito à liberdade e estímulo à tolerância, valorização das experiências cotidianas e a relação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais para formação de um cidadão

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

crítico e atuante nas transformações sociais que almejar, destacando assim o caráter emancipatório e humanizador da literatura, uma vez que ela corresponde a uma necessidade de todos e que contribui à formação da personalidade, “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p.186).

Outro importante documento que orienta o trabalho escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998. Especificamente os PCN do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa têm como objetivo serem referência às discussões curriculares, assim como contribuir para a elaboração e ressignificação de propostas didáticas com o trabalho com a língua materna. No tocante à literatura, o documento ressalta a importância de a escola oportunizar o contato do aluno com o texto literário, de modo que ele passe “da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura” (p.71).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do estado do Paraná (DCE), de 2008, também têm contribuído para o trabalho docente no sentido de orientar o fazer pedagógico no que se refere ao ensino da língua materna. Ao assumir uma concepção clara de linguagem pautada nas práticas sociais, o documento destaca o caráter histórico, ideológico e de poder da língua efetivamente em uso. No que se refere à literatura, o documento enfatiza a relação dessa arte como produção humana, particularmente ligada à vida social e, no tocante à sala de aula, as DCE indicam assertivamente:

(...) que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividade que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na práticas de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p.58)

Assim, tanto os PCN (1998) quanto as DCE (2008), corroborando com os valores expressos na Constituição brasileira e na Lei Darcy Ribeiro, enfatizam a

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

necessidade de a escola formar cidadãos críticos e atuantes que participem da construção de uma sociedade mais justa. A educação escolar deve, nesse sentido, considerar e promover a ampliação progressiva do conhecimento do aluno, garantindo a ele espaços educacionais nos quais possa posicionar-se diante de valores estabelecidos e agir para transformar a realidade social. Esses conceitos, perspectivas e abordagens devem nortear, além do trabalho do professor em sala de aula, a elaboração dos materiais didáticos que circulam nas escolas públicas de todo o país.

Isso é o que prescreve o próprio Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011). O edital do PNLD de 2014, referente à seleção da obra analisada neste artigo, pautado nas orientações dos documentos oficiais, determina princípios e critérios de avaliação ao componente curricular de língua portuguesa, salientando que o currículo para os anos finais da educação fundamental deve organizar-se de forma a garantir ao aluno “a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira” (p.69).

A chamada de consciência à especificidade do trabalho com a literatura em sala de aula constitui-se em um progresso. A referência –ainda que tímida- de orientações e normas em documentos oficiais sobre esse tema simboliza que a literatura principia a ir além das discussões, críticas e reflexões muito atreladas e, por muito tempo, restritas ao espaço acadêmico, aos programas de pós-graduação e começa a refletir em ações concretas para a melhoria e ressignificação da prática do ensino de literatura e de formação do leitor.

Esse fato aumenta a responsabilidade com o ensino e o trabalho com a literatura, principalmente ao se considerar, nas escolas públicas do país, as condições precárias de vida, no seu sentido mais amplo, da maioria do alunado brasileiro. A esse respeito, e ao discutir a relação entre os direitos humanos e a literatura, vale destacar o que Candido (2004) pontua ao explicar a diferença entre bens incompressíveis – essenciais, de sobrevivência física- e os compressíveis – não essenciais. O autor destaca que é necessário também, além da garantia da sobrevivência física, alimentar

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



o espírito. Nesse sentido, a literatura é um bem essencial à vida, logo todos deveriam ter direito à arte e à literatura.

### **3 Perspectiva de trabalho com o texto literário pela Estética da Recepção**

As DCE, importante base de fundamentação teórica e norteadora do trabalho docente, instituem que o ensino da literatura seja orientado através dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. Essas abordagens do trabalho com o texto literário colocam o leitor como sujeito ativo no processo de leitura e assim com papel decisivo na escrita da história literária. Hans Robert Jauss, com *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994) e Wolfgang Iser, com *O ato da leitura uma teoria do efeito estético* (1996), são os principais integrantes da vertente teórica da Estética da Recepção.

Conhecida como a escola de Constança, essa corrente destaca-se por considerar a figura do leitor na produção de sentido do texto literário. Assim, o leitor deixa de ser passivo diante da leitura e é considerado em relação constante com a obra. Nesta o mundo do autor confronta-se com o mundo do leitor, expandindo as possibilidades de significação do texto e estabelecendo-se uma relação dialógica entre obra e leitor, constituindo-se, a partir dessa relação, uma nova concepção do próprio ato da leitura.

Jauss, na década de 1960, criticou a organização dos estudos literários voltados à historiografia, “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de “vida e obra”” (JAUSS, 1994, p.7) e a função do leitor apenas no momento da recepção. Já preocupado com a questão do ensino, questionou também os métodos de trabalho com texto literário os quais assumiram uma abordagem formal e estruturalista.

A partir desses questionamentos, Jauss, em conferência proferida em 13 de abril de 1967, na Universidade de Constança, proclamou a teoria chamada de estética da recepção. Por meio de sete teses, que sintetizam a trajetória intelectual do autor e de dedicação ao estudo da literatura, propõe uma nova metodologia para trabalhar com a literatura, com destaque no papel do leitor na constituição do texto literário, sua experiência cotidiana para a compreensão e atualização da obra, e

#### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

destaca também, além do efeito estético do texto, no caráter social e emancipatório da literatura.

O teórico alemão Wolfgang Iser (1926 - 2007), contemporâneo e comungando a teoria de Jauss, apresenta a Teoria do Efeito. Em seu livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), o autor debruça-se sobre as implicações da natureza estética da obra literária no leitor durante a recepção. Iser desenvolve os conceitos de “leitor implícito”; “estruturas de apelo” e “vazios do texto” para discutir a presença de um interlocutor na hora da escrita.

Para Iser (1996, p.73),

A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessa por um receptor ou mesmo quando, através as estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele.

Diante disso, o autor prevê, no ato da produção de sua obra, quem será seu possível interlocutor, seu leitor ideal e, embora seja permitido ao texto literário múltiplas interpretações, será na recepção que a ele será dada uma significação. Entretanto, essa interpretação é direcionada pelas pistas lançadas pelo texto e pelas lacunas que devem ser preenchidas de acordo com as experiências e conhecimento de mundo, valores, formações ideológicas subjacentes ao leitor.

Partindo dos pressupostos abordados pela Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, é imprescindível considerar o papel do leitor e sua formação para realizar o trabalho com a literatura em sala de aula, assim como tais princípios devem permear e orientar a elaboração de materiais didáticos que dão suporte ao ensino dessa arte.

#### **4 Breve apresentação do livro didático**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos mais antigos programas de distribuição de obras didáticas às escolas públicas de ensino

fundamental e médio. O programa de quase 90 anos iniciou-se em 1929, com outra denominação. Nesse longo percurso, várias alterações ocorrerem e, entre elas, a gratuidade do material para os alunos das escolas públicas e a escolha das coleções didáticas feita pelas escolas participantes, com a colaboração do corpo docente e dirigentes, com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos.

A análise em questão versa sobre o livro *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, do 6º do ensino fundamental. A obra foi publicada pela editora Saraiva SA Livreiros Editores em 2012 para a utilização nas escolas públicas no triênio de 2014 a 2016.

Os gêneros abordados neste livro podem ser classificados, de acordo com a Tabela de Gêneros Conforme as Esferas de Circulação das DCE (PARANÁ, 2008, p. 100 a 101), como pertencentes à esfera cotidiana o gênero diário e o relato de viagem; blog, à esfera midiática; na esfera escolar, o verbete de enciclopédia; a carta do leitor e de resposta ao leitor pertenceriam à esfera imprensa; histórias em quadrinhos, conto, fábula e poema como integrantes da esfera literária/artística. Não há menção, na tabela das DCE, ao gênero classificado pelo livro como verbete poético.



Gráfico 1: elaborado a partir de tabela da DCN (2008) de Língua Portuguesa, p.100-101.

Observa-se, a partir do gráfico acima, que há o predomínio dos gêneros da esfera de circulação literária no livro analisado. Tal constatação do repertório de gêneros disponíveis poderia indicar que há uma tendência ao trabalho com o literário. No entanto, esses gêneros são apresentados apenas como pretexto ao trabalho com os conteúdos mais tradicionais de língua portuguesa, como as classes de palavras.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

## 5 Apresentação e análise do poema

A análise versa sobre a organização da unidade intitulada *Peraltices com palavras* e, especificamente, sobre atividades com o poema *O trem*, de Roseana Murray - autora de destaque na poesia infantojuvenil brasileira, bastante recorrente nas coleções de material didático.

Zilberman (2016) comenta sobre a importância da autora e do legado dos poetas pertencentes à década de 1980 e 90 para a poesia infantil que cresce em quantidade e qualidade. A produção literária de poesia para a infância consolida um estilo, cativa e assegura um determinado público e renova a própria literatura. Diante dessas produções, o gênero lírico populariza-se entre os leitores juvenis.

Dos três únicos poemas que estão na íntegra na unidade analisada do livro, dois são de Murray. Nesse aspecto, é importante considerar que a grande recorrência dos mesmos autores e suas obras nos livros didáticos torna-se uma estratégia inadequada da escolarização da literatura porque, segundo Soares (2006), se oferece aos alunos um círculo restrito de autores e obras, quando a produção literária infantil é próspera e diversificada.

Isso é o que acontece no livro analisado: não há diversificação de autores, estilos e exemplos de poesias. Aliás, além do poema *O trem*, de Murray, e de dois outros poemas na íntegra, o livro didático só apresenta fragmentos de poemas utilizados para a resolução de exercícios.

Ao lado do acesso ao livro na biblioteca escolar, ao lado da leitura de livros promovida em aulas de Português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada. (SOARES, 2006, p.25).

O poema *O trem* servirá de pretexto para boa parte das atividades propostas e a literatura passa a integrar o material didático como subterfúgio ao estudo da estrutura do gênero discursivo e do que poderia ser chamado de análise linguística. Embora, em vários casos, aspectos formais do texto poético se relacionam aos padrões da escrita, não se pode desconsiderar que a composição verbal e a seleção

de recursos linguísticos são determinadas por questões estéticas e de sensibilidade do poeta.

Figura 1: poema O trem, de Roseane Murray, publicado no LD, p.238

**O trem**

Vai que vai, vem que vem,  
faz o balanço do trem.  
A menina, com o nariz  
achatado na vidraça  
enlaça a paisagem  
com seu olhar encantado.

Vem também, vem também  
faz o balanço do trem  
Na bolsa a menina leva  
pérolas coloridas  
girassóis e margaridas,  
anões de voz fina  
e afinadas flautas mágicas.

Você vem, você vem,  
faz o balanço do trem.  
É que a bolsa é cheia de sonhos,  
alegres e tristonhos,  
e ninguém sabe para onde leva  
a menina balançando  
no coração do trem

Vai que vai, vem que vem,  
vem também, vem também  
Você vem, você vem  
– Faz o balanço do trem.

Roseana Murray. *Fardo de carinho*.  
Belo Horizonte: Lê, 1987.

**238**

Antes do início das atividades do poema, há uma série de perguntas na seção *Antes de ler* que funciona como estratégia de motivação à leitura. Todavia, só uma dessas perguntas é recuperada na seção *Nas linhas do texto* e refere-se à hipótese levantada sobre o título, como se observa no exercício 1.

Figura 2 imagem de exercícios retirados do livro *Jornadas.port*, 2012, p.239

**EXPLORAÇÃO DO TEXTO**

*Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.*

**Nas linhas do texto**

1. Sua hipótese sobre o assunto do poema se confirmou? De que trata o poema?
2. O poema “O trem” é composto de versos e estrofes.
  - a) Quantos versos há na primeira estrofe?
  - b) Que informação nos trazem os versos da primeira estrofe?
3. Como a menina olha a paisagem? Encontre um trecho do poema que confirme sua resposta.
4. Qual a estrofe que traz a informação sobre os itens que a menina leva na bolsa?
5. Identifique e copie no caderno os versos que explicam que há uma justificativa para a menina carregar na bolsa esses itens.

**Verso** é cada linha de um poema.  
**Estrofe** é um grupo de versos separado dos demais por um espaço.

**Roseana Murray**  
Nascida no Rio de Janeiro, em 1950, Roseana Murray é formada em Literatura e Língua Francesa. Publicou seu primeiro livro infantojuvenil (*Fardo de carinho*), em 1980. Tem mais de 50 livros

Essas primeiras atividades trazem questões apenas sobre o que o poema diz e trata. Mesmo quando a pergunta é sobre a hipótese levantada pelo aluno, prevalece o sentido do texto, tratado como único, descaracterizando a possibilidade da polissemia, questão fundamental da linguagem literária. Aqui há presença de um leitor passivo que está a serviço do texto e não há espaço para que o aluno torne-se também produtor de sentido.

Já o exercício 2.a é apenas de reconhecimento dos aspectos formais da poesia, a análise é meramente estruturalista. O aluno só precisa contar números de versos e estrofes e apresentar o resultado. Observado apenas o enunciado, não há espaços à reflexão da forma enquanto também elaboradora de sentido. Essa atividade é mecânica e poderia ser aplicada em qualquer exemplo de poema, ou seja, é mero reconhecimento de estrutura sem relacioná-las aos outros elementos constituintes da linguagem literária. Quando o aluno responde o exercício 2.b, novamente o que prevalece é somente o que o texto traz. O papel do leitor enquanto participante e também responsável pelo sentido é desconsiderado. Diante desses exercícios, há total inércia do aluno. O que importante é tão somente o que o texto diz e ao aluno fica uma imagem deturpada, errônea do que é o texto literário e sua função.

Subjacente a tais atividades está uma perspectiva ultrapassada do texto literário. Apenas o reconhecimento das estruturas formais e a não consideração do papel do leitor diante da obra, é importante observar, retoma o que, ainda na década de 1960, Jauss (1994) já criticava como um método tradicional da abordagem do texto literário. Partindo desse princípio, os exercícios expostos representam um retrocesso ao que diz respeito ao ensino da literatura e a formação do leitor literário.

Na sequência, exercícios voltam a focar o que o texto exprime e pedem ao aluno comprovação. O copiar para responder é mais importante do que levantar a reflexão sobre o porquê do olhar encantado da menina. O exercício 3 exemplifica essa análise e reforça a ideia de que as atividades são automáticas, pois basta ao aluno voltar à primeira estrofe do texto e copiar literalmente os quatro últimos versos. Isso é reforçado quando o enunciado traz “Como a menina olha (...)” (verbo olhar) e no poema há “seu olhar” (substantivo). O aluno só precisa encontrar as palavras sinônimas. Não há, mais uma vez, reflexão sobre o texto literário, seus efeitos de

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

sentido nem atividades que desenvolvam a leitura crítica, emancipatória e humanizadora, como defende Candido (2004).

As mesmas discussões feitas na análise do exercício 3 valem para o exercício 4. Novamente o aluno só precisa encontrar no poema o trecho que corresponde ao enunciado da atividade e dizer que é a segunda estrofe. O uso da expressão “que a menina leva” da pergunta e o verso “Na bolsa a menina leva” seguem a mesma lógica do exercício anterior.

Os verbos no imperativo “identifique” e “copie”, presentes no enunciado do exercício 5, reforçam a não participação do aluno na construção de sentido do texto e da exploração dos possíveis significados. Aliás, nessa altura, os alunos já percebem que cada exercício corresponde a uma estrofe do poema e isso reforça o caráter mecânico das atividades: eles já sabem intuitivamente onde “procurar” a resposta. O texto literário serve apenas como pretexto à realização de exercícios que não cobram reflexão, criticidade e leitura enquanto produção de sentido. Os exercícios são desestimulantes e não despertam o prazer pelo literário.

Além disso, a atividade 5 é mal elaborada porque, se até o momento não houve a discussão e a reflexão do poema, o aluno condicionado a fazer a relação de palavras sinônimas, terá dificuldade em entender o que realmente se espera que ele copie, pois a questão 5 deveria ser respondida extrapolando a materialidade linguística.

Outra parte do livro didático que chama bastante a atenção é a parte em que dois fragmentos são apresentados: um de notícia e a segunda estrofe do poema O trem. Os exercícios apresentados cobram conhecimento sobre a pontuação do texto em prosa e do em verso, como mostra a atividade 6.

Figura 6 imagem de exercícios retirados do livro Jornadas.port, 2012, p.242

6. Volte aos fragmentos 1 e 2 e observe a pontuação.
- a) Quantas frases declarativas e quantos pontos há no fragmento 1?  
E quantos versos e quantos pontos há no fragmento 2?
  - b) Imagine que os versos do fragmento 2 fossem escritos como duas frases, sem quebrar a linha em cada verso:
 

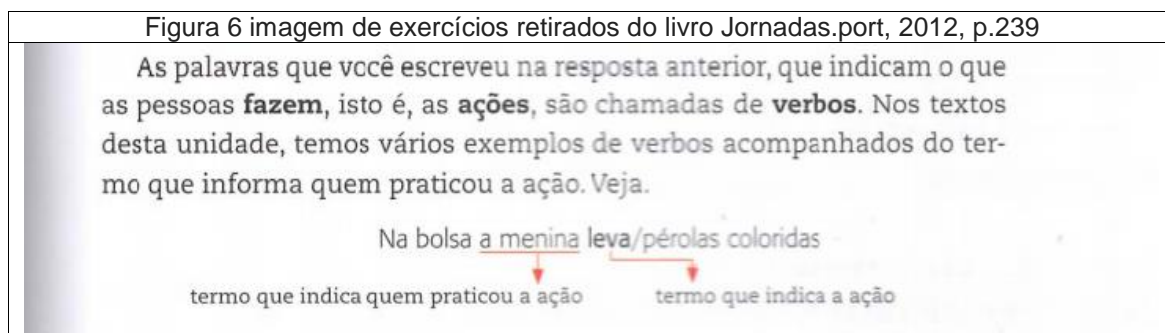
Vem também, vem também/faz o balanço do trem  
Na bolsa a menina leva/pérolas coloridas/girassóis e margaridas/  
anões de voz fina/e afinadas flautas mágicas.

Nesse caso, quantos pontos finais deveriam ser acrescentados?
  - c) A pontuação em poemas não precisa obedecer às regras da norma-padrão, que recomenda usar ponto no final de cada frase. Em sua opinião, por que isso acontece?

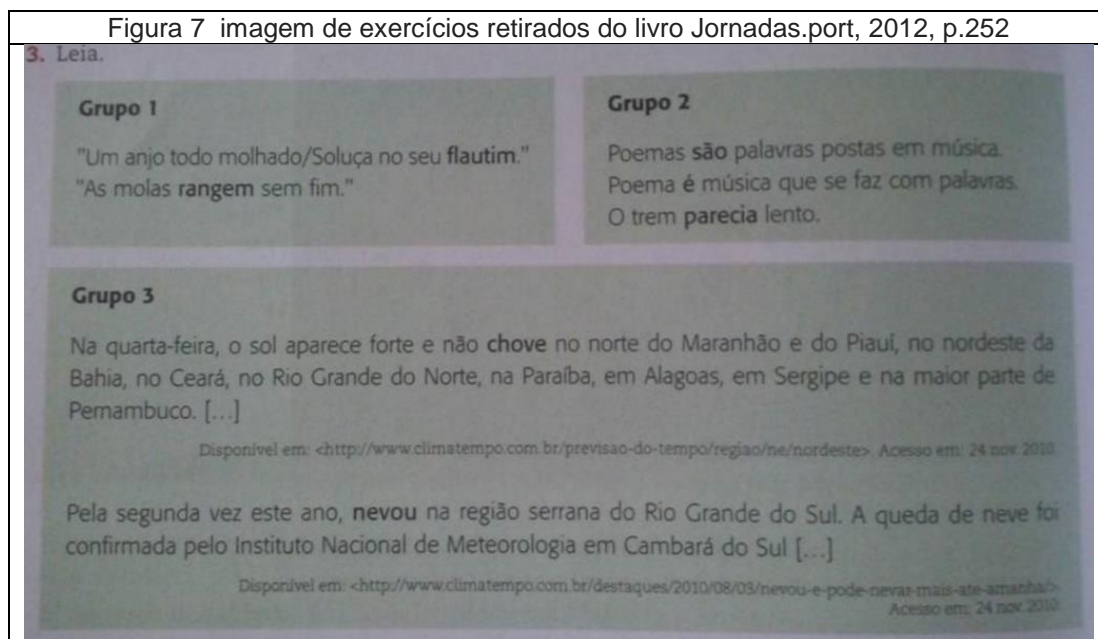
A questão 6.a pede apenas a contagem de pontos. O enunciado 6.b, muito confuso e muito sem sentido, (des)orienta o aluno a mudar a estrutura do poema ao propor que ele considere os versos agora como frases e, finalmente, o 6.c traz primeiro o termo norma-padrão, que marca o lugar discursivo e ideológico da perspectiva adotada no trabalho com a linguagem; depois, sem reflexão alguma, joga ao aluno a responsabilidade de responder uma questão complexa e sobre a qual não há nenhuma reflexão realizada na unidade do livro.

Ainda no capítulo analisado, depois dessa primeira parte, há uma ruptura com o trabalho proposto até então e há a apresentação de uma classe gramatical. Nesta parte, um verso é usado para conceituar verbo e a poesia passa a ser utilizada para fins meramente gramaticais, perdendo todo seu aspecto lúdico, de ritmo que poderia levar o aluno a experimentar a linguagem literária e assim despertar o gosto pela leitura.





Outra atividade que chama atenção é quando o livro propõe grupos de frases para que o aluno responda se as ações expressas pelos verbos indicam ação. O grupo 2 é composto por três frases soltas.



Percebe-se claramente que há uma relação forçada com o trabalho com o gênero poema e o conceito de verbo. Para minimizar a total desvinculação, há o uso das palavras poema e trem nas frases para mascarar uma continuidade temática.

Diante das atividades apresentadas, fica o questionamento de como tem sido realizado o processo de escolarização da literatura através do livro didático. É importante destacar que esse processo é inevitável pela própria constituição e função

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

da instituição escolar e não há, dessa forma, como evitá-lo. No entanto, como defende Soares (2006, p.22), é preciso que essa escolarização não seja de forma

[...] inadequada, errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

## 6 Considerações Finais

Observa-se que é necessário proporcionar ações que melhorem e cobrem qualidade do material didático principalmente na apreensão das recentes teorias educacionais que representam o que deve e como ser ensinado nas aulas de língua materna e, em específico, em relação à literatura, tão descaracteriza pela inadequada escolarização, principalmente no livro analisado. Esse ponto é de extrema importância quando se verifica que o livro didático é, muitas vezes, o único a que o aluno tem acesso durante sua formação e também porque há altos investimentos de recursos públicos na aquisição desse material. Dessa forma, é preciso que tais recursos sejam revertidos em materiais de qualidade, que contribuam à formação integral dos estudantes.

É preciso considerar também que ao professor cabe uma postura crítica diante do material e, ao refletir sobre ele, o docente deve ressignificá-lo, já que tem autonomia e autoridade conquistadas pela formação teórica de traçar estratégias para que possa ser oportunizado aos pequenos leitores em formação o contato efetivo com a literatura e sua fruição estética. Assim, destaca-se que o livro didático deve ser apenas uma ferramenta de apoio- e com qualidade- e o professor deve ampliá-lo em seu trabalho diário e constante para que ao aluno seja garantido o direito humano à literatura.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>  
Acesso em: 05 nov. 2016.

BRASIL. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014 – Ensino Fundamental*. Brasília: 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei número 9394*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:\_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004. P.169 -191.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. *Jornadas. Português – Língua Portuguesa*, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *Parecer sobre a obra 'Receita de olhar'*. Disponível em: <[www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

Recebido em: 02/09/2019.

Aprovado em: 10/12/2019.

## GESTÃO ESCOLAR: GESTOR ESCOLAR E CONSELHO PARTICIPATIVO

Sarah Daniele de Oliveira Ramos\*

**RESUMO:** O presente artigo aborda questões sobre o papel do Gestor Escolar na condução e desenvolvimento de processos de gestão de qualidade, baseados na união de toda a comunidade escolar, a integração escola - família e na participação de um Conselho Escolar ativo e participativo. O objetivo foi discutir a dinâmica de um conselho de classe participativo, seu conceito e contexto. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, buscando subsídios para um melhor entendimento sobre o papel deste profissional, junto à comunidade escolar; assim como o Conselho Escolar, que é uma estrutura representativa, onde juntos compõem o núcleo de decisão da escola para um melhor ensino-aprendizagem, onde os resultados positivos contemplarão a todos. Os resultados apontam que o conceito de participação ainda não é compreendido pelos participantes da comunidade escolar. Portanto, a participação acontecerá na medida em que os envolvidos apropriem dos procedimentos e conceitos. Neste sentido o gestor tem um papel determinante, o de indutor de mudanças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestor Escolar. Conselho Escolar. Conselho Participativo.

**ABSTRACT:** This paper addresses questions about the role of the School Manager in conducting and developing quality management processes based on the unity of the whole school community, school - family integration and the participation of an active and participatory School Board. The objective was to discuss the dynamics of a participatory class council, its concept and context. The methodology used was the bibliographic research, seeking subsidies for a better understanding about the role of this professional, with the school community; as well as the School Council, which is a representative structure, where together they make up the school's core decision for better teaching and learning, where the positive results will befall everyone. The results indicate that the concept of participation is not yet understood by the participants of the school community. Therefore, participation will take place to the extent that those involved take ownership of the procedures and concepts. In this sense the manager has a determining role, that of inducing change.

**KEYWORDS:** School Manager. School board. Participatory Council.

---

\* Possui especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade São Braz (2014), especialização em Gestão Escolar pela Faculdade São Braz (2016), especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz (2014), especialização em Altas Habilidades ou Superdotação pela Faculdade São Braz (2016) e especialização em Metodologia do Ensino Religioso pela Faculdade São Braz (2014). Atualmente é Gerente Administrativo da CEA - Centro Educacional de Andirá e Professora da Prefeitura Municipal de Barra do Jacaré. E-mail: cea\_andira@hotmail.com

## 1 Introdução

O assunto a ser apresentado neste trabalho é de extrema importância, pois pretende contribuir na definição do papel do gestor escolar e de um Conselho Escolar participativo, como eles podem contribuir de maneira eficiente e eficaz na garantia de uma educação de qualidade, em que, por meio de práticas cotidianas, se busquem caminhos que visem à participação de todos e a integração da família com a escola.

Há quem pense que o papel do gestor escolar, ou diretor como é popularmente chamado, é fácil, mas seu trabalho não se limita a ficar sentado atrás de uma mesa na sala reservada a direção, preenchendo planilhas e solicitando a reposição de materiais. Ao contrário, o gestor da escola é a cabeça que pensa nos detalhes para que não só a educação naquele espaço escolar seja de qualidade, mas também que o atendimento à comunidade, pais, alunos e funcionários, seja o melhor possível.

Assim, o papel do gestor escolar na condução e desenvolvimento de processos de gestão de qualidade, baseados na participação de toda comunidade escolar e na integração escola-família, torna-se imprescindível, pois se pode afirmar que nos dias atuais a escola não vive sem a família e a família não vive sem a escola, porque é através deste trabalho, em conjunto, que acontece o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

Junto ao importante trabalho do gestor na escola, a inclusão de um Conselho Escolar ativo e participativo é imprescindível. Segundo Navarro, a função principal do Conselho Escolar é: O acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola, cabe refletir, também, sobre as dimensões e os aspectos que necessitam ser avaliados, ao se construir uma escola cidadã e de qualidade. De forma global, percebe-se que não basta avaliar o desempenho do aluno de forma solta, isto é, descontextualizada (PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2004, p.13).

Esta pesquisa refletirá, ainda sobre questões que contribuirão para conhecer melhor o trabalho do gestor escolar e do Conselho Escolar, que deve ser entendido

como um trabalho que se desenvolve no coletivo, com ampla participação de toda comunidade escola.

Almeja-se, enfim, com o presente estudo, contribuir, sugerindo subsídios a diretores de escolas, para o aperfeiçoamento da gestão escolar e auxiliar no desenvolvimento do processo participativo do Conselho Escolar, bem como colaborar para o desenvolvimento de habilidades e competências do gestor. Busca-se ainda, privilegiar caminhos para desenvolver potencialidades no educando, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do prazer em aprender.

Nessa perspectiva, a escola por sua maior proximidade com as famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que fortaleçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Para tanto, faremos uma abordagem, neste artigo, dos principais aspectos acerca da função do gestor escolar. Versaremos sobre a importância de um Conselho Escolar participativo e ativo na escola.

## **2 O Papel do Gestor Escolar**

A temática sobre a melhoria da qualidade do ensino das escolas é algo que se discute há muito tempo. A reflexão acerca da gestão escolar relativa ao processo docente educativo e o papel orientador do gestor, tem como pano de fundo o impacto nos resultados docentes educativos. O gestor deve visar o sucesso da instituição, além de exercer sua liderança administrativa e pedagógica. (BRASIL, 1990).

O papel principal do gestor é saber acompanhar mudanças e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a tornar-se uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes. O diretor de uma escola deve ter olhos e ouvidos abertos, percebendo o que está certo ou errado e que aspectos pode melhorar em si mesmo, nos professores, nos alunos, nos objetivos da escola, na disposição do tempo, na visão que os outros fazem da instituição, nas suas próprias atitudes e habilidades. Precisam perceber a

### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

importância de capacitar seus professores a fim de que se vejam como ótimos profissionais, criando auto-conceito positivo nos mesmos. É muito bom saber que o diretor da escola está satisfeito com o trabalho que se desenvolve isso causa motivação e trabalhar motivado é o caminho para o sucesso. (BRASIL, 1990)

É importante que o diretor valorize o que cada um tem de bom, demonstrando seu nível de satisfação com os mesmos. Isso acontece também quando fala aos pais dos alunos sobre as conquistas alcançadas, sobre os projetos e metas que serão atingidos.

Segundo Luck (1990), o gestor tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos educados e a promoção do seu desenvolvimento.

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição. A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. (LUCK, 1990).

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto à prática de ensino em sala de aula. No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor não se preocupar com o processo de ensino/aprendizagem na sua escola. Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.

O gestor deve estar ciente que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. Deve também, saber integrar objetivos, ações e resultados, assim agrega à sua gestão

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade. (LUCK, 1990).

Sob a ótica do verdadeiro papel a ser exercido pelo gestor escolar observa-se com freqüência nas escolas públicas o distanciamento do gestor no processo do planejamento pedagógico, atendo-se a questões administrativas.

O projeto político pedagógico é um importante instrumento no desenvolvimento escolar. O papel do gestor como principal pedagogo no desenvolvimento do projeto deve influir nos resultados positivos da escola, por que se considera que o trabalho de orientação e controle é fator determinante no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da instituição. Cabe ao gestor assegurar que a escola realize sua missão; ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores. Ele é o mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões. (BRASIL, 1988).

O gestor escolar tem que ter consciência de que ele sozinho não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Uma vez tomadas as decisões, devem ser tratadas coletivamente, participativamente, pô-las em prática.

Para isso a escola deve estar bem administrada e coordenada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside somente no gestor, ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue juntar as aspirações, desejos, e expectativas da comunidade escolar e articular a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que compreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LUCK, 2002).

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



### **3 A Importância de um Conselho Escolar ativo e participativo**

Vivemos numa época em que valores como a ética e a cidadania estão sendo banidos e deixados de fora da formação do ser humano. Nesse sentido, instituições como a escola e a família não podem deixar que isso aconteça sem fazer nada para mudar esta situação. Assim, é preciso uma integração dessas instituições com objetivos comuns e metodologias adequadas para se tentar resgatar esses valores tão essenciais e importantes na formação do caráter dos educados.

Um dos principais objetivos da escola hoje é favorecer uma participação que gere compromisso da família e do corpo escolar com a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno e o compromisso da escola com a inserção cultural da família e da comunidade. Essa parceria assegurará o pleno cumprimento da função social da escola. (PARO,1997).

Desta forma, Gadotti (2004, p.51), ensina que o Conselho de Escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção.

Em geral, a iniciação das pessoas na cultura, nos valores e nas normas da sociedade começa na família. Para que o desenvolvimento da personalidade das crianças seja harmonioso é necessário que seu ambiente familiar traduza uma atmosfera de crescente progressão educativa. Assim as instituições devem apoiar e respeitar os esforços dos pais pelos cuidados, atenção e educação das crianças. A escola deve sempre envolver a família dos educados em atividades escolares, não para falar dos problemas que envolvem a família, mas para ouvi-los e engajá-los em movimentos realizados pela escola como projetos, passeios, festas, etc. (GADOTTI, 2004).

Nessa perspectiva, a escola por sua maior proximidade com as famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da

escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade. Como diz Paro (1997, p.30)

[...] a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometido com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Manter a integração escola-família de forma estreita significa construir e desenvolver comunidades nas quais se podem satisfazer necessidades básicas ao aspirar uma melhor qualidade de vida para as gerações futuras. Desse modo, é preciso que tanto as comunidades escolares como as famílias colaborem com princípios de integração fortalecidos pelo respeito, pela eficácia das ações e pela luta por uma cidadania digna. (PARO, 1997).

Desta maneira, a escola encontra-se entre as principais responsáveis pelo desenvolvimento social, já que é uma instituição a quem a sociedade imputa a responsabilidade de prestar o ensino formal, criando oportunidades para que os indivíduos possam se desenvolver, decidir e pensar

O Conselho Escolar, sendo um núcleo da escola serve não apenas para discutir problemas burocráticos, como também pode discutir politicamente os problemas reais da escola e do lugar que ela está inserida com a participação de todos os sujeitos do processo.

Gracindo (2007,p.39), fala que: O Conselho Escolar "[...] constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógico condizentes com as necessidades e potencialidades da escola".

Nesse contexto, o papel do Conselho Escolar é o de ser um órgão consultivo, deliberativo, e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Sendo assim, o Conselho Escolar é um organismo de articulação entre a escola e a

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

sociedade, uma instalação de uma prática pedagógica e de uma cultura política democrática e cidadã. LUCK, 1990)

Conforme (CAMARGO,1997, p. 291), Os Conselhos de escolas são, em tese, os locais onde é capaz de se dar voz a quem não tem voz, isto é, são espaços potenciais do diálogo, da ação comunicativa. Os Conselhos de escola como “fóruns de discussão e deliberação nascem não de um ato de vontade de um grupo de indivíduos que lutam por justiça ou liberdade, mas como uma necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização societária”.

Sendo assim, o Conselho Escolar é composto por cerca de trinta pessoas (no mínimo dez), sendo que destes 50% são pais e alunos e 50% são professores e funcionários, e dessa união serão responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e pela tomada de decisões, pois possui caráter deliberativo. Suas reuniões devem ser periódicas e seu papel é de elaborar, normatizar, aconselhar e fiscalizar as ações da escola nos âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros. Pretende dessa forma que a gestão ativa e participativa, deve trabalhar a consciência cidadã, ou seja, primando pela coletividade, com vistas a uma educação de qualidade.

Promover à família nas ações do projeto político pedagógico significa enfatizar ações em seu favor e lutar para que possa dar vida às leis. Mais do que criar um novo espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria instituição deve articular seus recursos de maneira a assegurar que as reflexões, debates, estudos e propostas de ação possam servir de embasamento para que o desenvolvimento social se concretize por meio de práticas pedagógicas efetivas. CAMARGO (1997).

Assim, as ações de caráter pedagógico que as escolas podem dirigir às famílias devem fazer parte de seu projeto e para que isso possa acontecer é fundamental que as ações em favor da família sejam desenvolvidas e presididas de forma integrada com a comunidade escolar. Família e comunidade escolar são pontos de apoio ao ser humano; são sinais de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais significativos serão os resultados na formação do educando. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. CAMARGO,1997

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Através do diálogo é que surge a certeza de que faremos na escola uma gestão integradora, ativa e participativa. Há muito vem se discutindo esse tipo de gestão, pois as mudanças sociais nos impõem a era do conhecimento, num mundo cada vez mais globalizado. A gestão autoritária é uma prática que não cabe mais, pois não satisfaz as exigências de uma sociedade que se deseja, igualitária e justa.

#### **4 Considerações Finais**

Precisamos, primeiramente, ter consciência de que o ser humano não possui todas as características que abarquem a complexidade da escola. É necessário que o gestor saiba equilibrar a falta de algumas competências administrativas com a ajuda de colaboradores que tenham outras competências para complementar o trabalho coletivo. Delegar poderes é um dos pontos-chave de todo trabalho coletivo, pois mediar e orientar são a essência da função gestora.

O gestor deve dedicar grande parte de seu tempo na interação com sua equipe, pois ele irá definir em conjunto com a equipe, as metas que deseja alcançar, estabelecendo acordos com os professores, com os alunos e com a comunidade escolar, objetivando sempre o sucesso discente e a qualidade da educação.

A escola precisa de mais do que boa vontade para atender as exigências de uma sociedade em mudança, mas se os primeiros passos não forem dados, corremos o risco de ficarmos apenas na reflexão.

A gestão escolar, enquanto gestão participativa, é entendida como sendo um processo de tomada de decisões que envolve todos os membros que compõe a comunidade escolar. Participar significa atuar conscientemente no contexto no qual se está inserido, mantendo-se informado ao buscar dados necessários para fundamentar e possibilitar a elaboração de estratégias bem sucedidas.

É grande o desafio do gestor escolar em efetivar seu trabalho no âmbito da gestão participativa. Para tanto, cabe a ele viabilizar articulações promovendo abertura no interior da escola para que professores, alunos e pais, como um todo, possam participar e fazer parte do trabalho pedagógico na sua totalidade. O gestor deve atuar como um elo de ligação, gerindo e avaliando o dia-a-dia da escola,

podendo contar com sua equipe. As decisões coletivas e a abertura à participação da sociedade dentro da escola possibilitam o acesso e a permanência da população à necessária base cultural e à formação, exigidas pelas condições da sociedade atual.

### **Referências**

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa do Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LUCK, H. *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1997.

Recebido em: 20/10/2018.

Aprovado em: 10/12/2019.

## A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: FERRAMENTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

### THE ELABORATION OF THE GENDER DIDACTIC MODEL ARTICLE OF OPINION: TOOL FOR DIDACTIC TRANSPOSITION

Liliane Pereira\*

Ana Lúcia de Campos Almeida\*\*

**RESUMO:** O objeto de ensino-aprendizagem que centraliza a nossa investigação é uma prática discursiva da esfera ideológica do jornalismo impresso, (re)conhecida pelos experts do jornalismo como “artigo opinativo” ou simplesmente “artigo”. Tal escolha deve-se às demandas sócio-culturais que impõem necessidade de reflexão, engajamento e participação em contextos sociais de expressão oral ou escrita. Este artigo, como parte de uma pesquisa maior, apresenta apenas a desconstrução e construção de um corpus constituído por um conjunto de artigos de opinião da Folha de Londrina, a fim de apontar as regularidades do gênero e construir conhecimentos prévios sobre ele. Para análise, adotaremos o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999/2003, 2006, 2008).

**PALAVRAS-CHAVE:** Modelo didático, Artigo de opinião, Interacionismo Sociodiscursivo.

**ABSTRACT:** The aim of teaching and learning that focuses our investigation is a discursive practice on ideological matter of a print journalism known by the experts of journalism as "opinion article" or simply "article." This choice is due to socio-cultural demands that impose the need for reflection, engagement and participation in social contexts of speech or writing. This article, as part of a larger survey, presents only the

---

\* Atualmente, professora da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), professora concursada de Língua portuguesa na rede pública de ensino, doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e trabalha com questões relacionadas ao ensino de Língua materna, ao letramento do professor e com a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalhou como professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Apucarana, 2015-2019). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina e Especialista em Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina. Atuou como estagiária de Língua espanhola no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (2005). Trabalhou como professora de redação, interpretação e espanhol no CEPV - Curso Especial Pré- Vestibular, sendo previamente selecionada pela UEL, através do edital de instrutores bolsistas (2004 - 2011). E-mail: pereiralilianeunespar@gmail.com

\*\* Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente é docente do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Contato: analucpos@gmail.com

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

deconstruction and construction of a corpus constituted by a set of articles of opinion of Folha de Londrina, in order to point out the regularities of the genre and build prior knowledge about it. For analysis, we will adopt the analysis model proposed by of the Social-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999/2003, 2006, 2008).

**KEYWORDS:** Didatic model, Opinion article, Social-discursive Interactionism.

## **1 Introdução**

Nesta pesquisa, procuramos ressaltar a necessidade do professor estar familiarizado com os saberes a ensinar e a teoria que fundamenta esses saberes, visto que não há como provocar mudanças no ensino se o professor não estiver constantemente fazendo cursos e estudando. Segundo Gimenez (1998), é praticamente impossível construir uma prática pedagógica coerente, se o professor não refletir sobre ela, se não levantar questões problemáticas e não analisá-las à luz das teorias/estudos que possam fundamentá-las.

Neste artigo, por questão de espaço, pretendemos apresentar apenas um recorte de uma pesquisa maior realizada durante o Mestrado “Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no Ensino Fundamental”. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar um corpus de textos do gênero artigo de opinião da Folha de Londrina, a fim de apontar a regularidades do gênero e construir conhecimentos prévios sobre eles. Para isso, adotaremos o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 1999/2003, 2006, 2008) e traremos breves considerações sobre o que os especialistas apontam sobre o gênero e o contexto de produção.

O objeto de ensino-aprendizagem que centraliza a nossa investigação é uma prática discursiva da esfera ideológica do jornalismo impresso, (re)conhecida pelos experts do jornalismo como “artigo opinativo” ou simplesmente “artigo”, o que dá a eles o papel social reconhecido como “articulistas” de uma determinada empresa jornalística.

## 2 A importância do modelo didático

O modelo didático é um instrumento/ferramenta<sup>1</sup> didática que visa à organização dos saberes a serem internalizados pelo professor sobre uma prática discursiva de referência que será didatizada posteriormente.

O termo modelo didático surgiu em Genebra-Suíça, com a finalidade de contribuir com o trabalho docente e favorecer o ensino/aprendizagem, tanto na produção quanto na compreensão de textos em francês. Para o grupo de Genebra, o modelo didático tem a função de nortear as atividades em sala de aula, sendo que esse deve vir sempre antes do ensino aprendizagem de qualquer gênero.

De acordo com Pietro & Schneuwly (2003), o primeiro passo para venhamos ensinar um determinado objeto é por intermédio do modelo didático. Assim, esse último, conforme os mesmos autores mencionados, possui as seguintes características:

- a) uma dimensão praxeológica;
- b) uma força normativa;
- c) é o centro do processo de todo ensino e posterior aprendizagem;
- d) pode ser implícito/intuitivo ou explícito e conceitualizado;
- e) é o ponto de início e ponto de chegada do trabalho a ser realizado;
- f) é uma teoria mais genérica das atividades languageiras;
- g) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores;
- h) permite, com base nas práticas sociais, produzir SDs;
- i) é o lugar de reflexões e práticas pedagógicas.

Machado e Cristóvão (2006) sustentam que os modelos didáticos dos gêneros são objetos descritivos e operacionais que, ao serem construídos, tendem a facilitar a

---

<sup>1</sup> Nascimento (2011) destaca a distinção proposta por Rabardel (1995) entre ferramenta/artefato e instrumento. Nas pesquisas da autora, sobretudo nas interpretações dos dados, o termo instrumento é utilizado quando a ferramenta foi apropriada pelo sujeito. A engenharia didática proposta pelo ISD centrada no ensino da língua por meio da apropriação de práticas languageiras/gêneros tem como foco a utilização de instrumentos/ferramentas didáticas para o desenvolvimento de capacidades, tanto do professor – como ator do processo de mediação formativa –, como dos alunos – no processo de apropriação de práticas de linguagem atualizadas sempre em algum gênero de texto.



apreensão da complexidade da aprendizagem de um dado gênero. Nesse sentido, para as autoras, o modelo permite visualizar as características do gênero em estudo/análise/ produção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que para a caracterização do gênero é fundamental a coleta de textos autênticos, os quais se constituem num corpus, que quanto mais ricos e variados mais a observação se estenderá a realizações diversas referentes aos gêneros trabalhados. Para os mesmos autores ainda, o modelo didático é o produtor de uma construção tripartite em interação e em evolução: princípio da legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio da pertinência (refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio da solidarização (tornar coerentes os saberes tendo em vista os objetivos visados).

Com base nisso, temos o que os autores genebrianos chamam de modelo didático do gênero, o produto de uma determinada construção, em que a base é a articulação dos três princípios descritos: legitimidade, pertinência e solidarização.

Para Machado e Cristóvão (2006) a construção de um modelo didático pode envolver a análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero, considerando os seguintes elementos: a) as características da situação de produção; b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero; e) o seu estilo particular (as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador; as sequências textuais e os tipos de discursos predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; as características dos mecanismos de conexão; as características dos períodos e as características lexicais).

As mesmas autoras salientam também que a construção de modelos didáticos abre a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero ensinado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sustentam que para se realizar um trabalho com sequências didáticas, os saberes a serem transpostos para a sala de aula devem

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

estar fundamentado num modelo didático de gênero, a fim de apontar aspectos centrais a serem ensinados. Schneuwly (2005) discute a questão dizendo que o saber é fundamental para a aprendizagem, já que é visto como um saber útil, antes de ser transposto para a sala de aula. Os saberes, nesse sentido, não existem primeiramente para ser ensinados, mas para serem usados nas mais diversas situações.

Para Dolz e Scheneuwly (2004), ainda, a construção de um modelo didático constitui a explicitação de hipóteses sobre certos dados: resultados de aprendizagem expressos/esperados em documentos oficiais; conhecimentos linguísticos, como o funcionamento do gênero para os especialistas e psicólogos e, por último, a capacidade mostrada pelos estudantes.

Assim, a pesquisa sobre o gênero e a desconstrução analítica de um corpus do gênero, de acordo com a proposta de análise de Bronckart (2003), nos parece essencial para o trabalho didático que virá depois, tendo em vista que para nós o modelo didático precisa se sustentar a partir do tripé: desconstrução, descrição e indicação das dimensões ensináveis do gênero.

Bronckart (2003) defende que para um estudo eficaz é necessário termos conhecimentos prévios sobre os gêneros. Nesse sentido, justifica-se a análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, ao mesmo tempo em que articula os três níveis do folhado textual de Bronckart (2003): as capacidades de ação, as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

A desconstrução de um corpus de textos, de um gênero em específico, vai propiciar a definição da atividade que ele configura, o contexto de produção em que emerge, os mecanismos discursivos (o que compreende o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequências); as formulações (conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento das vozes, modalizações, seleção lexical, mecanismos de refutação, etc.) que são elementos necessários para que ocorra no aluno o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão e produção dos textos.

No caso deste artigo, analisamos e descrevemos qualitativamente o nosso objeto de pesquisa – ações de linguagem realizada por um sujeito singular, tomando como corpus seis artigos opinativos do Jornal Folha de Londrina, a fim de atribuir-lhe significados.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Para a elaboração do nosso modelo didático do gênero artigo de opinião, primeiramente, buscamos saberes não só da área da linguística, mas também do campo jornalístico – esfera social que emergem os textos analisados. Em seguida, levantamos hipóteses da situação mais imediata das ações de linguagem que investigamos, ou seja, propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que exercem influências sobre a forma a produção do gênero artigo de opinião.

Conforme abordado anteriormente, o modelo didático e os demais procedimentos ligados a sua construção têm o propósito de subsidiar o ensino de línguas (materna e estrangeira) e o aprendizado do aluno com atividades destinadas ao desenvolvimento de capacidades para a produção, recepção e compreensão de determinados gêneros.

### **3 Consulta aos Especialistas do Gênero**

O nosso interesse em abordar um gênero do argumentar, surgiu pela importância que a argumentação tem no nosso dia a dia. Numa era de informação global, em que comunicar está na base das relações pessoais e profissionais, estar familiarizado com os gêneros do discurso do argumentar virou um trunfo de mão dupla, pois implica não apenas cair na conversa de qualquer interlocutor, mas também possibilita às pessoas manifestarem um ponto de vista, opinar ou reclamar sobre um determinado assunto presente nas práticas discursivas que emergem nas esferas sociais.

No caso do artigo de opinião, ele é um gênero que toma posição em relação a uma questão polêmica, de relevância social. Nesse sentido, ao escrever um artigo de opinião, debatendo com determinada profundidade um assunto de interesse social, podemos participar de forma mais ativa da vida pública, exercendo, assim, nosso papel de cidadãos.

Seguindo o postulado de Dolz & Schneuwly (1998), que aconselham a consultar aos especialistas/experts para buscar categorias de análise e descrição do gênero focado, fomos a Beltrão (1980, p.19) e encontramos sua afirmação de que o jornalismo:

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

[...] veicula, pois, três categorias específicas de opinião: a do editor, a do jornalista e a do leitor, que, juntas, irão oferecer à comunidade a manifestação corporificada do tão discutido fenômeno social da opinião pública.

Quanto ao artigo opinativo, ele nasceu e subsiste na imprensa pública e pode ser escrito tanto por jornalistas, pertencentes aos quadros da instituição noticiosa, quanto por colaboradores, escritores, professores, pesquisadores, políticos, etc.

Martins Filho (1992), da mesma forma que Beltrão, afirma que o artigo de opinião pode ser escrito tanto por jornalistas ou por profissionais de outras áreas convidadas pelo jornal ou revista, em que neste caso sempre há informações do autor no final do artigo. O autor acrescenta ainda que o artigo é sempre assinado e pode aparecer em todos os cadernos versando sobre o assunto pertinente a esse último, como: economia, política, esportes. Em revistas, ocupa, geralmente, a página toda ou parte dela, sempre delimitado por uma margem. A diagramação tende a destacar com letras maiores e, algumas vezes, com cores o título, o nome do autor e uma frase.

Rabaça e Barbosa (1978) sustentam que o artigo de opinião é visto como um texto jornalístico interpretativo mais ou menos extenso, que expõe a opinião sobre uma determinada idéia ou traça um comentário sobre um determinado assunto. Apesar de ser muito semelhante ao gênero editorial, o artigo opinativo aparece assinado e não apresenta uma receita para a questão em pauta, nem a opinião da empresa jornalística. Tal concepção demonstra que o artigo de opinião, embora seja muito semelhante ao editorial, possui algumas características que o torna diferente.

Segundo Marques de Melo (1994, p.122), “o artigo de opinião democratiza a opinião do jornalismo, tornando-o não um privilégio da instituição jornalística e de seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso às lideranças emergentes na sociedade”. Tal concepção demonstra que o artigo de opinião é um gênero que dá voz à sociedade, já que as pessoas, diante de um fato que desperte a atenção ou provoque insatisfação, têm a possibilidade de transmitir a opinião em jornais que circulam na esfera social. Assim, para escrever um artigo opinativo é preciso tomar partido em relação à questão polêmica, o que implica tomar conhecimento sobre o que foi dito sobre o assunto, inserir a questão na história, incorporar a opinião de

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

outras pessoas e argumentar, justificando a opinião com exemplos, opiniões de especialistas, etc.

Martín Vivaldi (apud Marques Melo, 1994, p. 117) caracteriza o artigo de opinião como “escrito de conteúdo amplo e variado, de forma diversa, na qual se interpreta, julga ou explica um fato ou uma ideia atual de especial transcendência, segundo a conveniência do articulista”. Ainda dois elementos são próprios do artigo de opinião: a) atualidade; b) opinião.

A ideia de atualidade restringe-se ao momento histórico vivido, em que colaboradores apreendem as dimensões menos efêmeras dos acontecimentos, o que acaba por diferenciar de um outro gênero, o comentário, em que jornalistas analisam os fatos em cima da sua ocorrência. Quanto à opinião, a significação maior do gênero reside no ponto de vista de que alguém expõe, nesse sentido, a avaliação deve-se apresentar claramente. Dessa forma, a opinião vincula-se à assinatura do autor, em que o leitor procura saber o que o articulista pensa, diante de um determinado fato.

Outra característica do artigo de opinião, de acordo com Bräkling (2000), é que se tenha um tema controverso que levante polêmica. Com relação a isso, o produtor do texto precisa apresentar dados consistentes que sejam capazes de convencer o interlocutor ou, no mínimo, negociar com aqueles que possuem uma opinião divergente.

Rodrigues (2005) e Lopes-Rossi (2010) comentam que os temas abordados nos artigos são polêmicos na sociedade, relevantes para o momento, ou fatos recentes que despertaram opiniões divergentes da população e que, na opinião dos editores do veículo de comunicação, interessam aos leitores daquela publicação.

O propósito comunicativo do gênero artigo de opinião pode ser também colocar em discussão um determinado assunto, mostrar um ponto de vista e provocar outras discussões. Entretanto, para fazer um bom diálogo, é essencial que o leitor tenha conhecimento sobre as características sociocomunicativas do gênero, além de ter a capacidade de perceber que um gênero pode trazer um propósito implícito, como defender interesses políticos, comerciais, etc. (LOPES-ROSSI, 2010).

O artigo de opinião, ainda, segundo Marques de Melo (1994), pode possuir duas feições quanto à finalidade: doutrinário e científico. O doutrinário seria aquele

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

que se destina a analisar uma questão da atualidade, possibilitando ao público a oportunidade de ver ou julgar determinado fato. O artigo científico, em contrapartida, tem por finalidade em tornar público o avanço da ciência, repartindo com os leitores novos conhecimentos e novos conceitos. No caso o artigo de opinião, objeto de estudo, aproxima-se mais do tipo doutrinário.

De acordo com o autor citado anteriormente, cada modelo de artigo possui suas próprias características redacionais. Dessa forma, não há um padrão uniforme e comenta que o artigo contém os seguintes elementos: a) títulos; b) introdução; c) discussão/argumentação; d) conclusão.

Apesar de o texto não apresentar a assinatura como um outro elemento, é necessário mencionar tal item, visto que no artigo o autor deve se identificar.

Quanto a Lopes-Rossi (2010), a organização textual do artigo de opinião é a da argumentação clássica: introdução ao tema (opcional); posicionamento do autor (a tese que ele defende). O posicionamento assumido pode aparecer explícito, mas pode, às vezes, não ser apresentado de forma clara, cabendo ao leitor inferi-lo; argumentos apresentados para sustentar um ponto de vista; contra-argumentos possíveis e refutação desses (opcional); conclusão.

Assim, seja qual for a estrutura, Martín Vivaldi (apud MARQUES MELO, 2003, p. 121) diz que “o processo de elaboração passa por três momentos: invenção, disposição e elocução”. Ainda, segundo o autor,

Inventar significa tirar do mundo, da vida; do mundo dos fatos, das idéias. Implica em buscar na atualidade a motivação suficiente para justificar o encontro com os leitores [...]. Dispor significa colocar as idéias em ordem. Anotá-las, na medida em que surgem, ordená-las, quando vão crescendo. A disposição é o equilíbrio entre a inspiração e a ordem [...]. A elocução corresponde à expressão escrita das idéias já planejadas. É o momento de dar forma definitiva ao pensamento. (MARTÍN VIVALDI, apud MARQUES MELO, 2003, p. 121)

No que se refere à composição, uma das características do gênero artigo de opinião é a “heterogeneidade genérica”. Em relação a essa questão, segundo Rodrigues (2000, p. 215) “na sua configuração composicional encontram-se, muitas vezes, mais ou menos marcados, fragmentos de outros gêneros, por exemplo, relatos,

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

que funcionam no todo do gênero como estratégias discursivas de sustentação da argumentação”.

#### **4 A relação entre o artigo de opinião e a imprensa escrita**

Com a função de colaborar com a discussão da realidade, o artigo de opinião surgiu e sobrevive na imprensa escrita. Assim, levando em conta o que foi dito, torna-se importante comentarmos um pouco mais sobre este suporte, o jornal. Para alguns estudiosos, como Marques de Melo (1994), Rabaça (1978) e Rojo (2000) o jornalismo se estrutura em função de dois núcleos: a informação e a opinião. O primeiro corresponde ao que se passa e o segundo, saber o que se pensa sobre o que se passa. Nesse sentido, temos a categorização em jornalismo informativo e jornalismo opinativo. Os gêneros relativos ao universo da informação estruturam-se a partir de um universo exterior à instituição jornalística, segundo Marques de Melo (1994, p.64), “[...] sua expressão depende diretamente da eclosão e evolução dos acontecimentos e da relação que os mediadores profissionais (jornalistas) estabelecem em relação aos protagonistas (personalidades ou organizações).”

Quanto aos gêneros opinativos, preocupação maior da pesquisa, já que o artigo de opinião entra nesta classificação, a estrutura da mensagem é determinada, no que se refere a Marques de Melo (1994), por algumas variáveis que são, por sua vez, controladas pela instituição jornalística e que possuem as seguintes feições: autoria (quem emite a opinião) e angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião).

Assim, tem-se uma classificação dos gêneros em (MARQUES MELO, 1994, p.64):

**Quadro 1: Classificação dos gêneros**

<b>A) Jornalismo Informativo</b>	<b>B) Jornalismo Opinativo</b>
- Nota;	- Editorial;
- Notícia;	- Comentário;
- Reportagem;	- Artigo;

### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

- Entrevista.	- resenha;
	- coluna;
	- crônica;
	- caricatura;
	- carta.

Fonte: Marques Melo (1994)

Segundo Marques de Melo (1994), a opinião no jornalismo contemporâneo não é caracterizada como um “fenômeno monolítico”, visto que existe sempre uma diferenciação na opinião dos acontecimentos. Com base nisso, o jornalismo atual exige a participação de equipes numerosas, não havendo, portanto, a possibilidade de controlar tudo o que vai ser divulgado.

A opinião da imprensa, conforme o autor citado no parágrafo anterior, além de estar presente no editorial (seleção, destaque, titulação), aparece também na opinião do jornalista, alguém pertencente à empresa e, respectivamente, assalariado. A opinião dos colaboradores, na maioria das vezes, personalidades representativas da sociedade civil, surge também sob a forma de artigos.

O contato com os gêneros jornalísticos é extremamente relevante aos indivíduos na esfera social, nesse sentido, levar muitos desses gêneros para a sala de aula implica dar subsídios para a formação de cidadãos críticos e melhor preparados para conviver em sociedade (SAITO, 2009).

Uma questão que ainda suscita dúvida é a noção de suporte em que se dá a textualização. Para Marcuschi (2003) todo gênero tem um suporte, mas nem sempre é simples a distinção entre ambos. Nesse sentido, a ideia central é que o suporte “não é neutro e o gênero não fica indiferente a este, sendo que está por ser analisada a natureza e o alcance dessa inferência” (MARCUSCHI, 2003, p.9). De acordo, ainda, com o mesmo autor, temos a seguinte explicação quanto ao suporte:

Suporte tem a ver centralmente com a idéia de um portador do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem um suporte estático e sim como um locus no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. (MARCUSCHI, 2003, p.7)

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



Dessa forma, observa-se que a função do suporte é a de colocar em circulação os gêneros, o que comprova que há uma estreita relação entre os dois. Bonini (2005) classifica o jornal como convencionado, já que não há uma distinção nítida, ou seja, há uma sobreposição entre gênero e suporte. Além disso, do ponto de vista do mesmo autor, o jornal, por ser um gênero constituído de vários outros e por apresentar um conjunto de seções organizadas, de modo mais ou menos característico, é considerado como um hiper-gênero.

Com base no que foi exposto, diante de tal questão, constatamos que há grande dificuldade em explicar tal fenômeno, já que de acordo com Bonini, no jornal, as noções de gênero e veículo se sobrepõem mutuamente. Com base nesta ideia, se o gênero é visto como um veículo, infere-se que suas partes também o sejam, já que o leitor tem o poder de decidir em ler uma seção ou outra. Quanto a essa questão, a polêmica instala-se também em relação à noção de que se determinada seção é vista como veículo, o gênero presente no jornal também o é.

Entretanto, a discussão abrange também outro lado, já que, de acordo com o autor, se “os gêneros são materiais sígnicos compartilhados entre a comunidade e tendo o jornal a mesma propriedade cultural do gênero”, ele seria também um tipo de gênero e não, propriamente, um veículo, entrando, de certa forma, no que foi citado anteriormente neste trabalho, de que o jornal pode ser visto como um gênero construído a partir do encaixe de outros, um “hiper-gênero”.

Sintetizando, o que se percebe, enfim, embora bastante importante para o estudo dos gêneros, é que a questão do suporte ainda suscita algumas dúvidas, já que pouco se tem considerado sobre esta questão no debate acadêmico. De qualquer forma, nesta dissertação, em conformidade com os ISD, assumimos a importância da reflexão sobre as condições de produção que “condicionam” a produção de um texto (externas, ou seja, extralinguísticas e internas, ou intralinguísticas). Dentre os vários elementos que constituem as condições de produção, como já salientamos, destacamos o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto linguageiro imediato, o intertexto, a situação de produção, a atividade coletiva à qual se articula e, finalmente, o suporte. Defendemos que a análise e descrição de um “modelo social” de linguagem - para constituir um modelo didático -, não pode prescindir da reflexão sobre as

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

características do suporte. Assim é que o tópico a seguir trata do suporte dos artigos de opinião focalizados na sequência didática.

## **5 O suporte dos artigos de opinião: atividade midiática do Jornal Folha de Londrina**

Nesta pesquisa, fizemos uso de artigos opinativos da Folha de Londrina. A mudança ocorreu por tratar-se de um jornal que circula em Londrina, cidade onde os alunos pesquisados residem, e por ser um jornal que sempre está presente nas escolas, o que torna mais fácil o acesso a este veículo tanto por professores como por alunos.

O jornal Folha de Londrina foi fundado em 13 de novembro 1948, por João Milanez. A princípio o semanário da Folha de Londrina continha apenas quatro páginas, mas com o tempo, após a aquisição de uma rotativa plana, o jornal tornou-se diário.

No final da década de 1980, a Folha de Londrina circulava em mais de 500 localidades. A tiragem girava em torno de 45 mil exemplares durante a semana e até 60 mil nos domingos. Nessa época, a empresa comprou três emissoras de rádio em Londrina e instalou uma TV, chamada Tarobá, na cidade de Cascavel, região Oeste do Paraná.

Na década de 1990, a Folha passou por uma crise, devido à má administração dos sobrinhos de Milanez. O trabalho era baseado em permuta com demais empresas, o que baixava a lucratividade. Apesar de se manter na administração da Folha de Londrina até 2002, Milanez passou o poder para a mão dos sobrinhos e, em 1992, procurou ajuda do Senador José Eduardo de Andrade Vieira, que aceitou a proposta de ser sócio minoritário.

A partir de 2002, o jornal passa a ter mais estabilidade econômica e administrativa. Ao invés de quatro edições diárias, a Folha de Londrina passa a contar como uma edição diária apenas. E procurou manter as edições mais voltadas para a população de Londrina.

O jornal apresenta, atualmente, a média de 58 páginas durante a semana e de 76 páginas nos finais de semana. Nas edições diárias, o leitor encontra sessões de “Política”; “Geral”, “Mundo”, “Esportes”, “Folha 2”, “Cidades”, “Especial”, “Indicadores”, “Folha Curitiba”, “Índice” e “Últimas”. Além disso, temos o espaço “Opinião da Folha”, onde encontramos gêneros do argumentar, como o artigo de opinião, que serviu como corpus de análise nesta dissertação.

Na figura que segue, é possível visualizar como se encontra a silhueta do jornal atualmente:



**Figura 1: Silhueta do jornal Folha de Londrina**

A cobertura do jornal é profissionalizada e abrange vários assuntos, que vão desde o cotidiano até a política internacional. O público da Folha de Londrina é considerado qualificado, a maioria pertence às classes A/B e possui curso superior completo ou incompleto. A faixa etária vai dos 35 aos 54 anos, com predominância do público masculino.

A Folha de Londrina também possui um portal na internet, conhecido como Bonde. O portal, além de disponibilizar notícias do jornal, possibilita o acesso a diversos canais, com grande variedade de assuntos.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

## 6 O Contexto de Produção: as representações necessárias para a construção de um artigo opinativo

Na perspectiva do ISD, o contexto de produção vem a ser um conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto é organizado. Tomando como referência os mundos representados pela linguagem de Habermas (1987) – mundo físico; mundo social e mundo subjetivo, Bronckart (2003) reagrupa os mundos discursivos em dois conjuntos: a) mundo físico e b) mundo sócio-subjetivo.

Nesta pesquisa, em que construímos um modelo didático, com base em Bronckart (2003), tomamos como corpus de análise seis artigos opinativos da Folha de Londrina, anexo A. Nosso propósito foi observar o contexto de produção, que exerce um papel de destaque nas tomadas de decisão sobre a organização do texto, já que permite ao indivíduo ter conhecimento sobre a situação de comunicação em que ele se insere.

Quadro 2: O contexto de produção dos artigos de opinião analisados

<b>O CONTEXTO FÍSICO</b>	<b>O lugar físico da produção</b>	Pode ter sido escrito tanto no escritório do produtor do texto, quanto em casa ou no trabalho.
	<b>O momento da produção</b>	O momento de produção é anterior à publicação. É sempre realizado fazendo uso de um tema polêmico que suscita debate na sociedade.
	<b>O emissor</b>	O nome do agente produtor sempre aparece no artigo de opinião, refere-se a colaboradores - escritor, professor, pesquisador, político, profissional liberal, etc., convidado a escrever sobre um assunto da sua competência.
	<b>O receptor</b>	Trata-se, primeiramente, dos jornalistas que

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

		trabalham na redação e faz a edição do texto e, depois, os leitores físicos que leem os artigos nos jornais. Acredita-se que os leitores possuem um bom nível escolar, dado que são textos que apresentam um nível de dificuldade maior para um leitor menos proficiente, uma vez que são discutidos temas polêmicos, em que o autor defende uma tese, por intermédio de uma complexa rede de argumentos.
<b>O CONTEXTO SÓCIO-SUBJETIVO</b>	<b>O lugar social</b>	Esfera de comunicação jornalística. A mídia impressa é o lugar social em que o texto se insere. Ele circula em lugares públicos.
	<b>Os objetivos da interação</b>	É uma ferramenta que auxilia na formação da opinião pública, pois propaga princípios e idéias em relação ao tema.
	<b>O enunciador</b>	O autor empírico desse gênero pode ser um jornalista ou um convidado do jornal: político, professor, médico, etc. São indivíduos pertencentes ao quadro da sociedade, pessoas que se posicionam frente aos fatos e que estão por dentro dos acontecimentos atuais.
	<b>O destinatário</b>	São leitores que possuem uma alta escolaridade, bom nível sócio-econômico e que

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

		se interessam pela discussão de assuntos que suscitam polêmica.
	<b>Conteúdo temático</b>	Temas sociais polêmicos.
	<b>Suporte</b>	Jornal Folha de Londrina – Espaço Opinião da Folha

Nesse conjunto de aspectos da situação de produção, o agente produtor do artigo opinativo estabelece uma base de orientação, em que um conjunto de decisões são tomadas para a textualização. Tais decisões possuem uma estreita relação com as operações de linguagem que acabam por implicar em operações acionais para a contextualização, operações discursivas e operações linguístico-discursivas, que compreendem, respectivamente, as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas. (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Com isso, queremos mostrar que as operações de contextualização incidem sobre os parâmetros contextuais da atividade de linguagem que servem como base de orientação para a escolha do modelo de artigo de opinião que o autor considera pertinente à determinada situação.

## 7 Considerações finais

Diante do que apresentamos, reforçamos a necessidade do professor se familiarizar e com os saberes a ensinar e a teoria que fundamenta esses saberes antes do trabalho com a sequência didática em sala de aula, pois só assim as aulas poderão ter sentido.

Dessa forma, ter conhecimento mais elaborado sobre o objeto de ensino, apontado pelo modelo didático do gênero, se fez extremamente necessário, dado que serve como um momento de pré-intervenção didática no trabalho com gênero. O processo de modelização do gênero artigo de opinião pode servir como uma ferramenta de planejamento do trabalho didático, proporcionando a ampliação dos saberes didáticos específicos sobre o objeto de ensino e uma conscientização metodológica de como planejar e elaborar a transposição didática desse saber. Etapa

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

crucial para o trabalho docente a ser realizado, quando analisamos e descrevemos qualitativamente nosso objeto, a partir do empréstimo do gênero artigo de opinião da Folha de Londrina.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo Opinativo*. Porto Alegre: Sulina, ARI, 1980.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmática-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. org. *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean.-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, nº 92, 1993.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, Bernard. *As capacidades orais dos alunos*. Paris: ESF, 1998.

GIMENEZ, Telma. *Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação do professor de língua estrangeira*. The Specialist, São Paulo, 1998.

HABERMAS, Jurgen. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Procedimentos para a leitura de editorial e artigo de opinião*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. São Paulo, 2006.

MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo*. O Estado de São Paulo. São Paulo, Maltese, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos, (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MELO, José Marques de. *A opinião do jornalismo brasileiro*. Revista Petrópolis, Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino - aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo. *Dicionário da comunicação*. Rio de Janeiro: Codreci, 1978.

RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

RODRIGUES, Rosângela. H. O artigo jornalístico e o ensino de produção escrita. In: ROJO, R.(org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Coleção As faces da Linguística Aplicada*. São Paulo: EDUC / Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso da perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SAITO, Cláudia L. Nascimento. Telejornal: um gênero para o letramento midiático. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. *De l'utilité de la transposition didactique*. In: *Didactique du français: fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck e Larcier, 2005.

Recebido em: 30/10/2018.

Aprovado em: 10/12/2019.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO



## A AÇÃO DA LIDERANÇA CRIATIVA NO MERCADO JOGOS ELETRÔNICOS (GAMES)

### THE ACTION OF CREATIVE LEADERSHIP IN THE ELECTRONIC GAMES MARKET (GAMES)

Jardiel de Moura Gomes\*

Fernando Gomes de Paiva Junior\*\*

Anderson Diego Farias da Silva\*\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é descrever a relação entre a ação da liderança criativa e o mercado de jogos eletrônicos (*games*). Serão apresentados o cenário atual e os desdobramentos que são motivadores para o surgimento da classe criativa. O referencial teórico acercara os estudos da tríade criativa, abordagem que relaciona três elementos para o surgimento da gestão criativa: a cultura criativa, a liderança transformacional e o indivíduo hipercriativo. Por fim, será abordada a liderança criativa e o mercado de *games* em acordo com o último mapeamento da indústria brasileira e global de jogos digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão da Inovação. Criatividade. Liderança. *Games*.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to describe the relationship between the action of creative leadership and the game market. It will present the current scenario and the developments that are motivating for the emergence of the creative class. The theoretical reference approach the studies of the creative triad, an approach that relates three elements to the emergence of creative management: creative culture,

---

\* Mestre em Administração (UFPE/PROPAD), MBA Planejamento e Gestão Organizacional (FCAP/UPE), Prof. Planejamento e Gestão de Negócios (SEE-PE), Coordenador do Pólo de EAD (ETE – BEZERROS) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Contato: jardielmmoura@gmail.com

\*\* Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), Mestre em Administração pela Universidad de Deusto, País Basco, Espanha (1990) e Graduado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (1985). Pós-doutorado pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD), Universidade Federal da Paraíba. Professor Associado II da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Grupo de Pesquisa Lócus de Investigação em Economia Criativa. Áreas de interesse: Economia Criativa, Empreendedorismo cultural, Inovação, Redes de Negócio e Estudos Culturais. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Contato: fernando.paivajr@gmail.com

\*\*\* Doutorando e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PROPAD), membro do grupo de pesquisa Lócus de Investigação em Economia Criativa; Especialista em Administração de Marketing pela Universidade de Pernambuco (UPE/FCAP) e Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Facol (Unifacol). Revisor Técnico do Grupo Sagah - Soluções Educacionais; além de atuar e já ter atuado em alguns cargos administrativos em órgãos públicos e privados nas esferas Municipal, Estadual e Federal. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Contato: andersondiego6@gmail.com

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

transformational leadership and the hypercritical individual. Finally, the creative leadership and the gaming market will be approached in accordance with the latest mapping of the Brazilian and global digital gaming industry.

**KEY-WORDS:** Innovation Management. Creativity. Leadership. Games.

## 1 Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever a relação entre a ação da liderança criativa e o mercado de jogos eletrônicos (*games*). Nesta tocante, o trabalho se propõe a apresentar a tríade criativa que relaciona três elementos fundamentais para a gestão criativa: o indivíduo hipercriativo, a liderança transformacional e a cultura criativa.

A premissa básica da modernidade se pauta pela ideia de que a tradição é corroída pelas constantes mudanças da industrialização, novas divisões de trabalho e seus efeitos concomitantes, como a imigração, o consumismo e o capitalismo. A emergência de uma nova divisão internacional de trabalho está centrada nas formas mental, imaterial, afetiva e cultural do trabalho (YUDICE, 2006; KILIMNIK, 2016).

Muitas organizações para se manterem competitivas criam uma visão voltada para as pessoas, a inovação, o trabalho em rede, a valorização das ideias e o *Empowerment*. Esse novo olhar, permite que as empresas busquem lideranças criativas, ou seja, aquelas que estejam sintonizadas com as novas demandas de mercado e que conseguem entregar o melhor se sua potencialidade.

A força motriz desse cenário é a ascensão da criatividade humana como agente central na economia e na vida em sociedade. Nunca em toda a história das sociedades valorizamos tanto a criatividade e nunca cultivamos com tanto empenho. Muitos dizem que vivemos numa economia da “informação” ou do conhecimento, mais certo seria afirmar que, hoje, a economia é movida pela criatividade humana. (FLORIDA, 2011. p.04).

Podemos traduzir a criatividade como sendo a “capacidade de inovar de forma significativa”. Na economia contemporânea, a criatividade é generalizada e contínua, estamos sempre revendo e aprimorando cada produto, cada processo e cada atividade imaginável e integrando-as de novas maneiras. Esse movimento é entendido como centro de classe criativa, ou seja, é uma contingência formada por indivíduos

### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

das ciências, das engenharias, da arquitetura, do design, da educação, das artes plásticas, da música, dos *games* e do entretenimento, cuja função econômica é criar novas ideias, novas tecnologias e novos conteúdos criativos (FLORIDA, 2011, 2014).

Existem duas classes principais, a classe dos trabalhadores clássicos e a classe dos indivíduos criativos. O que permite diferenciar a classe criativa das demais classes, está ancorada na valorização da remuneração para executar determinada tarefa. Se o foco é trabalhar dentro de plano, seguindo regras estruturadas e com um baixo grau de liberdade para executar as atividades, esta classe é entendida como classe trabalhadora ou de serviços (FLORIDA, 2011, 2014). Já a classe criativa é composta por indivíduos que buscam liberdade de criação, autonomia e inovação e não está sujeita a fazer sacrifícios por dinheiro, devido a aspectos relacionados a sua identidade (FLORIDA, 2011; HERAUD, 2016).

Os membros da classe trabalhadora e da classe de serviços recebem sobretudo para executar de acordo com um plano. Já os da classe criativa ganham para criar e tem mais independência e flexibilidade em suas produções. Podemos entender que na<sup>8</sup> sociedade do conhecimento e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que a classe criativa é a classe efervescente desta era.

Seus princípios, porém, são diferentes das outras classes, entre eles, individualidade, liberdade de expressão, abertura a diferença e fazem oposição a homogeneidade, conformismo e adequação. Marrocu & Paci (2012) e Florida (2014), indicam que essa classe é orientada para grandes cidades e regiões devido a oferta de oportunidades econômicas diversificada, ambiente estimulante e conveniência para os mais variados estilos de vida.

Sendo assim, são atraídos por ambientes criativos e estimulantes, ou seja, por lugares que oferecem abertura e diversidade, além de oportunidades onde possam se

---

<sup>8</sup> A economia baseada em conhecimento, não se refere somente às indústrias de software, computação ou biotecnologia, ou a tecnologias da informação e a internet. Trata-se de novas fontes de vantagens competitivas como a capacidade de inovar e criar novos produtos e explorar novos mercados. A economia baseada em conhecimento desloca o eixo da riqueza e do desenvolvimento de setores industriais tradicionais intensivos em mão-de-obra, matéria-prima e capital para setores cujos produtos, processos e serviços são intensivos em tecnologia e conhecimento (NUNES, 2016.p.33).

expressar e legitimizar sua identidade (ALENCAR, 1996; INACIO JR, 2000; FLORIDA, 2011; 2014).

Para contextualizar as características de um ambiente criativo, Muzzio e Paiva Jr. (2015, p. 06) afirmam que:

O espaço simbólico também favorece o exercício da criatividade, tal como: horários mais flexíveis, atmosfera organizacional receptiva ao novo e tolerante com a possibilidade do erro na investida para uma solução criativa, modelos de gestão mais direcionados para a aprendizagem e sistemas de incentivos formais que motive o indivíduo criativo na geração de soluções inovadoras.

A fortalecimento da criatividade não é apenas necessária para o espaço criativo, mas sim para o cenário organizacional moderno. A gestão de indivíduos criativos deve possuir características essenciais como, receptividade ao novo e tolerância com a possibilidade do erro na investida para uma solução criativa, caso contrário o gestor poderá atuar como inibidor da criatividade e com isso bloquear o processo de criatividade e inovação.

A atuação do indivíduo de forma criativa é a primeira característica para o surgimento de produtos, sendo assim é o momento onde ele “manipular objetos do mundo externo a partir de um desenvolvimento simultâneo de seus recursos pessoais, suas fantasias e seus desejos” (BENDASSOLLI, 2008, p. 13). Para tal, é necessário um ambiente de trabalho que permita a mobilização de recursos e energia por parte da gestão para a criação de soluções criativas e expansão do entendimento sobre os processos e projetos em vigor. Esse contexto atua como elemento facilitador da aprendizagem e enriquecimento pelos envolvidos na criação de soluções inovadoras, além de confiança e trabalho em equipe.

## **2 O indivíduo hipercriativo, a liderança transformacional e a cultura criativa**

O referencial teórico está organizado de maneira a considerar a tríade criativa, ou seja, uma abordagem teórica que relaciona três elementos, o indivíduo hipercriativo, a liderança transformacional e a cultura criativa, seguida pelo papel do gestor e sua influência no desenvolvimento do sujeito criativo.

### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

## 2.1 A Tríade Criativa e seus círculos

No mundo dos negócios, a criatividade é compreendida como um processo complexo e multifacetado, de interações e dinâmicas entre o indivíduo, organização e ambiente externo (ALENCAR, 1995; 1996; 1998; WHITING, 1998; RICKARDS, 1999; TERRA, 2000; MUZZIO e PAIVA JR., 2015).

No que diz respeito à criatividade, é preciso avaliar sua interação com diversos níveis, formas, ambientes e perspectivas, partindo desde a interação entre o colaborador e o líder como com seus pares (figura 01(2)).

**Figura 01:** Modelo da Tríade Criativa



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2017)

O modelo da gestão criativa está pautado nos elementos da tríade que atuam de maneira interdependente, ou seja, para que a gestão atue de maneira eficiente e eficaz se faz necessário o entendimento das diferenças, das potencialidades e particularidades dos envolvidos no processo. O líder nesse cenário é fio condutor para o alcance dos resultados e sua atuação de maneira sistêmica e indispensável para a obtenção de resultados inovadores.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

### 2.1.1 O Indivíduo Hipercriativo

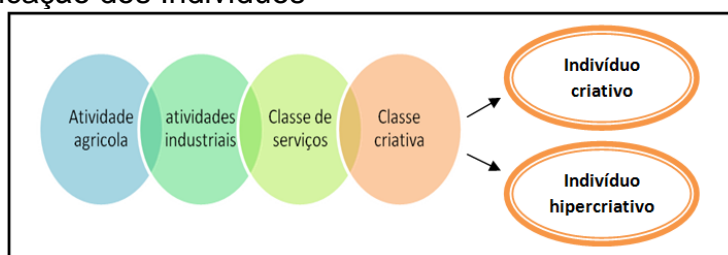
As pessoas estão sendo cada vez mais valorizadas no cenário organizacional, é possível observar essa evolução desde a maneira como os colaboradores são tratados até as formas de recompensas. Esta nova abordagem não surge descontextualizada ou apenas por benfeitoria, mas sim, porque as organizações contemporâneas começam a entender que pessoas felizes, motivadas e reconhecidas entregam melhores soluções para problemas programados e não programados.

Com a evolução das organizações, das pessoas e do pensamento criativo a individualidade e o estilo de vida passam a ser mais valorizados que a conformidade com os princípios organizacionais. A força motriz desse cenário é a ascensão da criatividade humana como agente central na economia e na vida em sociedade (FLORIDA, 2011; MUZZIO e PAIVA JR;. 2015 ; MUZZIU, 2017).

Acerca das condições de trabalho em organizações contemporâneas, Siebert, & Wilson (2013) argumentam que existe um menor espaço simbólico para atuação desses profissionais e um alto índice de mecanização de atividades relacionadas a produção criativa. No entanto, mesmo neste contexto, estes profissionais ainda se diferenciam dos trabalhadores clássicos.

Florida (2011) classifica os indivíduos em quatro categorias:

**Figura 02:** Classificação dos Indivíduos



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2017)

A primeira categoria diz respeito aos profissionais envolvidos na atividade agrícola, a segunda categoria se dirige para os profissionais envolvidos nas atividades industriais, a terceira, intitulada de classe de serviços, é considerada como espaço

que abraça os prestadores de serviços e os envolvidos no contexto da música, dança tecnologia, entretenimento.

Finalmente, temos a exposição da quarta categoria, denominada de classe criativa, que é subdividida em duas subcategorias: o indivíduo criativo e hipercriativo. Entendemos que a classe de serviços é a fase anterior ao surgimento da classe criativa, pois é nela que as potencialidades individuais são mais destacadas.

### **2.1.2 A Liderança Transformacional**

No mundo globalizado cada vez mais a liderança é um componente essencial dentro da organização. Ela não é apenas importante para o trabalho em equipe, mas para o trabalho colaborativo, a articulação da rede profissional, o alcance de resultados e a transmissão da cultura organizacional (POLICARPO, 2017).

A liderança Transformacional tem sido considerada um tipo de influência que permite aos seguidores exercer um desempenho organizacional além da expectativa (BASS, 1985).

A liderança transformacional pode ser definida como a combinação de carisma, força para se criar e apresentar uma visão futurística positiva, motivação inspiracional e espírito influenciador dos seguidores no intuito de suplantarem seus interesses individuais, além do estímulo intelectual, predisposição para propor aos seguidores que vejam as questões por uma nova perspectiva em termos de oferta de soluções criativas (STERNBERG, KAUFMAN, PRETZ, 2004).

Neste contexto, observamos que a liderança transformacional está em sintonia com a classe criativa, pois, quando a criatividade é abordada os indivíduos precisam de estímulo, autonomia e habilidade do líder para apresentarem suas competências e suas melhores capacidades.

O exercício dessa liderança aumenta positivamente o aperfeiçoamento das ideias, inovação, *feedback* comparativos e integração da gestão com seus colaboradores e indica que a liderança exercida pelos gestores contemporâneos deve conter o componente da criatividade, pois esta prática eleva o nível do clima de

inovação e o grau de criatividade da equipe (STERNBERG, KAUFMAN, PRETZ, 2004; WANG, 2013; SOUBA, 2014).

A utilização dessa liderança é incentivadora da criatividade, revelando dessa maneira um maior potencial criativo sobre os envolvidos no arranjo, potencializando a solução de problemas de maneira positiva, criativa e inovadora.

### **2.1.3 A Cultura Criativa**

O conceito de cultura ainda se mostra complexo, considerado “um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”, ou, “a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências” (HALL, 2003, p.138).

Para Hall (2003), o conceito de cultura é democrático, sua aplicação nas organizações se dá devido à concepção de que elas também constituem uma sociedade, uma corrente simbólica que só pode ser compreendida por outros grupos por meio da interpretação e não apenas por descrição, sendo assim considerada uma totalidade irreduzível.

Um dos fundamentais instrumentos para se interpretar a cultura são valores, pois os mesmos estão diretamente relacionados às atitudes e comportamentos. São os valores que explicam as crenças e ofertam a avaliação dos comportamentos como certo ou errado. Já as atitudes são a disposição para agir e expressar esses valores, previamente apresentados seja de maneira implícita ou explícita (ADLER, 1983; GEERTZ, 1989; 2014).

Sendo assim, a cultura opera com um delineador do comportamento que tem a função de influenciar as atitudes, ou seja, o agir e reagir do indivíduo e assim influenciar o comportamento que chamamos de cultura do comportamento aceito e não aceito por determina sociedade ou micro sociedade, como é o caso das organizações. Assim, os atores de determinada cultura tendem a aceitar determinados valores na interação com os grupos. Também vale destacar que a aceitação desses valores por vezes é voluntária, pois, se trata de uma necessidade criada



particularmente em cada indivíduo (TRICE e BEYER, 1984; HATCH e CUNLIFFE, 2006; GEERTZ, 2014).

Esses valores são aceitos através de uma necessidade particular fundamentada em uma valência positiva percebida pelo indivíduo, essa valência promete satisfação, através da interação em determinado contexto social, evento que faz com que a transmissão desses valores seja passada de geração em geração.

## **2.2 A Liderança Criativa**

Na perspectiva de análise da ação da liderança criativa no mercado de jogos eletrônicos, este artigo inclinar-se a coligir que o estilo de liderança que mais se aproxima dessa estrutura é a transformacional, aquela na qual temos a expectativa do líder inspirador, carismático e incentivador de novas ideias (BARBUTO JR, 1999; VILELA, 2012).

O objetivo de caracterizar a ação da liderança criativa se pauta por assinalar que o líder criativo é aquele que revela a capacidade de gerar soluções alternativas para novos e conhecidos problemas por meio de saídas inovadoras. Logo, é papel dessa liderança compreender as diferenças individuais dos profissionais e reconhecer a necessidade de se criar uma cultura criativa (SERVA, 1995; 1997; VILELA, 2012).

De acordo com Bass (1990, p.19) “os líderes são agentes de mudanças, pessoas cujos atos afetam outras pessoas mais do que as outras pessoas afetam os atos delas”. Podemos classificar a liderança em diversos estilos, quais sejam: autocrática, democrática, liberal, transacional, contingencial, moral, visionária, inspiradora, carismática e transformacional (BURNS, 1978; BENNIS e MANUS, 1988; BASS, 1990; SHAMIR, 1991; NORTHOUSE, 2004; VIZEU, 2011; VILELA, 2012).

Tomando como comparativo a liderança transacional e a transformacional, podemos identificar que a transacional, possui uma visão gerencial, ou seja, seu foco é na tarefa e não nas pessoas. Quando uma liderança atua apenas com foco na tarefa ela busca resultados rápidos e mecânicos inibindo, dessa forma, o surgimento do espírito inovador e criativo, elementos primordiais para a continuação das

organizações, pois, sua política é por resultados instantâneos que levam o liderado a se tornar um operador e não um agente de novos resultados.

Já na liderança transformacional o líder atua sintonizado com seus seguidores, ou seja, ele cria certos engajamentos na equipe que eleva o nível de motivação e comprometimento dos liderados conseguindo resultados considerados mais inovadores. Outro fator significativo está centrado na concepção de que a liderança transformacional constitui um fenômeno dual, ou seja, ela é aclarada por intermédio da relação entre o líder e seu grupo de trabalho (BURNS, 1978; BASS, 1985; NORTHOUSE, 2004; VIZEU, 2011).

Neste estilo de liderança (transformacional), o líder atua como um incentivador, dando autonomia a seus liderados para que os mesmos possam criar e modificar a realidade existente. Vale destacar que está ação não acontece de maneira desinteiriçada, mas sim porque essa é a melhor maneira de se conseguir o comprometimento das pessoas por resultados inovadores.

A liderança nem sempre é desempenhada pela pessoa que está ocupando o cargo diretivo. No novo contexto de rede de negócios o líder é a pessoa que consegue interagir com os demais membros da sua rede social e, com isso, viabiliza acordos que contemplam os anseios daqueles interagentes envolvidos na rede, gerando resultados positivos.

Com base nesta conceituação, percebe-se como importante a relação entre o estilo de liderança e a capacidade do líder para gerar produtos inovadores devido a sua influência em permitir e não polir novos pensamentos e ideias, além da capacidade de tolerância ao erro e atuação de maneira incentivadora.

### **3 O mercado de *games***

A indústria de *games* é importante para a economia nacional, não apenas pela geração de emprego e renda, mas pelo seu potencial no desenvolvimento de novas tecnologias de informação, comunicação e inovação. O crescimento dessa indústria quebra a perspectiva que os *games* são usados apenas por jovens do sexo masculinos. Hoje se compreende com certa transparência que qualquer pessoa pode

acessar esses conteúdos, como jovens, mulheres, criança, idosos e pessoas portadoras de deficiências (FLEURY, NAKANO, CORDEIRO, 2014).

A importância dos games está pautada na forma de uso dessa tecnologia, ultrapassando o entendimento apenas do entretenimento, uma vez que habitam o campo da “educação, das pesquisas científicas, dos treinamentos, do atendimento em saúde, das escolhas e desenvolvimento de vocações, na arquitetura, construção civil entre outros” (GEDIGAMES, 2014, p.06).

Segundo a consultoria *Price waterhouse Coopers* (PWC, 2014), o mercado de jogos digitais movimentou US\$ 65,7 bilhões em 2013, e deve chegar a US\$ 89 bilhões em 2018, projetando uma taxa de crescimento de 6,3% ao ano. Como comparação, o movimento da indústria de filmes de entretenimento foi de US\$ 88,2 bilhões em 2013 (US\$ 38,7 bilhões de cinema e US\$ 49,5 bilhões de vídeo doméstico) e a projeção para 2018 é US\$ 110 bilhões, resultado de uma taxa de crescimento projetada de 4,5% ao ano.

Em justificativa a esse cenário, em 2013, apenas o lançamento do jogo *Grand Theft Auto V*, que teve o custo de US\$ 225 milhões, faturou US\$800 milhões em 24 horas, um recorde na história de produtos de entretenimento. Nesta mesma conformação o jogo *Angry Birds* já foi instalado em 500 milhões de celulares. No Brasil, estima-se que o mercado já esteja perto de US\$3 bilhões.

Com uma leitura do mercado de jogos eletrônicos no Brasil, a PWC (2014) revela que:

No Brasil, a estimativa é que o mercado de Jogos Digitais cresça de US\$ 448 milhões em 2013 para US\$ 844 milhões em 2018, com uma taxa de 13,5% ao ano. A produção de Jogos Digitais dá-se por meio de atividades criativas e técnicas, que demandam e produzem novas tecnologias. Tais atividades são responsáveis pela geração de novos produtos e serviços, processos produtivos e de distribuição, que transbordam para atividades em outras empresas e organizações dentro e fora do setor, produzindo, assim, externalidades para o conjunto da economia (PWC, 2014.p.8).

A indústria de *games* brasileira encontra-se em ascensão, principalmente, devido aos avanços tecnológicos que tem cooperado para o avanço da indústria de jogos. Seus modelos de negócios e suas audiências. Logo, dentre as inferências com

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

respeito ao conhecimento, está o aumento do poder de processamento dos *hardwares*, o aumento da capacidade gráfica, a expansão da internet e a banda larga móvel, permitindo o surgimento de jogos online e outros desdobramentos frutos dessa evolução (GEDIGAMES, 2014).

Outro ponto importante para o crescimento da indústria de *games* foi à abertura de espaço para os desenvolvedores independentes e as pequenas empresas, que podem distribuir seus produtos virtualmente, via *download* ou *streaming*. Essas mudanças permitiram a criação de diversas possibilidades de geração de receita, sejam elas através de publicidade e venda de acessórios virtuais (ADKINS, 2013; GEDIGAMES, 2014).

Assim, podemos entender que o mercado de *games* apresenta taxas de crescimento significativas e oportunidades de negócios, seja para investidores, produtores, mão de obra especializada como para as indústrias de fomentos investirem mais em aberturas de editais e diversificar a possibilidade de financiamentos e encubações de empresas desse eixo da economia criativa.

### **3.1 Os *games* como cultura**

Embora os jogos de videogame tenham sido observados como uma forma de entretenimento doméstico por mais de 30 anos, apenas na última década ganhou força e se tornou um assunto relevante, tornando-se contexto de séria investigação. Assim, uma abordagem dos jogos não só analisa os *games* como texto, mas também como base ideológica do discurso, dos padrões de recepção e interpretação (VOORHEES, 2009; CHEN, 2013).

Apesar do aumento do número de estudos nesta temática, poucos têm observado os *games* na perspectiva dos estudos culturais, ou seja, “com olhar atento para esse cenário, é possível perceber a dinâmica de poder envolvida, e corretamente definir esse lance como o surgimento de uma cultura *games*” (SHAW, 2010, p. 413). Sobre a cultura podemos citar a perspectiva de Peterson (1979, p. 137) onde afirma que:

Cultura é o corpo do trabalho intelectual e imaginativo, em que, de forma detalhada, o pensamento e a experiência humana são variadamente registrada, um modelo de vida fundamentada em quatro elementos: normas, valores, crenças e símbolos expressivos.

Já na busca de se conceituar a cultura *games*, vale salientar que ela tem sido pensada como uma subcultura, ou seja, também como uma prática social que compartilha identidade bem como uma arte. Dovey e Kennedy (2006, p. 61) conceituam “cultura de *games*” como “um local crítico onde discursos em torno da tecnologia, da inovação tecnológica e da competência tecnológica convergem com concepções dominantes de gênero e raça”. Oferecendo uma definição muito específica da cultura *games*, Winkler (2006, p. 83), diz que “a cultura *games* está marcada por: modos de vestir, jargão linguístico específico, e um senso de solidariedade”.

Essas especificidades percebidas no processo de cultura dos *games* são internalizadas porque os jogos de videogame oferecem aos jogadores uma experiência distinta e atraente, que ao contrário dos meios de comunicação textual, possuem apresentação e narrativa derivadas de filmes que evocam sentimentos corporificados através da combinação do estilo cinematográfico e do aumento da interatividade (CHEE, F., VIETA, M. & SMITH, R.; 2006; GEE, 2007; CHEN, 2013)

Como consequência dessas transformações, o crescente progresso da indústria de *games* ocorre por meio da mudança de hábito dos consumidores, em que deixam de assistir TV e passam a ficar mais tempo conectado, fato que se desdobra na utilização dos *games* como recurso. Nesta perspectiva, a utilização dos *games* não pode ser banalizada e entendida apenas como entretenimento, mas sim, como uma ferramenta capaz de transmitir valores e essência cultural (MAYRA, 2008; YANG, 2010; CHEN, 2013).

Assim, podemos entender que a utilização dos *games* incentiva uma forma particular de agência de usuário que é endêmica a mídia digital, mas que também ocorre por meio de dispositivos cinematográficos.

Baseado nestas conceituações, é relevante manifestar que a utilização dos *games* se sobrepõem a visão limitada de apenas recreação, mais se tangenciam como um fato

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

criador de cultura, ou seja, um elemento capaz de transmitir, essência cultural, valores e que possui sua própria bagagem ideológica.

#### **4 Considerações Finais**

Este artigo apresenta algumas das transformações vivenciadas pela sociedade transformações essas que agenciam a maneira pela qual as pessoas são encaradas nas organizações. Quando abordamos a liderança transacional, o capital humano é pouco valorizado e os agentes criativos são tratados como recurso.

No entanto, com a valorização das pessoas, da criatividade, da inovação e aumento da competitividade se promove a ascensão de uma nova classe, a classe criativa, ou seja, um conjunto de sujeitos que trabalham essencialmente com seu capital intelectual e que possuem a missão de inovar de maneira significativa para que as organizações possam alcançar os mais satisfatórios resultados.

A gestão criativa se mostra como essencial para as organizações inovadoras, para apresentar essa gestão foi utilizada a tríade criativa, abordagem teoria que relacionam três elementos: o indivíduo hipercriativo, a liderança transformacional e a cultura criativa.

Podemos entender que esses três elementos atuam sintonizados, ou seja, eles não podem ser analisados isoladamente, em destaque entre eles a liderança transformacional, que neste estudo entendemos como o estilo de liderança que mais se aproxima do modelo esperado pelo indivíduo criativo, pois, neste estilo de liderança o líder trabalha alinhado com seus seguidores, elevando dessa forma o nível de motivação e abertura para o novo, evento que estimula a criatividade e a inovação.

Conforme dados apresentados na seção (3), o mercado de *games* está aquecido, com taxas de crescimento estimulantes para novos investidores e entrantes no mercado. Com este crescimento também muda o perfil do consumidor, que ávido por produtos cada vez mais sofisticados, seja do ponto de vista do design, da criação, do DNA do jogo se lançam ao consumo de novos produtos em busca de novas experiências.

Assim, a liderança criativa ganha uma posição destaque, pois são as suas ações que influenciam este processo. Outra questão importante é a necessidade de capital humano especializado, onde o líder para atuação neste eixo da economia criativa precisa conseguir por meio de suas habilidades, conhecimentos, maneira de tratar as pessoas e liderança manter os talentos na organização.

Os protagonistas da indústria dos *games* estão sempre ávidos por novos talentos em suas diversas áreas, justificando essa ação e consultando o site de algumas das principais produtoras de *games*, Nintendo, EA Games, Sony, Rockstar Games, Sega, Capcom, Konami, é possível encontrar oportunidades em diversas áreas de atuação, não apenas na área de desenvolvimento, mas também, na gestão do negócio, como: *Game Designer*, programadores, desenvolvedores *web*, ilustradores, animadores, analistas de qualidade, gerentes de produtos, arquitetos de dados, coordenador de marketing, analista de negócios e gerentes de contas.

Neste panorama, quando o líder não consegue estimular esses agentes criativos para permanecer na empresa, de maneira quase que direta eles seguem o caminho como desenvolvedores independentes, trabalhando dessa forma a questão do empreendedorismo criativo, criando assim pequenas empresas ou inclinam-se para trabalhos como o *Freelancer*, ou seja, eles se empregam em diferentes empresas trabalhando por projetos, captando e atendendo seus clientes de forma independente.

Esta é a tendência de alguns segmentos da economia criativa, tais como, música, fotografia, cinema, *games* e outros.

Também deve ser preocupação da liderança criativa o entendimento que os *games* não são apenas entretenimento, mas sim, um elemento possível de criar cultura, percebendo que essa “cultura *game*” já pode ser observado pelos modos de vestir, jargão linguísticos específicos e suas aglomerações e comunidades. Entender o surgimento dessa nova classe imbricada com o desejo do consumidor por produtos cada vez mais sofisticados e tecnológicos é uma das missões dessa liderança, e para tal conquista cabe a ele oferecer o ambiente necessário para que os agentes criativos possam entregar seu melhor desempenho.

É possível entender que a ação da liderança criativa no mercado de *games*, um dos eixos da economia criativa é basilar para as organizações que trabalham com a

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

criatividade e empregam o capital intelectual como alicerce principal do negócio, assim a valorização desses indivíduos de forma criativa é o primeiro passo para o surgimento do produto criativo e inovador.

Como sugestão para estudos futuros, recomendamos a ação empreendedora dos produtores de *games* e como ocorre o surgimento da cultura *game*. Como sugestão de *lócus* apontamos como os *clustes* como o Portomídia do Recife-PE, Porto Digital do Recife-PE, Armazém da Criatividade em Caruaru-PE e outros, onde vigorem empresas de *games*.

## Referências

ADLER, Nancy J. Cross-cultural management research: The ostrich and the trend. *Academy of management Review*, v. 8, n. 2, p. 226-232, 1983.

INSIGHT, Ambient. *The 2012-2017. Worldwide game-based learning and simulation-based markets*, 2017.

ALENCAR, E. L. S. Desenvolvendo a criatividade nas organizações: o desafio da inovação. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 6-11, nov./dez. 1995.

ALENCAR, E. L. S. *A gerência da Criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: Makron Books, 1996.

ALENCAR, E. L. S. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 1998.

ANDERSON, Neil; POTOČNIK, Kristina; ZHOU, Jing. Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, v. 40, n. 5, p. 1297-1333, 2014.

BARBUTO JR., J. E. Taking the charisma out of transformational leadership. *Journal of Social Behavior and Personality*, Novato, v. 12, n. 3, p. 689-697, Apr./Jun. 1999.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial Training*, Bingley, issue 5, v. 14, p. 21-27, Sept./Oct. 1990.

BASS, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, 1985.



BENDASSOLLI, Pedro F; JR, Thomaz Wood; KIRSCHBAUM, Charles; PINA E CUNHA, Miguel. *Indústrias Criativas: Definição, Limites E Possibilidades*. 2009.

BENNIS, W.; NANUS, B. *Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança*. São Paulo: Harbra, 1988.

BURNS, J. M. *Leadership*. New York: Harper and Row, 1978.

CHEE, Florence; VIETA, Marcelo; SMITH, Richard. *Online gaming and the interactional self: Identity interplay in situated practice*. 2006.

CHEN, Chi-Ying. Is the video game a cultural vehicle? *Games and Culture*, v. 8, n. 6, p. 408-427, 2013.

CORLISS, Jonathan. *Introduction: The social science study of video games*. 2011.

DOVEY, Jon; KENNEDY, Helen W. *Game cultures: Computer games as new media: computer games as new media*. McGraw-Hill Education (UK), 2006.

FLORIDA, R. A transformação do cotidiano. In: FLORIDA, R. *A ascensão da classe criativa*. Porto Alegre: L&PM, 2011, p. 1-17.

FLORIDA, Richard. The creative class and economic development. *Economic Development Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 196-205, 2014.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José H. D. Mapeamento da Indústria Brasileira de Jogos Digitais Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014.

GEDIGAMES, 2014. Grupo de estudos e desenvolvimento da indústria de games. Mapeamento da indústria brasileira e global de jogos digitais. *Contrato BNDS-FUSP 12.1.0431.1*. Fevereiro de 2014.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2007.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, p. 25-40, 1989.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Zahar, 2014.

INÁCIO JR, Edmundo. *Empreendedorismo e liderança criativa: um estudo com os proprietários-gerentes de empresas incubadas no estado do Pr*. Dissertação de Mestrado, PPA/UEM, Maringá, 2000.

HALL, S. Estudos culturais: dois paradigmas. In: HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Editora UFMG, 2003, p. 131-159.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

HATCH, Mary Jo; CUNLIFFE, Ann L. *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*, (Oxford: Oxford University Press). 2006.

HÉRAUD, Jean-Alain. A New Approach of Innovation: from the Knowledge Economy to the Theory of Creativity Applied to Territorial Development. *Journal of the Knowledge Economy*, p. 1-17, 2016.

CATACALIVRE. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/emprego-trabalho/indicacao/um-combo-de-vagas-para-voce-entrar-na-industria-dos-games>>. Acesso: 22 jan. 2017.

KILIMNIK, Zélia Miranda; DE OLIVEIRA, Luiz Claudio Vieira; DOS SANTOS NETO, Silvino Paulino. Transição da docência para o empreendedorismo: motivos e dinâmicas de inserção. *Revista de Carreiras e Pessoas (RECAPE)*. ISSN 2237-1427, v. 6, n. 1, 2016.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NORTHOUSE, Peter Guy. *Leadership: Theory and practise*. Sage Publications, Inc.: 3 ed. 2004.

MARROCU, Emanuela; PACI, Raffaele. Education or creativity: What matters most for economic performance? *Economic Geography*, v. 88, n. 4, p. 369-401, 2012.

MAYRA, F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Game in Culture*. London: SAGE.

MUZZIO, H. C.; PAIVA JR., F. G. A Gestão da Criatividade que Articula o Indivíduo, a Liderança Transformacional e a Cultura Criativa: Uma Tríade Teórica e Expectativas Práticas, *no prelo*, 2015.

MUZZIO, Henrique. Indivíduo, Liderança e Cultura: Evidências de uma Gestão da Criatividade/Individual, Leadership and Culture: Evidence of Creativity Management. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 21, n. 1, p. 107, 2017.

NUNES, João Arriscado. *Como pensar a sociedade de conhecimento?*. Proposições, v. 18, n. 1, p. 29-40, 2016.

PETERSON, Richard A. Revitalizando o conceito de cultura. *Revisão anual da sociologia*, v. 5, n. 1, p. 137-166, 1979.

PINTO, C. *Empowerment*, uma prática de serviço social, 1988. BARATA, O. (coord), 1988.

PRICEWATERHOUSE COOPERS (PwC). *Global entertainment and media outlook 2014-2018* Disponível em: <[pwc.com/outlook](http://pwc.com/outlook)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

POLICARPO, Renata Veloso Santos et al. Mudança organizacional: os efeitos dos estilos de liderança no comportamento dos trabalhadores. *Revista Economia & Gestão*, v. 16, n. 45, p. 78-102, 2016.

RICKARDS, Tudor. *Creativity and the management of change*, Oxford: Blackwell, 1999.

SHAW, A. What is video game culture? Cultural studies and game studies. *Games and Culture*, v. 5, n. 4, p. 403-424, 2010.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 18-30, abr./jun. 1997.

SERVA, Maurício, JAIME JÚNIOR, Pedro. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79, maio/jun. 1995

SHAMIR, B. The charismatic relationship: alternative explanations and predictions. *Leadership Quarterly*, Oxford, v. 2, n. 2, p. 81-104, Apr./Jun. 1991.

SIEBERT, Sabina; WILSON, Fiona. All work and no pay: consequences of unpaid work in the creative industries. *Work, employment and society*, v. 27, n. 4, p. 711-721, 2013.

SOUBA, Wiley W. The phenomenology of leadership. *Open Journal of Leadership*, v. 3, n. 04, p. 77, 2014.

STERNBERG, Robert J.; KAUFMAN, James C.; PRETZ, Jean E. A propulsion model of creative leadership. *Creativity and innovation management*, v. 13, n. 3, p. 145-153, 2004.

TERRA, José C. C. Gestão da Criatividade. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 38-47, jul./set. 2000.

TRICE, Harrison M.; BEYER, Janice M. Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *Academy of management review*, v. 9, n. 4, p. 653-669, 1984.

VILELA, J. R. P. X. *O líder e a liderança: uma investigação orientada pela dialética negativa de TW Adorno*. 2012. Tese de Doutorado. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte, MG, Brasil.

VIZEU, Fabio. Uma aproximação entre liderança transformacional e teoria da ação comunicativa. *Revista de Administração Mackenzie* (Mackenzie Management Review), v. 12, n. 1, 2010.

VOORHEES, Gerald A. I Play Therefore I Am: Sid Meier's Civilization, Turn-Based Strategy Games and the Cogito. *Games and Culture*, v. 4, n. 3, p. 254-275, 2009.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

WANG, Peng et al. A workgroup climate perspective on the relationships among transformational leadership, workgroup diversity, and employee creativity. *Group & Organization Management*, v. 38, n. 3, p. 334-360, 2013.

WILLIAMS, R. *Key words: A vocabulary of culture and society*. London, England: Fontana, p. 345-413 1976.

WHITING, Bruce G. Creativity and Entrepreneurship: How do they relate? *The Journal of Creative Behavior*, v. 22, n. 3, third quarter, p. 178-83, 1988.

HENDRICKS, Sean Q.; WINKLER, W. Keith (Ed.). *Gaming as culture: Essays on reality, identity and experience in fantasy games*. McFarland, 2006.

YANG, Hsin-Yen. *Re-interpreting Japanomania: Transnational media, national identity and the restyling of politics in Taiwan*. 2010.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 11-65.

Recebido: 10/10/2018.

Aprovado: 10/12/2019.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
(RE)PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS**

**LANGUAGE TEACHER TRAINING IN DISTANCE LEARNING: (RE)PRODUCTION  
OF DIGITAL DIDACTIC MATERIALS**

Carla Alves Lima\*

Alan Ricardo Costa\*\*

**RESUMO:** Este trabalho parte de reflexões e inquietações inerentes aos materiais didáticos digitais para fins de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito da disciplina “Análise e Produção de Material Didático com Multimídia”, presente na grade curricular de um curso de graduação/licenciatura em Letras - Espanhol e literaturas espanholas, da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria (UAB/UFSM), na modalidade Educação a Distância (EaD). A pesquisa tem como objetivo geral avaliar a disciplina ofertada no 1º e no 2º semestre de 2016 para duas turmas de acadêmicos (professores em formação) de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Material Didático Digital. Professores de línguas.

**ABSTRACT:** This study originates from the reflections and concerns inherent to digital didactic materials used for teaching and learning of foreign languages in the subject “Analysis and Production of Didactic Material with Multimedia”, which is present in the curriculum of an undergraduate course/major in the Faculty of Arts - Spanish and Spanish Literatures, from the Open University of Brazil/Federal University of Santa Maria (UAB/UFSM), in the format of Distance Education. The research has as a general objective to evaluate the discipline offered in the 1st and 2nd semesters, 2016 for two groups of undergraduate students (teachers-in-training) of Spanish as a Foreign Language (S/FL).

---

\* Graduada em Letras – Português/Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Atualmente é professora do Instituto Federal Farroupilha (*campus* Panambi) e professora-tutora no curso de Letras Espanhol e literaturas a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM). E-mail: karlalima\_158@hotmail.com.

\*\* Graduado em Letras – Espanhol e literaturas de língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Foi professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (*campus* Cerro Largo). Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e professor-tutor no curso de Letras Espanhol e literaturas a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

**KEYWORDS:** Distance Education. Digital Didactic Material. Language Teaches.

## 1 Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem, no contexto educacional brasileiro, um histórico de grandes avanços, ainda que com certos períodos de estagnação por ausência de políticas públicas para o setor (ALVES, 2009). Entre as razões para a opção pela EaD, da parte de universitários, podemos destacar a flexibilidade de horários na realização das atividades de estudo e a possibilidade de formação acadêmica mesmo em cidades afastadas de centros universitários (SILVA, Shitsuka e morais, 2013).

Ao pensar sobre a EaD, sobretudo em contraste com a modalidade presencial, no entanto, é necessário enfatizar, em primeiro lugar, que cada uma das modalidades possui características próprias, em termos de perspectiva teórica, metodologias subjacentes, currículo, epistemologia(s) em jogo etc. Mas também lembrar, em segundo lugar, que determinados fenômenos pedagógicos podem ser comuns às duas modalidades. Assim, podemos ter na literatura da área dois grupos de estudos que tratam da EaD: (1) um grupo de pesquisas que trata da referida modalidade em seu funcionamento próprio, individual, e (2) um grupo de estudos realizados em análise comparativa entre EaD e experiências no ensino presencial (e.g. SILVA, Shitsuka e morais, 2013; ARAGÃO, CARVALHO e SOARES, 2014), ambas as perspectivas válidas e importantes para o meio acadêmico.

Essas pesquisas comparatórias têm se tornado recorrente no curso de Licenciatura em Letras - Espanhol EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul (FONTANA; FIALHO, 2011; FIALHO; FONTANA, 2012a, 2012b). Conforme consta no site da CAPES<sup>9</sup>, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi estabelecida via Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de desenvolver tal modalidade, expandindo e interiorizando a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país. O projeto do curso de Espanhol foi

---

9 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para mais informações, visite: <<http://www.capes.gov.br/uab>>.

elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção – UAB – nº 01/2005 – SEED/Ministério da Educação (MEC) (FIALHO; FONTANA, 2012b). Nesse viés, a UFSM, enquanto instituição que já contava com um curso de licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade presencial<sup>10</sup>, passou então a contar também com um curso na modalidade EaD.

O presente artigo, em grande medida, dialoga com alguns dos estudos supracitados, no sentido que entende como inegável a compreensão crítica da presença e do papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das tecnologias educacionais e dos recursos multimídia nessas modalidades. No curso presencial, infelizmente, temos ainda algumas poucas disciplinas para (re)pensar as tecnologias e seus usos pedagógicos no ensino e na aprendizagem de línguas, ofertadas, geralmente, em caráter optativo; no curso a distância, em contrapartida, tal compreensão das ferramentas é fundamental para um desempenho em todas as disciplinas, e o referido (re)pensar não pode ser relegado a um lugar secundário, optativo, facultativo.

A apropriação das tecnologias, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, tem sido uma preocupação constante entre professores-formadores, professores-tutores e coordenadores do curso EaD, uma vez que o grupo, como um todo, necessita refletir criticamente sobre o tema com vistas a dar conta das demandas implicadas a implementação de um curso na referida modalidade<sup>11</sup>.

Especificamente na disciplina “Análise e Produção de Materiais Didáticos e Multimídias”, obrigatória na grade do curso Letras – Espanhol EaD (UAB/UFSM), algumas questões chamam a atenção, tanto pelo viés da reflexão acerca da tecnologia quanto da apropriação destas por parte dos alunos da EaD. Enquanto professores atuantes na referida disciplina, nossas inquietações surgiram ao pensar de que modo os alunos compreendem a produção e a seleção de materiais didáticos e multimidiáticos em um curso voltado ao ensino de Espanhol como Língua

---

10 Reconhecido nos termos do Parecer n. 2.056/75/CFE, criado pela Lei n. 3.958/61. Mais informações em <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=971>>.

11 Como exemplo desta preocupação, vale mencionar o projeto “Diálogos sobre EaD”, coordenado pelo prof. Marcus Fontana, que configura-se como um ciclo de debates e reuniões constantes, cujo objetivo maior é discutir dificuldades que se apresentam na modalidade EaD e compartilhar as soluções que os profissionais envolvidos têm encontrado para elas, por meio leituras de textos teóricos de pesquisadores reconhecidos na área e experimentos práticos.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Estrangeira (doravante E/LE). Isso porque os alunos de tal disciplina são também, indiscutivelmente, professores, ainda que em formação (não graduados). Por um lado, são alunos, mas, por outro, já são professores (pré-serviço), e a visão deles sobre os materiais didáticos digitais e as tecnologias educacionais trabalhadas não deve dar-se apenas com um olhar de estudante. A visão almejada é a de um docente com autonomia para compreender e avaliar as ferramentas e recursos que muito em breve usará com seus próprios alunos em escolas, cursos de língua e outros ambientes educacionais.

Tendo em vista as colocações prévias, o presente trabalho tem por objetivo analisar como a referida disciplina (Análise e Produção de Materiais Didáticos e Multimídias) contribuiu na formação de acadêmicos futuros docentes de E/LE do curso de Letras – Espanhol EaD (UAB/UFSM) no que concerne ao material didático. Esta é uma pesquisa que se enquadra, portanto, no rol de estudos do campo da Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas Mediado por Computador (*Computer-Assisted Language Learning*, CALL), e que se caracteriza também como (auto)avaliação da disciplina (realizada pelos professores-tutores) no que tange à opiniões e críticas dos acadêmicos/professores em formação.

## **2 A EaD online na formação de educadores**

Para compreender um pouco mais sobre a EaD, no Brasil, e o curso de Letras – Espanhol EaD UAB/UFSM, recuperamos alguns dos documentos oficiais que, acreditamos, são relevantes para esta investigação, como o Decreto n° 6.303 (BRASIL, 2007), a Portaria n° 4.059 (BRASIL, 2004) e os *Referenciais de Qualidade para Educação a Distância*. Sobre a definição de *Educação a Distância*, consta no Art. 1. do Decreto n° 5.622, de 2005:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

### **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



Segundo o decreto, a EaD apresenta-se, hoje, como uma modalidade educacional em que o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e tecnologias educacionais é fundamental para a própria implementação do curso. Por meio destas ferramentas, não há necessidade de a prática educacional ser em um mesmo lugar e tempo: pelo contrário, por tratar-se de uma modalidade alicerçada no uso de TIC, tanto o aluno como o professor têm a possibilidade de organizar o seu tempo de estudo, de acordo com as suas necessidades. Diferente da modalidade a distância de outrora, como no ensino por rádio ou correspondência (ALVES, 2009), a EaD online – em sua gênese – está entrelaçada às tecnologias multimídia.

Vale sublinhar que, independente das ressignificações das acepções de tempo-espço que a EaD propicia, a modalidade conta com uma estrutura organizacional suficientemente reforçada. Em outras palavras, cursos EaD possuem organização e obrigatoriedades comuns aos cursos de Ensino Superior<sup>12</sup>, contemplando encontros presenciais:

Avaliação de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

Com base no decreto 5.622/2005, percebe-se que a EaD tem os mesmos deveres da modalidade presencial no que concerne ao estágio supervisionado<sup>13</sup> e às avaliações, trabalho de conclusão de curso.

Também os *Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância Superior* (2007, p.3) visam a ampliar o debate sobre a EaD e a sua necessidade de ressignificação de alguns paradigmas que compreendem à educação, à escola, ao currículo, ao estudante, ao professor, à avaliação, à gestão escolar, dentre outros. Nesse sentido, nos Referenciais de Qualidade (2007) é observada a necessidade de

---

12 Um ponto que cabe destacar sobre a EaD é referente às modalidades. Segundo o decreto 5.622/2005, temos as educações “básica, de jovens e adultos, especial, profissional e superior”. Para esta pesquisa, vamos ater nosso olhar para a EaD na modalidade de Educação Superior.

13 Vale mencionar o trabalho de Fontana e Fialho (2012) sobre as primeiras experiências com as disciplinas “Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental” e “Prática Docente I” (pensada para o 7º semestre do curso) e “Estágio Supervisionado II – Ensino Médio” e “Prática Docente II” (disciplinas do 8º semestre).

diálogo sobre as questões relativas à aprendizagem e às perspectivas educacionais emergentes. Na literatura da área, são recorrentes os estudos sobre: novos letramentos, epistemologias em rede (LANKSHEAR; SNYDER, 2000), colaboração em massa, aprendizagem de línguas mediadas por TIC e tecnologias educacionais, etc.

Este repensar constante da Educação, de modo geral, e da EaD e suas perspectivas pedagógicas, de modo específico, não deixa de ser uma perspectiva promissora. Afinal, o objetivo maior da UAB e dos cursos de EaD implementados via tal sistema – entendido por Alves (2009) como um consórcio de instituições públicas – é, efetivamente, a formação de professores. Isso significa que os professores formados por meio da UAB não só têm a oportunidade de estudar sobre perspectivas teóricas emergentes referentes à EaD, mas também vivenciar muitas delas na prática.

### **3 A produção de materiais didáticos digitais com multimídia**

Constam, na grade curricular do curso Letras - Espanhol EaD UAB/UFMS, duas disciplinas que tratam especificamente das TIC e tecnologias educacionais e multimídia. A primeira delas, ofertada no 1º semestre letivo do curso, intitulada “Instrumentalização para Acesso à Informação”, tem por objetivo proporcionar ao estudante da EaD metodologias que auxiliem na compreensão dos diferentes meios e recursos para acesso à informação. É, por assim dizer, uma disciplina que instrumentaliza o estudante no que concerne ao uso de bibliotecas virtuais e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), incluindo o próprio Moodle, além de demais recursos em formatos eletrônicos e online.

A segunda disciplina, prevista para o 5º semestre do curso, “Análise e Produção de Materiais Didáticos Digitais com Multimídia”, tem por finalidade aprofundar a compreensão do processo de análise, seleção e uso de materiais multimídia com base em estratégias e epistemologias que dão conta de tecnologias educacionais e em rede. Nesse sentido, a primeira disciplina ainda concebe o acadêmico mais como aluno do que professor, por seu recente ingresso no curso superior, mas a segunda tem uma perspectiva contrária: nela, o acadêmico é um professor em formação e, por

consequente, as discussões estão muito mais voltadas à construção crítica de uma postura docente.

Por tal razão, é importante discorrer sobre cada termo presente no nome da disciplina “Análise e Produção de Material Didático com Multimídia”. A começar por “material didático”, que é entendido como todo e qualquer material que apoia o ensino e/ou a aprendizagem de algo. Autores como Paiva (2009), todavia, lembram que, ao longo da história, o homem já fez uso de materiais como pedra, barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos de animais, conchas, bambu, tecido, papiro e pergaminho, todos eles, até certo ponto, compreendidos como “didáticos”, seja pelo desenvolvimento da escrita, seja pelo registro da história.

Para dar conta de aprofundar o conceito de material didático, para que possamos compreendê-lo, mas sem reduzi-lo, temos duas alternativas: (1) aprofundar conceitualmente a noção de “didática” subjacente ao material, ou (2) designar a natureza, especificidade ou finalidade do material didático, como no caso de “material didático de língua portuguesa”, por exemplo, ou, ainda, “material didático para EaD”.

No que concerne à primeira alternativa, é possível recorrer a Darsie (1999), que discute as práticas educativas. Segundo a autora, toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento, embora nem sempre essa teoria esteja trazida a um nível de consciência desse sujeito (DARSIE, 1999). Por conseguinte, um material didático pode ser entendido como o material com alguma teoria de ensino e/ou de aprendizagem por trás, mesmo naqueles casos em que a referida teoria ou concepção de conhecimento subjacente (empirista, racionalista, construtivista, etc.) esteja talvez mais implícita que explicitamente visível.

A segunda alternativa, que não inviabiliza ou exclui a primeira, leva-nos à continuidade do nome da disciplina que discutimos. Quando o sintagma “material didático” é acompanhado pela designação “com multimídia”, referimo-nos a materiais digitais (on-line ou off-line) que combinam diferentes recursos midiáticos, de diferentes naturezas (sonoros, estáticos ou dinâmicos, verbais, não verbais, etc.), para otimizar o processo de ensino. Quanto a esse aspecto, o livro didático impresso, de fato, ocupou – e ainda ocupa – lugar de destaque na história dos materiais didáticos para o ensino de línguas (PAIVA, 2009). Hoje, entretanto, tal paradigma é superado com o

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

advento da internet e dos variados recursos multimidiáticos, já que contemplam as três diferentes categorias de assimilação de conhecimento: áudio-visual-sinestesia (FIGUEIREDO, SOUZA e ASSIREU, 2014).

No tocante à “Análise”, cabe destacar que o próprio ato de refletir sobre o material didático já é, de certo modo, analisá-lo segundo algum parâmetro ou aspecto. Para a disciplina sobre a qual discorreremos, analisar compreende desde selecionar um determinado material até concebê-lo segundo alguma abordagem ou método de ensino (LEFFA, 1988). Afinal, temos materiais ancorados teoricamente no ensino comunicativo de línguas, no método áudio-lingual ou em inúmeros outros enfoques que já apareceram ao longo da história do ensino de línguas. Identificar essa perspectiva teórica em um material é, em grande medida, analisá-lo.

Finalmente, por “Produção”, com base em Leffa (2008, p.15), entendemos “uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. Segundo o autor (leffa, 2008), essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, o processo de produção de um material didático para o ensino de línguas deve envolver pelo menos quatro momentos (LEFFA, 2008): (1) análise, etapa em que ocorre o estudo das necessidades do aluno, seu nível de proficiência na língua e seus objetivos de aprendizagem; (2) desenvolvimento, etapa que contempla a delimitação dos objetivos (gerais e específicos), da abordagem (estrutural, nocional/funcional, situacional, etc.), do conteúdo, das atividades, dos recursos, entre outros pontos; (3) implementação, etapa em que há o uso propriamente dito do material; e (4) avaliação, etapa em que o material é analisado, sendo a avaliação realizada de modo mais formal ou informal. Sendo o processo cíclico, a avaliação leva a uma nova análise e assim por diante, continuamente.

A partir dessa breve digressão sobre o nome da disciplina, podemos perceber rapidamente que o escopo dela não é reducionista ou pragmático. Pretende-se que o estudante da EaD matriculado na disciplina “Análise e Produção de Materiais Didáticos Digitais com Multimídia”, ao fim dela, consiga construir conhecimentos críticos-reflexivos que contemplem as situações em que: (a) se faz necessário buscar um material já pronto ou produzi-lo; (b) selecionar um material segundo determinados

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

critérios e/ou adaptá-lo no que for necessário; (c) saber onde, como e em que medida adaptar dado material para atender aos estilos e necessidades de aprendizagem de cada aluno, etc. Tarefas estas que, um professor de línguas bem sabe, são complexas.

#### **4 Materiais e métodos**

A presente pesquisa, em termos metodológicos, caracteriza-se como uma investigação de análise da aprendizagem e da construção de conhecimento de estudantes de duas turmas do curso de licenciatura em Letras – Espanhol EaD UAB/UFSM, a partir de (1) observação participante e (2) coleta direta de dados via questionário avaliativo.

Por meio de “observação participante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foi possível observar o comportamento, dos estudantes em duas ofertas da disciplina “Análise e Produção de Material Didático com Multimídia”, a primeira, no primeiro semestre de 2016; a segunda, no segundo semestre do mesmo ano. A pesquisa contou com um total de 80 sujeitos-participantes, de diferentes polos do Rio Grande do Sul (RS). O primeiro grupo de participantes, referente à edição da disciplina ministrada no 1º semestre de 2016, contou com 55 acadêmicos, oriundos dos polos de Santa Maria, São Lourenço do Sul, Palmeira das Missões, São Francisco de Paula, Três de Maio e Vila Flores. O segundo grupo, referente à edição do 2º semestre, contou com 25 participantes, dos polos: Santa Maria, Quaraí, Tapejara, Três de Maio, Encantado e Tio Hugo<sup>14</sup>.

Além da observação, a aplicação de questionários online aos alunos da disciplina foi um procedimento de coleta de dados empregado pelos pesquisadores (professores-tutores). Ao final de cada uma das edições da disciplina, os alunos responderam a um questionário anônimo para fins de identificação das impressões e opiniões sobre a experiência e a aprendizagem construída. O questionário contou com

---

14 Não apresentamos os dados referentes ao número de participantes de cada polo por não considerarmos pertinentes à avaliação da disciplina e da experiência pedagógica em si. Entendemos não ser relevante identificar a origem das respostas a fim de descobrir a quais polos pertenciam os sujeitos-participantes, mas sim compreender o fenômeno de forma geral.

questões de múltipla escolha e com questões abertas, desenvolvidas a partir da revisão de literatura da área e das experiências prévias da professora-formadora e dos professores-tutores da disciplina. As questões foram disponibilizadas em suportes diferentes. Na primeira edição, elas foram apresentadas em forma de questionário dentro da disciplina “Análise e Produção de Material Didático com Multimídias”. Para o segundo grupo de alunos, o questionário foi apresentado por meio de um *link* inserido ao final da mesma disciplina, o qual dava acesso ao formulário do *Google Doc*, em que os alunos respondiam dez questões dissertativas e de múltiplas escolhas.

A mudança da ferramenta de coleta de dados se deu em função da preocupação de os sujeitos-participantes, de alguma forma, associarem a coleta de dados à avaliação de seus desempenhos na disciplina<sup>15</sup>. As questões dos questionários online, respondidas pelos sujeitos-participantes da pesquisa, são apresentadas juntamente aos resultados da investigação, a seguir. Para mérito de análises, denomina-se Grupo 1 o conjunto de 55 acadêmicos da primeira edição da disciplina em que os pesquisadores participaram, e Grupo 2 o coletivo de 25 acadêmicos da segunda edição<sup>16</sup>.

## 5 Desenvolvimento

A primeira questão, “Além da atuação como estudante/professor em formação no curso de Letras, você já tem experiência de produção de material didático?”, contou com as seguintes alternativas de resposta: (a) “Sim, já trabalho formalmente como professor(a)”; (b) “Sim, através de participação em projetos de extensão e outros projetos assemelhados”; (c) “Sim, mas informalmente, como no caso de aulas particulares”; e (d) “Ainda não”. A maioria dos participantes, 11 acadêmicos do Grupo 1 e 15 acadêmicos do Grupo 2, afirmaram ainda não possuir experiência docente. Na sequência, a segunda resposta mais sinalizada foi a alternativa (b), inerente aos que

---

<sup>15</sup> Tentamos deixar claro, em todos momentos, que a pesquisa não apresentava nenhuma relação com a avaliação – em termos de nota – da disciplina.

<sup>16</sup> Cabe elucidar que nem todos os sujeitos-participantes responderam a todo o questionário: alguns acadêmicos deixaram de responder a determinadas questões por razões que desconhecemos.

já trabalham como professores em cursos de extensão. Este dado é pertinente porque, à medida que a maioria dos sujeitos participantes não tem experiência em sala de aula, as tarefas de análise e de produção de materiais propiciadas por meio da disciplina de graduação assumem o papel de primeira experiência docente no que tange ao tema. Além disso, para aqueles que atuam em projetos de extensão como professores, a prática reflexiva sobre materiais didáticos para o ensino de línguas e de E/LE passa a ser mais aprofundada, tendo em vista que projetos de extensão não podem ser resumidos à mera prestação de serviço à sociedade, como vulgarmente são tratados. As ações de extensão, para muito além disso, devem também contribuir na formação de professores.

A segunda questão – “Sobre o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, marque a(s) alternativa(s) que você considera importante na sua prática enquanto professor. Marcar quantas alternativas quiser.” – está relacionada à etapa inicial do processo de desenvolvimento de material didático para o ensino de línguas (Leffa, 2008, p.16): a etapa de análise, em que se deve reconhecer as necessidades de aprendizagem do grupo de alunos para começar a refletir sobre como alcançar os objetivos de aprendizagem. As alternativas para tal questão eram: (a) “Acho necessário eu, enquanto professor(a), produzir meu próprio material didático”; (b) “Uso os materiais de professores(as) e tutores(as) do meu curso para me inspirar e ter uma base sobre como pensar o material didático”; (c) “Minhas experiências enquanto aluno(a) influenciam na elaboração dos meus materiais didáticos”; e (d) “Meus gostos pessoais (músicas, literatura, arte, temas, assuntos, opiniões) influenciam na elaboração dos meus materiais didáticos”.

A alternativa (b) foi a mais escolhida entre os sujeitos do Grupo 1, o que nos permite atribuir grande importância aos materiais produzidos pela equipe docente do curso de Letras (UAB/UFSM) e às reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas a partir das disciplinas do curso de licenciatura. Isso, por conseguinte, reafirma a justificativa para a presente pesquisa: a validade e a contribuição das disciplinas na formação dos professores devem ser constante e criticamente averiguadas.

Por outro lado, o Grupo 2 sinalizou, em sua maioria, que suas experiências enquanto alunos – alternativa (c), assinalada por 20 participantes – e seus gostos

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

personais (músicas, arte, temas, opiniões...) – alternativa (d), assinalada por 19 participantes – são os elementos de maior influência na prática de elaboração e produção de material didático para o ensino de línguas. As respostas do Grupo 2 precisam ser consideradas com atenção, por dois motivos principais: primeiramente, há distinções entre a alternativa (b), escolhida pela maioria do Grupo 1, e a alternativa (c), escolhida pela maioria do Grupo 2, no que concerne aos papéis em jogo. Na alternativa (b) está subsumido um papel de professor em formação, lidando com professores da disciplina da graduação, e apenas no que concerne a se “inspirar e ter uma base sobre como pensar o material didático”, diferentemente da alternativa (c), que coloca os participantes da pesquisa no papel de “estudantes”, não necessariamente “professores em formação”.

Evidentemente, em ambos os casos a influência como estudante não pode ser totalmente desconsiderada, mas é preciso que a consciência crítica e reflexiva de “professor” se sobressaia à de “aluno”.

Em segundo lugar, é necessário também ter cuidado ao espaço permitido aos gostos pessoais do professor no material didático. É sabido hoje que o aluno, e não mais o professor, ocupa o papel central no processo de aprendizagem, seja na dimensão da Educação, de forma geral (FREIRE, 1996), seja na dimensão do ensino de línguas, de forma específica (LEFFA, 1988; 2008).

Os enfoques e métodos de ensino de línguas atuais apontam para a importância de trabalhar com aquilo que é significativo e inerente ao aprendiz, como é o caso do Ensino Comunicativo de Línguas (CANALE; SWAIN, 1980; LEFFA, 1988). Evidentemente, todo professor sente mais seguro e confortável em trabalhar com aquilo que lhe agrada, mas o trabalho docente exige reflexão crítica para identificar e trabalhar com o que concerne à aprendizagem de seu aluno.

A terceira questão, referente ao “processo de adaptação e produção colaborativa de materiais didáticos para o ensino de línguas”, solicitava que os acadêmicos marcassem a(s) alternativa(s) que consideravam importante em suas práticas enquanto professor (podendo marcar quantas alternativas fossem desejadas). A alternativa (b) – “Faço adaptações de materiais disponíveis online, citando as fontes e as referências devidamente” – foi a mais respondida por ambos os

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



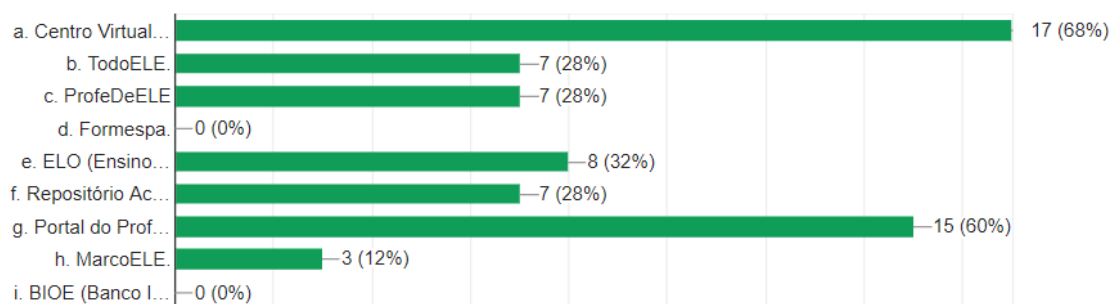
grupos (1 e 2), demonstrando da parte dos sujeitos-participantes um cuidado com a não-prática de plágio e o respeito às fontes originais. O plágio vem se consolidando como tema recorrente no âmbito acadêmico (KROKOSCZ, 2014), e o respeito à autoria e à referência de materiais precisa perpassar a formação docente ainda na graduação no que tange ao desenvolvimento de material didático.

A alternativa “Costumo compartilhar na Web alguns materiais didáticos produzidos por mim, para que outros (as) possam adaptar também” foi, de longe, a menos assinalada pelos dois grupos. É possível interpretar que, por inexperiência, dúvida e/ou receio às críticas, os acadêmicos preferiram assumir na web uma postura maior de consumo à de produção de materiais compartilhados. É necessário fomentar, entretanto, as Práticas Educacionais Abertas (PEAs) (SANTOS, 2012) e a colaboração na Web. As PEAs caracterizam, em geral, um conjunto de atividades relacionadas à criação, ao uso e ao reuso dos recursos educacionais abertos, segundo o conceito cunhado pelo OPAL Consortium (*The Open Educational Quality Initiative*), em 2010 (SANTOS, 2012).

Toda e qualquer prática pedagógica de desenvolvimento, reuso, adaptação, compartilhamento, entre outras, envolvendo recursos educacionais abertos pode ser caracterizada como uma PEA. A literatura da área nos permite caracterizar tipos diferentes de PEAs, as quais vamos enfatizar, aqui, as PEAs de co-autoria. A pesquisadora Alexandra Okada (2014), recentemente, propôs uma taxonomia de PEAs de co-autoria, que contempla práticas inúmeras, como decomposição, remontagem, versão, tradução, redesenho, personalização, remixagem, entre outras. Tais PEAs de co-autoria, por sua vez, contribuem com a colaboração na Web. Sem o compartilhamento e a disponibilização dos materiais didáticos digitais na rede mundial de computadores, temos menos PEAs, o que significa menor colaboração entre professores de E/LE e línguas em geral, em diferentes lugares do Brasil e do mundo (ver COSTA, 2017).

Considerando as inúmeras alternativas de portais educacionais (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2010; COSTA; FIALHO, 2014) e repositórios online de materiais educacionais para o ensino de línguas (COSTA; FIALHO, 2014), indagamos na questão 4 quais as opções de fontes de materiais didáticos digitais já conhecidos

pelos acadêmicos. Em ambos os grupos, a opção mais lembrada pelos alunos foi o Centro Virtual Cervantes (disponível em <<http://cvc.cervantes.es/>>), seguida do Portal do Professor (disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>). Para fins de ilustração das alternativas de websites elencados, apresentamos o quadro de resumo das respostas do Grupo 2:



Quadro 1 – Ilustração das respostas do Grupo 2. Fonte: dos autores.

Mais do que quantificar a popularidade de determinados repositórios e portais de materiais digitais, tal questão tinha como finalidade justamente apresentar alternativas de busca de ferramentas para a mediação do ensino e da aprendizagem de línguas aos professores em formação. Nesse viés, futuras edições da referida disciplina podem contar com atividades para divulgar os referidos materiais, bem como dar maior destaque aos que são desconhecidos dos sujeitos participantes, como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE, disponível em <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>) e o Formespa (disponível em <<http://formespa.rediris.es/>>). Acreditamos, porém, que o *Repositório Acción E/LE* (disponível em <[www.ufsm.br/accionele](http://www.ufsm.br/accionele)>) talvez deva ser aquele mais enfaticamente divulgado, por duas razões: em primeiro lugar, é um repositório próprio para professores e estudantes de E/LE.

Tal repositório começou a ser desenvolvido a partir do grupo de pesquisa “Internet e Ensino de E/LE”<sup>17</sup>, no ano de 2010, e foi disponibilizado pela primeira vez online em 2013, com o objetivo de servir como um repositório aberto, gratuito e

<sup>17</sup> Vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) do Centro de Artes e Letras (CAL), da UFSM, e coordenado pela prof<sup>a</sup>. Vanessa Fialho.

composto de diferentes tipos de recursos que contribuam com a atuação de diferentes professores, em diferentes contextos educacionais (COSTA; FIALHO, 2014).

Em segundo lugar, pela organização interna do inventário de recursos úteis aos professores e estudantes de E/LE. De acordo com Costa e Fialho (2014), o *Repositório Acción E/LE* é composto de uma lista de taxonomias de trinta e três (33) recursos online e gratuitos de espanhol, organizados segundo a forma e a função de cada material. A lista de taxonomia contempla, entre outros recursos: blogs, chats, dicionários e conjugadores, enciclopédias, ferramentas de autoria, jogos educativos, podcasts, portais educacionais, redes sociais, tradutores, vídeos e wikis.

Portanto, ao conhecer o *Repositório Acción E/LE*, os acadêmicos não só viriam a conhecer os recursos que compõem a taxonomia “portales educacionales” (que contempla a todas as alternativas de portais educacionais elencadas na alternativa da questão apresentada no questionário), mas também conheceriam as demais listas de recursos das taxonomias.

No tocante à questão 5 – “Qual o papel da multimídia no seu material didático? Dentre as inúmeras possibilidades de utilizar recursos disponíveis na internet, sobretudo recursos multimídia, com quais destes você se sente mais preparado para trabalhar quando no processo de elaboração de materiais didáticos? Marcar quantas alternativas quiser” –, buscamos possibilitar ao acadêmico expor suas impressões sobre o papel da multimídia em seus materiais didáticos. Observam-se respostas dissertativas variadas, as quais recuperamos algumas, como:

[A multimídia ocupa] Um papel primordial na minha vida, pois foi através desta ferramenta que consegui realizar meu sonho: aprender a falar em espanhol. Apesar de ser uma professora por muitos anos, não tinha conhecimento do quanto é produtivo este método, pois, com sua utilização em minhas atividades didático-pedagógica, vim aprender a aprender também com meus alunos. Uma forma mais rápida de conhecer e interagir um novo saber. (Sujeito participante do Grupo 1).

A multimídia sempre traz alguma novidade, e coisas novas são sempre bem aceitas pelos alunos, que se cansam e dispersam com bastante facilidade. Portanto, é uma ótima maneira de prender a atenção proporcionando um bom desempenho,

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

tanto ao aluno quanto às aulas ministradas pelo professor. (Sujeito participante do Grupo 2).

Os depoimentos dos sujeitos-participantes contemplam os dois principais sujeitos do processo de aprendizagem: o aluno e o professor. Em ambos estão contemplados esses dois papéis. No primeiro depoimento, o sujeito participante reflete sobre sua própria aprendizagem: há a relação de ensinar o outro pelo mesmo modo que se aprendeu. Além disso, ele reflete que as multimídias proporcionaram troca de conhecimentos. No segundo depoimento, a relação professor-aluno é mais indireta, mas ainda assim presente, pois contempla o que o sujeito-participante entende ser um bom desempenho do professor e um bom desempenho do aluno. Outro sujeito-participante, do polo de São Francisco de Paula, traz novos elementos à reflexão sobre os materiais com multimídia:

Confesso que no início sentia insegurança para trabalhar com materiais de multimídia, pois não era uma pessoa que fazia uso do computador, objeto que hoje passou a ser fundamental tanto para meu curso a distância, como para minhas aulas. Hoje utilizo os materiais de multimídia com bastante frequência em minhas aulas. Além disso, opino que é muito importante trabalhar com estes materiais, visto que existem assuntos muito importantes para serem trabalhados com esses materiais. (Sujeito participante do Grupo 1).

A partir de tal enunciado, pode-se perceber que o acadêmico apresentou inquietações importantes, pois nem todos os docentes – ou docentes em formação, como no caso dele - têm o letramento digital necessário para utilizar as mídias ou sentem-se seguros para utilizar as multimídias como parte integrante de suas aulas por meio de seus materiais didáticos. O sujeito-participante reflete sobre esta situação inicial de desconfiança com relação às TICs e às tecnologias multimidiáticas no início de sua prática acadêmica, que precisou ser superada para a sua própria formação enquanto aluno de um curso de EaD. Há, portanto, um crescimento e amadurecimento acadêmico concomitante enquanto aluno e enquanto professor (em formação). Outra reflexão importante foi a de uma estudante de Palmeira das Missões, que observa a importância da multimídia no material didático ser mediada, direcionada:

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Auxilia na dinamização, integração e facilita o processo ensino/aprendizagem. Proporciona aos educandos uma nova forma de pensar e transformar o conhecimento em benefício, porém é preciso cautela na sua utilização. É preciso incentivar a busca por meio dos materiais de multimídia sempre com um direcionamento, não deixar a atividade avulsa. No meu material didático utilizo muito os multimeios, pois oferecem diferentes ideias e opções. (Sujeito participante do Grupo 1).

O depoimento é cirúrgico em enfatizar que a multimídia, no material didático para o ensino de línguas, não é excelente *per se*, mas sim mediado, como qualquer ferramenta. Em outras palavras, a implicação do(s) uso(s) de determinado recurso perpassa pelo humano que emprega a tecnologia, seja professor, seja aluno. No caso específico do ensino, sabe-se que o papel da mediação do professor deve ser considerado, pois é o educador que pode avaliar de forma mais aguçada e profícua o processo de aprendizagem do aluno, bem como o papel do recurso multimídia no material didático.

De modo geral, mesmo as respostas mais sucintas e pragmáticas (“Fundamental”, “Enorme, faço muito uso [dos recursos multimodais]” e “É de suma importância”) mostram certo consenso sobre a importância atribuída aos materiais. “Dentre as inúmeras possibilidades de utilizar recursos disponíveis na internet, sobretudo recursos multimídia, com quais destes você se sente mais preparado para trabalhar quando no processo de elaboração de materiais didáticos? Marcar quantas alternativas quiser.” Era a questão nº 6 do questionário aplicado. A alternativa “músicas/áudios” foi a mais sinalizada em ambos os grupos.

É possível interpretar que a aprendizagem de línguas estrangeiras, hoje, está muito atrelada às habilidades de produção e compreensão oral, e o trabalho de falar e ouvir em E/LE pode ser bastante explorado por meio de músicas e videoclipes, sobretudo aqueles disponíveis em plataformas como o YouTube, o que explica a escolha da referida alternativa como a mais votada e a presença de “Filmes” como a segunda alternativa mais popular entre os grupos. Gráficos e tabelas, por outro lado, foram os recursos menos escolhidos pelos sujeitos-participantes, talvez por serem alternativas muito específicas e pouco populares nos contextos comunicativos de uso

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

de língua mais comuns, que são aqueles mais trabalhados em aula de E/LE na perspectiva do ensino comunicativo.

Destarte, entendemos que os alunos apresentam pré-disposição para o trabalho com os diversos gêneros discursivos, que, segundo Bakhtin (2011), podem ser tanto os gêneros primários (formados por estruturas mais simples), quanto os secundários (que são mais complexos e formados por gêneros mais simples). Como exemplo disso, observa-se o gênero clipe musical, em que há a presença de linguagem textual, com a letra da música e a pronúncia por parte dos cantores, além da linguagem não verbal, em que há uma narrativa fílmica, em que há o vídeo sobre a letra da música.

A sétima questão do questionário indagava: “Qual/quais critério(s) você adota para escolher material didático para seus alunos? Como seus alunos influenciam na escolha do seu material didático?”. A maioria dos sujeitos-participantes salientou a necessidade de conhecer os alunos, seus perfis, conforme podemos observar:

Primeiramente faço uma sondagem de seus conhecimentos prévios, busco também saber de seus interesses afins, uma análise da bagagem cultural, faixa etária. Como sou professora de escola pública, tento escolher materiais acessíveis em custo e manuseio, e que estejam disponíveis na escola. Após todos estes passos, vou elaborar meu material pedagógico, melhor dizendo, meus materiais de estudos. (Sujeito participante do Grupo 1).

A participante traz para a discussão elementos importantes: conhecimento prévio dos discente, faixa etária do grupo em questão, bagagem cultural, etc. Estes passos são apontados à luz das reflexões de Leffa (2008, p.4, 5), em suas etapas de análises, desenvolvimento, em que o professor deve conhecer o grau de aprendizagem de seus alunos e traçar os objetivos para seu material didático. O Grupo 2, de modo geral, também considerou a faixa etária e o contexto social de cada aluno, mas acrescentou mais elementos referentes ao despertar do interesse do estudante. Isso fica evidente a partir da seguinte opinião: “Primeiro, levo em conta a faixa etária dos alunos, bem como o contexto social em que estão inseridos, para que o objeto do estudo faça algum sentido para eles. Depois, algo que desperte o interesse e a

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

sensibilidade do aluno, assim como seu senso crítico”. (Sujeito participante do Grupo 2).

O contexto social é algo que, indubitavelmente, deve ser considerado no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996). Contudo, precisa ser observado com cautela, pois não se pode subestimar os alunos ou atrelá-los/limitá-los apenas ao seu contexto social. O papel de um professor de línguas, sobretudo estrangeiras, também é o de ampliar horizontes, ou seja, apresentar aos alunos, a partir de seus contextos, novas culturas, histórias, epistemologias e realidades, re-significando, assim, o conhecimento que o estudante já traz de sua casa, de sua esfera social, e expandindo-o.

“Como você relaciona uma temática com seus objetivos de ensino ao elaborar um material didático?” é a oitava questão apresentada aos sujeitos da pesquisa. Nessa questão, esperava-se que os participantes apresentassem suas crenças e opiniões sobre o estabelecimento de relações entre tema e objetivo(s) de ensino na elaboração de um material didático. Tais aspectos, dentre as etapas do ciclo recursivo de elaboração de material didático para o ensino de línguas proposto por Leffa (2008, p. 17), é contemplado na etapa de “desenvolvimento”. Em tal etapa ocorre a definição de objetivos, abordagem de ensino, temática, conteúdos abordados, etc. Segundo um dos acadêmicos do polo de Santa Maria:

Depois de estabelecidos os objetivos, é preciso escolher os conteúdos, para podermos atingir esses objetivos. [...] É importante escolher temas que privilegiem assuntos da vida cotidiana em situações reais e que são vivenciadas pelo aluno no dia a dia, como apresentar-se a alguém, escrever um e-mail, pedir informações, etc. (Sujeito participante do Grupo 1).

Novamente são elencados pelos sujeitos-participantes aspectos referentes ao aluno no centro do processo de aprendizagem, no viés do ensino comunicativo, e o trabalho com diferentes gêneros discursivos, tais como e-mail, informações, etc. Nem todos os alunos se sentiram aptos a responder esta questão ou fizeram-no de modo detalhado, mas aqueles que o fizeram, de modo geral, enfatizaram que tanto os objetivos de aprendizagem quanto o tema relacionam-se entre si ao relacionarem-se ao aluno a quem um material didático é destinado.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

A questão 9 perguntava “Você conseguiu relacionar as leituras (artigos, trabalhos teóricos...) ofertadas na disciplina “Análise e produção de material didático com multimídia” a sua (futura) prática docente?” e pedia para que os participantes justificassem sua resposta. Um dos estudantes (Grupo 2) respondeu que não conseguiu relacionar a bibliografia da disciplina sua futura prática docente, sem dar explicações sobre a afirmativa. Outro (também do Grupo 2), concordando em partes com o primeiro, afirmou que as leituras teóricas ajudaram “Em termos”, e explicou: “Ainda tenho dificuldade em me enxergar em sala de aula”. Um terceiro e último participante (Grupo 1) que não respondeu positivamente explicou que as leituras não foram de valia porque não pretende “seguir a carreira docente”. Todos os demais participantes da pesquisa afirmaram que a disciplina havia contribuído significativamente para suas (futuras) práticas como docentes. Trazemos, como exemplo, a resposta de uma acadêmica:

Com certeza, pois na disciplina foi possível identificar quais são os processos para a elaboração do material didático, sendo que cada passo tem suas características, e assim, podemos desenvolver um material com mais exatidão e segurança. [...] Acredito tanto os textos quanto os exemplos contidos neles, foram de extrema importância para mim, pois eles trazem experiências, práticas e ideias do dia a dia, em que poderemos aplicar em sala de aula, e tenho certeza que irei utilizá-los em minhas futuras práticas. (Sujeito participante do Grupo 1).

De modo geral, a maior parte das afirmativas positivas atribuem ao caráter prático da disciplina o bom aproveitamento da bibliografia. Em outras palavras, a disciplina não se constitui de modo unicamente teórico, mas sim prático, com as leituras embasando questões e desafios do professor de línguas, é o grande motivo de os alunos conseguirem estabelecer o movimento transitório entre “prática” e “teoria”, ou “ação” e “reflexão sobre a ação”, tão caro ao que entendemos por *práxis*.

Finalmente, a última pergunta do questionário – “Analisar materiais didáticos e multimídias contribuiu em quê para a prática docente dos professores em formação?” – contou com respostas similares às já apresentadas anteriormente. De modo geral, analisar materiais didáticos com multimídia foi uma prática considerada positiva pela maioria dos acadêmicos por (1) possibilitar maior reflexão crítica sobre o processo (de

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**



elaboração do material), e não apenas sobre o produto (o material em si), e por (2) permitir maior relação entre a teoria e a prática, ambas tão necessárias aos educadores no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas mediado por materiais didáticos com multimídia.

## **6 Considerações Finais**

Esta pesquisa teve por objetivo refletir sobre a análise, a produção e/ou o uso de materiais didáticos digitais e com multimídias para fins de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva de professores em formação de um curso de graduação/licenciatura em Letras - Espanhol e literaturas espanholas, da UAB/UFSM, em EaD. Por meio do estudo, foi possível abordar, de modo geral, questões sobre (a) a compreensão dos acadêmicos de um curso de licenciatura sobre materiais didáticos para o ensino de E/LE e suas potencialidades, (b) a relação desses materiais com as suas (futuras) práticas docentes e (c) os possíveis diálogos entre teoria e prática que a disciplina poderia oferecer. Os resultados indicam que a experiência da disciplina, na perspectiva dos acadêmicos/professores em formação, foi edificante, pois a partir de tal vivência foi possível que eles compreendessem sua própria formação docente de forma mais apurada.

A observação participante e a coleta de dados por meio do questionário aplicado com os dois grupos de discentes permitiu-nos, ainda, observar aspectos importantes, como: (1) a possibilidade de reflexão sobre a formação docente e as práticas de CALL por meio da bibliografia empregada; (2) a compreensão crítica sobre o advento da Web, das TIC e das multimídias na educação, em geral, e na EaD, em específico; (3) o papel do aluno e a necessidade de olhar para ele e considerá-lo criticamente na elaboração de um material didático; e (4) a complexidade da “produção” (elaboração, adaptação, seleção, implementação...) de um material (que pode dar-se em diferentes formatos, suportes, disponibilizado em inúmeras alternativas de portais e/ou repositórios, etc.), dentre outros.

A práxis docente necessita constante revisitação, nunca se permitindo parar no tempo. Acompanhar as mudanças e as necessidades apresentadas pelos acadêmicos

e professores é fundamental, para que se obtenha práticas significativas e pertinentes na área educacional, ao invés de práticas descontextualizadas e anacrônicas. Nesse sentido, o saldo da presente pesquisa é considerado positivo, uma vez que o estudo serve tanto para expandir o debate sobre a análise e produção de materiais didáticos e multimídias na EaD quanto para a (auto)avaliação necessária a todas as disciplinas, de modo geral, na formação de futuros professores de línguas.

## Referências

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

Aragão, María Ximenes de; Carvalho, Gilmar Oliveira de; Soares, Aline Cristiane Moraes de Souza. Letras Español: presencial y EAD. In: V Congresso nordestino de professores de Espanhol e I Congresso Internacional do Ensino de Espanhol no Brasil, 2014. *Anais...* Teresina, Piauí. p. 515-523.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes: São Paulo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 335p.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. The Conception of a Rubric to Evaluate Educational Portals on the Web. In: Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (INTED). 2008. *Anais eletrônicos...* Valencia. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7765/1/758.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 12 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 4.059 do MEC de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 8 de mar. 2016.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *AppliedLinguistics*. v. 1, p. 1-47, 1980.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas. O *Repositório Acción E/LE* a partir de um estudo sobre Portais Educacionais. *Revista Encontros de Vista*. Pernambuco. v. 13, 2014, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.encontrosdevista.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.

COSTA, Alan Ricardo. *Identificando e rompendo mais barreiras no movimento para uma Educação Aberta: reflexões para (e com) professores de línguas*. In: FAGUNDES, Angelise; ZIESMANN, Cleusa Ines (Org.). *Construindo a profissão: a formação de Professores de Línguas e Literaturas*. Santa Maria: Editora/Gráfica Caxias, 2017, p. 9-30.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Uniciências*. Cuiabá: EdUNIC, v. 3, 1999, p. 8-21.

FIALHO, Vanessa Ribas; FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. Aproximando Presenças e Distâncias. Uma análise comparativa entre o ensino presencial e a distância nas Licenciaturas em Espanhol da UFSM. In: Sturza, Eliana Rosa; Fernandes, Ivani Cristina Silva; Irala, Valesca Brasil (Org.). *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios*. PPGL - UFSM, 2012a, p. 151-170.

\_\_\_\_\_. Percurso e lições: licenciatura em Espanhol a Distância UAB e REGESD. In: I Seminário Diálogos em Educação a Distância (SEDEAD) e XI Encontro para ações em EaD na FURG. *Anais...* Rio Grande – RS. 2012b.

FIGUEIREDO, Ana Paula Silva; SOUZA, Vanessa Cristina Oliveira de; ASSIREU, Arcilan Trevensoli. Material didático multimídia aplicado a educação semipresencial: um relato de experiência. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. v. 22, n° 2, 2014, p. 88-97. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2420/2730>> Acesso em: 29 jul. 2016.

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. A EaD vai para a escola... e agora? O estágio curricular em cursos de formação de professores de Espanhol em EaD da UFSM. In: I Seminário Diálogos em Educação a Distância (SEDEAD) e XI Encontro para ações em EaD na FURG. *Anais...* Rio Grande – RS. 2012. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/images/docs/e-book.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Línguas Estrangeiras, EaD e Complexidade. *Signo* (UNISC. Online), v. 36, p. 339-355, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

KROKOSCZ, Marcelo. *Outras palavras sobre autoria e plágio*. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana. *Teachers and technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools*. StLeonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

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

OKADA, Alexandra. *Competências chave para coaprendizagem na Era digital: fundamentos, métodos e aplicações*. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

Santos, Andreia Inamorato dos. Educação Aberta: histórico, práticas e contexto dos Recursos Educacionais Abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012.

Silva, Priscilla Chantal Duarte; Shitsuka, Ricardo; Moraes, Gustavo Rodrigues de. Estratégias de Ensino/Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Estudo Comparativo do Ensino de Língua Estrangeira no Sistema EaD e Presencial. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 12, 2013, p. 11-26.

Recebido em: 10/10/2018.

Aprovado em: 10/12/2019.

## CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA NOS ENUNCIADOS DE DOIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO

### FAMILY CONCEPTS IN THE ANNOUNCEMENTS OF TWO TEACHERS OF BASIC EDUCATION: A CRITICAL STUDY OF DISCOURSE

Márcio Evaristo Beltrão\*

Solange Maria de Barros\*\*

**RESUMO:** Este trabalho propõe analisar enunciados de dois professores da rede pública de ensino da cidade de Cocalinho-MT acerca do conceito de família que cada um possui, por meio do significado representacional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Como instrumento metodológico, é utilizada a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Os resultados obtidos apontam que a participação em um curso sobre diversidades contribuiu para desestabilizar o posicionamento de um dos professores, que começou a perceber outras formas de união afetiva que não seja a heterossexual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família. Análise Crítica do Discurso. Linguística Sistêmico-Funcional.

**ABSTRACT:** This paper proposes to analyze the statements of two teachers of the public school of the city of Cocalinho-MT about the concept of family that each one possesses through the representational meaning of discourse (FAIRCLOUGH, 2003). As a methodological tool, the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and

---

\* Doutorando em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). É mestre em Estudos de Linguagem - Área de concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso. É especialista em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas, pela Faculdade Araguaia de Goiânia-GO (2013) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura de Goiânia-GO (2012). Possui graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara (2008) e em Letras Espanhol pela UAB/PARFOR/UFMT, Campus de Rondonópolis-MT (2014). Atualmente, é professor efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Contato: marcioevaristobeltrao@hotmail.com

\*\* Pós-doutorado na Universidade de Londres (IOE), sob a orientação de Roy Bhaskar. Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem (PUC/SP). Estudos doutorais na universidade de Lancaster (Reino Unido), sob a supervisão de Norman Fairclough. Mestrado em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é professora efetiva do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR). Membro do grupo brasileiro sobre discurso, pobreza e identidade (CNPq), da Associação latinoamericana de estudos do discurso (ALED), da Rede Latinoamericana de estudos do discurso da Pobreza Extrema (REDLAD). Membro do Jornal de Linguagem e Sociedade (Papers on Language in Society), do Núcleo de Estudos da Linguagem e Sociedade (Nelis / UnB / Brasil). Membro da Associação Internacional do Realismo Crítico. Membro do Conselho Editorial do International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS).

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994) are used. The results show that the participation in a course on diversity contributed to destabilize the positioning of one of the teachers, who began to perceive other forms of affective union that is not heterosexual.

**KEYWORDS:** Family. Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Linguistics.

## 1 Introdução

Este artigo propõe analisar os enunciados de dois professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso, residentes na cidade de Cocalinho, acerca de suas concepções sobre família. O objetivo do trabalho é analisar como eles compreendem as diferentes formas de constituição familiar atuais, por meio da transitividade dos processos, sob o viés teórico da Linguística Sistêmico-Funcional de (HALLIDAY, 1994). Além disso, busca-se identificar os discursos que dialogam nas práticas discursivas dos professores por meio do arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

Para Hall (2003), a linguagem fornece material base para a construção de nossas identidades e é o único instrumento que temos disponível para trabalhar na melhoria das vidas de todas as pessoas. Nessa perspectiva, são relevantes as análises apresentadas neste trabalho em relação aos enunciados dos docentes da educação básica, pois buscamos compreender em que medida os discursos proferidos por eles sobre constituição familiar foram desestabilizados durante um curso de formação crítica — discursos esses que podem contribuir para práticas sociais que levam pessoas LGBT<sup>18</sup> à marginalização e ao preconceito.

As seções deste trabalho estão divididas em seis etapas. Inicialmente, apresentaremos breves comentários sobre os conceitos de família. Em seguida,

---

<sup>18</sup> LGBT (ou LGBTTTs) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTfobia e a livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT. Posteriormente, foi alterada para LGBTQ, posicionando a letra Q para o início da sigla com o intuito de dar maior visibilidade às mulheres homossexuais. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil (FACCHINI, 2009), utilizarei LGBTQ para me referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do convencionado ao sexo designado no nascimento.

contextualizaremos o processo da coleta de dados. Nas seções seguintes, conceituaremos a abordagem teórica metodológica da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional, analisaremos as instâncias discursivas dos docentes participantes da pesquisa e, por fim, teceremos as considerações finais.

## **2 Concepções de Família**

O modelo de família nuclear é aquele formado convencionalmente por pai, mãe e filhos/as (LÔBO, 2009). Ele é visto, segundo o autor, como um produto da sociedade moderna, pois a globalização e a procura persistente de relações pessoais e profissionais propiciaram que a família fosse constituída dessa forma. A passagem da família para a fase pós-nuclear conduziu o foco familiar que se assentava na estrutura for casal heterossexual e filhos/as para o indivíduo e suas relações familiares.

Para Vieira (1995), a constituição da família nuclear foi produzida pela modernidade, enquanto que a fragmentação desse modelo familiar seria decorrência da pós-modernidade. Segundo o autor, a família moderna não poderia ficar imune ao impacto trazido pelas mudanças sociais. Nas circunstâncias pós-modernas, os discursos sobre o casamento e a família são instáveis, influenciados por uma maior igualdade entre homens e mulheres, pela fragmentação social e individual e pelas mudanças extremamente rápidas. O que antes era visto como caótico e desordenado na família, hoje é considerado a emergência de novos padrões estruturalmente instáveis, marcados pela contingência, como separações, novos casamentos, uniões homoafetivas, filhos/as morando com o pai ou a mãe e convivendo com meios-irmãos, entre outros.

Dias (2009) argumenta que uma nova concepção de família é tida atualmente, formada por laços afetivos de carinho e de amor. Esse modelo foi se distanciando a cada ano do perfil de família formada organizada no sistema patriarcal. A família considerada moderna se pluralizou e não se restringe mais às famílias nucleares, pois hoje existem outros modelos como as famílias recompostas e as monoparentais, homoafetivas. Lôbo (2009) elucida que a família atual está matrizada por meio do

afeto, unida por laços de liberdade e responsabilidade e consolidada na simetria e comunhão da vida.

### **3 Análise Crítica do discurso e linguística sistêmico-funcional**

Para Gouveia (2013), a Análise Crítica do Discurso faircloughiana (doravante ACD) é simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, dependendo da perspectiva de olhar que for adotada. O autor, apoiado em Fairclough (2001), afirma que ela é fundamentalmente uma metodologia de investigação social de base linguística, ou seja, um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose em suas várias modalidades (verbais, visuais, entre outras), no âmbito de análises mais gerais do processo social.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, considerando que ambas se implicam mutuamente. Além disso, propõe-se a discutir e problematizar os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador. Resende e Ramalho (2006) asseveram que a ACD vem atraindo cada vez mais pesquisadoras/es tanto de Linguística Aplicada quanto de Ciências Sociais.

Na obra *Analysing Discourse*, publicada em 2003, Fairclough avança seus estudos e propostas que relacionam análise de textos com pesquisa social. O autor enfatiza que a pesquisa de cunho social para a ACD não se limita à perspectiva linguística ou à perspectiva discursiva, ou seja, ao texto em si ou ao discurso em relação a outros elementos da vida social, pois ambos estão interligados dialeticamente. Fairclough (2003) argumenta que a linguagem é percebida como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Por isso, o contexto tem papel crucial em sua constituição.

Fairclough (2003) argumenta que o termo discurso pode ser compreendido em concepções diferentes, no singular e no plural. No primeiro, 'discurso' é tido como um substantivo abstrato, visto como um elemento das práticas sociais. Chouliaraki e Fairclough (1999: 21) afirmam que a vida social é formada por práticas que são



“maneiras habituais, ligadas a tempos e espaços particulares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais e simbólicos) para atuarem juntas no mundo”.

Nesse viés, Fairclough (2003) conceitua discurso como formas de representar aspectos do mundo, como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo mental e também do mundo social, relacionando-se com todos os elementos semióticos que integram a vida social. O autor ressalta ainda que os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas também suas representações possíveis, imagináveis e projetadas, as quais são diferentes do mundo atual.

Em uma perspectiva mais concreta, tratado como um substantivo contável e com base nos conceitos foucaultianos, o termo discurso é utilizado para se referir aos modos diferentes de significar e de estruturar áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular (FAIRCLOUGH, 2003). Esses modos recebem o nome de “discursos particulares”, no plural, como o discurso médico, o discurso feminista, o discurso midiático, o discurso da igreja católica apostólica romana e etc. Esses discursos não podem ser considerados únicos, já não existe, por exemplo, um único discurso feminista.

Na ACD de Fairclough (2003), discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais que correspondem a um modo de interação entre discurso e prática social (modos de agir, de ser e de representar) e também a um elemento que compõe as ordens do discurso (gênero, discursos e estilos). Elas são denominadas como *significados acional, representacional e identificacional*.

Por meio do *significado acional*, podemos analisar como os significados estão servindo para uma determinada ação, por meio de textos e de sua localização e realização em eventos, práticas e estruturas sociais. O *significado representacional* é o que se relaciona com o discurso sendo tratado, segundo Fairclough (2003), como uma forma particular de representar alguma parte do mundo, que pode ser observada, identificada e nomeada por meio de análises. O *significado identificacional* relaciona-se aos aspectos discursivos dos modos de ser (estilos), juntamente aos procedimentos de identificação no texto, que ocorrem não apenas linguisticamente, mas também por meio de uma relação dialética entre discurso e prática social.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Gouveia (2013) corrobora a posição de Fairclough (2003), ao afirmar que a linguagem é socialmente constituída por meio das manifestações discursivas. Por compreender que a materialidade linguística é a responsável por constituir situações, identidades sociais e relações entre pessoas e grupos sociais por meio do discurso, Fairclough (2003) utiliza das concepções teóricas da LSF (HALLIDAY, 1985; 1994), resignificando-as para os pressupostos críticos.

Teorizada pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday (1985; 1994), a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) é um modelo de análise que compreende a língua enquanto escolha. Por seu foco principal ser o uso da língua na interação entre as/os falantes, a LSF é considerada uma vertente teórica de oposição aos estudos formais de teor mentalista. Além de influenciar estudos de diversas áreas do conhecimento humano, como o trabalho de letramento visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996), a LSF tem contribuído com o desenvolvimento de programas de treinamento de empresas e alfabetização de alunas/os de educação primária e secundária australiana (CUNHA e SOUZA, 2011).

O principal foco da LSF é a compreensão e descrição da linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana dentro de um contexto de uso. Nessa esteira, a língua organiza-se por meio de duas possibilidades alternativas: a cadeia (sintagma) e a escolha (paradigma). O termo “sistêmica” refere-se às redes de sistema da linguagem, como o sistema da transitividade. Por sua vez, o termo “funcional” diz respeito às funções da linguagem, que são usadas para produzir significados em uma cadeia de enunciados. Dessa forma, a LSF considera que as escolhas entre os termos do paradigma produzem significados que, nem sempre, são conscientes.

Halliday e Hasan (1989) considera *texto* como uma instância da linguagem que está exercendo algum papel em um determinado contexto de situação. Por meio das escolhas das palavras e estruturas, a unidade de sentido do texto é formada. Nesse viés, o texto, falado ou escrito, é uma entidade semântica que constitui um processo (movimento a escolhas contínuas de significados potenciais) e um produto (armazenado, retomando pelo interlocutor ou locutor). Além disso, o texto também é compreendido como uma unidade funcional, ou seja, um evento interativo em que o

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

emprego da língua em algum contexto promove intercâmbio social de significado (HALLIDAY e HASAN, 1989).

Para Butt et al. (2001, p. 2), as escolhas linguísticas são influenciadas pelo contexto de uso, mesmo que inconscientemente. O autor argumenta que o texto — produto autêntico de interação social — ocorre por meio de dois contextos, um dentro do outro: o *contexto de cultura*, em que as/os falantes e ouvintes usam a linguagem, e o *contexto de situação*, que são imediatos, específicos e que são compreendidos como o ambiente de enunciação. É no contexto de situação que estão as características extralinguísticas do texto. Por isso, esse ambiente leva em consideração as descrições linguística e cultural, pois muitos aspectos linguísticos podem não ser compreendidos se estiverem desvinculados da descrição cultural.

Para Halliday (1985), três metafunções constituem os propósitos principais da linguagem: *interpessoal*, *ideacional* e *textual*, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Por meio delas, é possível compreender como o discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades e propósitos dos falantes em variados contextos de situação.

A *metafunção interpessoal* é a característica que a língua tem de estabelecer trocas e relações entre interlocutor e receptor, cujos papéis são estabelecidos por meio da interação. Por sua vez, a *metafunção ideacional* se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a *função textual* relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem constituinte da oração, atribuindo significado à mensagem. Como objeto de nosso interesse, tratamos mais especificamente da *função ideacional* da linguagem, que relaciona-se com o *significado representacional* conceituado por Fairclough (2003).

Halliday (1994) afirma que o falante/escritor organiza no evento comunicativo a maneira que melhor expressa os sentidos que pretende dar ao que está falando/escrevendo. Para isso, ele utiliza de categorias como a transitividade que, para o autor, é construída por meio do fluxo da experiência em sentidos. Cada preposição no sistema verbal de transitividade consiste em três elementos: o processo (elemento central), os participantes e a circunstâncias (de caráter opcional).

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os participantes do processo são as entidades envolvidas, que podem ser pessoas, seres animados ou inanimados. As circunstâncias são as informações adicionais atribuídas aos diferentes processos, que são as noções de tempo, modo, causa, lugar e outros. Em relação aos processos, eles podem se referir ao que está acontecendo no todo da oração ou à parte da proposição apresentada no sintagma verbal. Os processos são divididos em material, mental e relacional (principais), e verbal, comportamental e existencial (secundários).

Os processos materiais são representações de ações concretas/físicas, que abrangem as mudanças no mundo material, podendo ser comprovadas, vistas ou percebidas. Os processos mentais, em contrapartida, são processos que refletem atividades no mundo da mente, podendo ser de percepção, de cognição ou de afeição. Por sua vez, os processos relacionais são aqueles que expressam a noção de ser ou estar.

Os processos verbais são aqueles relacionados ao “dizer” e contribuem para a construção da narrativa. Os processos comportamentais são as ações fisiológicas humanas (“acordar”, “tossir” e etc.). Por fim, os processos existenciais são aquelas que constroem a existência de algo.

Neste trabalho, será analisado o significado representacional — função ideacional para Halliday (1994) — das instâncias discursivas dos professores participantes da pesquisa, por meio da *interdiscursividade*. Com essa categoria, é possível observar que um mesmo fato pode ser apresentado por meio de diferentes discursos, em uma relação dialógica que pode ser de cooperação ou antagonismo. O vocabulário é considerado o mais evidente dos traços para diferenciar discursos, pois, segundo Resende e Ramalho (2006), os diferentes discursos lexicalizam o mundo de formas diferentes. Dessa forma, objetivando compreender as escolhas lexicais dos docentes em seus enunciados, a Linguística Sistêmico-Funcional será utilizada também como instrumento analítico.

#### 4 Contexto da pesquisa

Os dados analisados neste trabalho foram coletados durante um curso de formação contínua sobre diversidades, por meio da técnica de observação participante e entrevistas. O curso teve como título “Diversidades e opressões no contexto escolar” e foi iniciado no mês de março de 2015, com um total de 40 horas e ministrado pelo docente Márcio Evaristo Beltrão e supervisionado pela Profa. Dra. Solange Maria de Barros, com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), por meio do Centro de Formação de Professores de Barra do Garças-MT (CEFAPRO). Foram um total de 20 encontros divididos em 2 semanais de 2 horas cada, que ocorreram na própria instituição escolar, das 17:00h às 19:00h, durante os meses de março, abril e maio.

Os docentes participantes deste trabalho foram escolhidos levando em consideração o discurso de constituição familiar presentes em seus enunciados. Foram utilizados os pseudônimos de Sérgio e Elvis para identifica-los na pesquisa. Ambos participaram do curso de forma assídua e bastante participativa, não se inibindo em momentos de discussão.

Durante os debates e discussões que ocorreram no curso, foram selecionadas as falas dos professores que integram o *corpus* deste trabalho por meio da observação-participante. A técnica de observação exige do pesquisador uma definição sobre o grau de observação e participação no contexto pesquisado. Schwartz e Schwartz (1955) distinguem os papéis do “observador passivo” em relação ao “observador ativo”.

Enquanto o primeiro interage o mínimo possível com os participantes da pesquisa, o segundo busca uma maior interação, integrando seu papel com outros papéis dentro do contexto social de que participa. Ele age como modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado. Por ministrar o curso de formação continuada e interagir com os participantes nos momentos da discussão — agindo de forma a “provocar” debates pertinentes aos objetivos da pesquisa —, optamos pelo perfil de observador ativo.

De acordo com Fairclough (2001), as entrevistas possibilitam ao/à pesquisador/a obter outras interpretações e observar a consciência ou não de investimento ideológico em convenções discursivas particulares. Dessa forma, após o curso sobre diversidades e opressões no contexto escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, objetivando observar os possíveis reflexos dos estudos na opinião dos/as professores/as participantes acerca de temas como homossexualidade e homofobia, assim como, perceber quais discursos prevalecem em suas falas, por meio da categoria interdiscursividade do significado representacional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

## 5 Análise dos Dados

Na oitava semana do curso, foi trabalhado o texto “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, de Guacira Lopes Louro (1997). Nessa etapa do curso, os/as professores/as já haviam estudado e discutido textos sobre emancipação humana, ensino crítico-reflexivo e opressões no ambiente escolar. Após a apresentação dos principais assuntos do texto, os docentes refletiram sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto em que eles vivem. Nesse momento, o professor Sérgio fez o seguinte comentário:

- (1) Tipo, como eu *explicaria* para o meu filho de 4 anos dois homens beijando na boca?
- (2) Eles não são um casal, sabe?
- (3) Ou uma família também, porque eles são do mesmo sexo.

No primeiro enunciado, Sérgio é o participante Dizente que utiliza o processo verbal ‘*explicaria*’ para expressar uma relação simbólica construída na consciência humana e realizada por meio da linguagem em forma de pergunta. Nessa instância interativa, o participante Receptor é o filho do professor e o participante Verbiagem é aquilo que foi dito, ou seja, ‘*dois homens beijando na boca*’. Observa-se que o questionamento do docente ocorre por ele não analisar como algo comum dois homens trocarem carícias.

Nos enunciados 2 e 3, Sérgio expõe sua visão de mundo sobre homens que possuem relacionamentos afetivos . A polaridade negativa ‘*não*’ e o processo relacional identificador ‘*são*’ fazem uma ligação entre o participante Característica ‘*eles*’ e o participante Valor ‘*casal*’ no enunciado 2 e o participante Valor ‘*Família*’ no enunciado 3. Percebe-se, então, que o significado representacional presente em seus enunciados, ou seja, a representação de mundo do docente é que casais homoafetivos não podem ser considerados legítimos. O professor não identifica pessoas do mesmo sexo como um casal ou uma família. Essa visão é reforçada no enunciado seguinte do docente:

- (4) Duas pessoas do mesmo sexo não podem gerar filhos
- (5) e mesmo que adotem, não é a mesma coisa.
- (6) Não são famílias.

Por meio da polaridade negativa ‘*não*’, é negada ao participante Comportante ‘*duas pessoas do mesmo sexo*’ o processo comportamental ‘*gerar*’, com o sentido influenciado pelo modalizador ‘*podem*’. O docente reforça no segundo enunciado que não compreende a adoção de filhos por casais homoafetivos como algo legítimo, com o mesmo valor afetivo de uma família formada por um casal de heterossexuais e seus filhos. O processo relacional identificador ‘*é*’ faz uma ligação entre a polaridade negativa ‘*não*’ e sua visão de mundo sobre o fato supracitado (‘*a mesma coisa*’, ou seja, ‘*gerar filhos*’). Como forma de enfatizar sua visão de mundo, Sérgio encerra sua fala argumentando de forma direta por meio do processo relacional ‘*são*’ que não considera que casais homoafetivos formem uma família.

Em uma análise interdiscursiva, observa-se a presença do discurso heteronormativo dialogando de forma harmônica com o discurso de família nuclear. Ao afirmar que ‘*não teria como explicar que era um casal*’, o sujeito reforça a lógica heteronormativa de que apenas pessoas heterossexuais constituem um casal, sendo impensável outra formação do mesmo. O discurso de família nuclear aparece na fala de Sérgio por meio da afirmação ‘*ou uma família também, porque eles são do mesmo sexo*’.

Ao reforçar que ‘*duas pessoas do mesmo sexo não podem ter filhos e mesmo que adotem, não é a mesma coisa*’, Sérgio reforça o preconceito contra um fator

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

importante para as pessoas homossexuais que buscam constituir uma família: a adoção de filhos/as. Muitas crianças e jovens, cujos pais e/ou mães são homossexuais, são discriminados, principalmente no ambiente escolar. Miskolci (2012) discute essa questão ao afirmar que a LGBTfobia também atinge familiares e amigos/as de homossexuais, além de pessoas heterossexuais que possuam trejeitos homossexuais.

Durante as discussões desse encontro, vários/as professores/as cursistas mostraram uma visão contrária à de Sérgio sobre família, afirmando que a instituição familiar está acima de gêneros, sexualidades e laços sanguíneos, citando exemplos de casais homoafetivos conhecidos por eles/as. O docente fazia gestos de contrariedade enquanto os/as outros/as professores/as comentavam, balançando o rosto para os lados e, às vezes, desviando a atenção para o seu aparelho celular.

Na entrevista realizada no fim do curso, retomei essa questão com o professor, que fez o seguinte comentário:

(7) O meu conceito de família ainda é extremamente tradicional.

(8) Não creio que seja possível formar uma família com sexualidades iguais, devido à impossibilidade biológica de gerar filhos.

(9) Eu sei que existe adoção e tal, mas ressalto a importância da figura materna e paterna para essa criança (adotada), que, no caso, fica comprometida. (Entrevista, em 13 de maio de 2015).

Novamente, o discurso de família nuclear está presente na fala do professor, por acreditar que as figuras materna e paterna são as que constituem a instituição familiar, desconsiderando os casais homoafetivos e outras formas de união que também podem constituir famílias. Mesmo após todas as leituras, reflexões e discussões ocorridas durante o curso, Sérgio prossegue com a crença de que indivíduos homossexuais não podem constituir uma família devido à impossibilidade de ambos gerarem filhos/as juntos.

O processo relacional 'é' juntamente com o advérbio de intensidade '*extremamente*' sinalizam para uma alta convicção por parte do professor sobre o conceito de família. A escolha lexical '*tradicional*' denota que ele possui consciência de que sua compreensão sobre família não é a apresentada atualmente. Seu entendimento de que uma família deve ser constituída por pai, mãe e filho/a(s) é

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO



ênfatizada ao afirmar que, caso falte a figura paterna ou materna, a criação da criança pode ficar ‘*comprometida*’.

Para Fairclough (2001), todo discurso é um elo na cadeia da comunicação, em que cada discurso é constituído por partes de outros discursos. Na instância analisada, o discurso LGBTfóbico não está presente explicitamente. Todavia, o discurso de família nuclear remete ao da LGBTfobia, pois, ao não considerar que casais do mesmo sexo possam constituir uma família, o sujeito pode estimular, por meio de sua prática discursiva, atos de discriminação tanto contra os casais homoafetivos quanto contra seus/suas filhos/as, favorecendo o fortalecimento da LGBTfobia em nossa sociedade.

O discurso de família nuclear apresentado pelo professor é muito comum em segmentos da mídia, como a publicidade. É recorrente a apresentação da família constituída por pais, mães e filhos/as — “família de margarina” — em propagandas impressas ou transmitidas nos canais de TV. Um caso recente de comercial que buscou ir contra essa lógica heteronormativa, apresentando casais homoafetivos, foi a propaganda da rede de cosméticos O Boticário para o dia dos namorados do ano de 2015, que sofreu forte repressão por vários segmentos sociais, como políticos e religiosos. Segundo Fairclough (2001), a publicidade possui um discurso estratégico por excelência, capaz de construir ‘imagens’, como forma de posicionar pessoas, organizações e mercadorias, construindo identidades para elas.

Elvis não comentou sobre o assunto “família” durante as discussões nos encontros, porém, respondeu ao questionamento do professor formador Márcio na entrevista realizada ao fim do curso sobre como ele analisa o conceito de família atualmente.

- (1) Vejo que gays podem constituir uma família sim.
- (2) Eu fui criado por uma mulher sozinha e nem por isso me tornei uma mulher.
- (3) Então, gays criarem crianças não significam que elas vão ser gays também.
- (4) Mas... Eu confesso que não consigo me desprender do núcleo formado por pais e filhos, e não por avós e netos e esse tipo de coisa.
- (6) Mesmo sabendo que teríamos uma revolução social, menos prostituição infantil, menos crimes, ainda vejo que uma criança deve ser criada por um casal, independentemente de gênero e sexo.
- (7) Por ser filho de pais separados, sempre tive o sonho de ter uma família dita normal.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

(Entrevista, em 13 de maio de 2015).

Com o processo mental *'vejo'*, o professor aponta que, para ele, casais homossexuais — indicados pelo termo *'gays'* — podem constituir a instituição familiar. Ele utiliza como exemplo para justificar sua afirmação o fato de que ter sido criado apenas por sua mãe (*'mulher sozinha'*) não determinou seu gênero e sexualidade (*'nem por isso me tornei mulher'*). Entretanto, a opinião expressa pelo docente não é unânime em nossa sociedade. O fato de que casais homoafetivos podem influenciar a orientação sexual da criança adotada e que ela sofreria discriminações socialmente por ser vista com dois pais ou duas mães são argumentos bastante utilizados por quem não compreende as uniões homoafetivas.

Após expor sua opinião sobre a constituição de família por casais homossexuais, Elvis utiliza a conjunção coordenativa adversativa *'mas'* para uma indicar sua visão acerca da instituição familiar. Na LSF (HALLIDAY, 1994), essa palavra é considerada um elemento projetante, que indicada o teor da oração projetada (no caso, contrapondo à opinião expressa anteriormente).

Ao afirmar que não consegue *'se desprender do núcleo formado por pais e filhos'*, o sujeito expõe uma compreensão de família que não compreende a constituição familiar pós-moderna. São várias as formas em que as famílias se constituem em nossa atual sociedade, podendo ser formadas por irmãos/irmãs (sem a presença dos pais), pelos/as filhos/as criados/as apenas pelo pai ou pela mãe, por casais homoafetivos, por apenas avôs/avós e netos/as, dentre tantos outros. Pereira (1988), já na década de 80, apontava que uma família é constituída por aqueles que experimentem a convivência do afeto, da veracidade, da liberdade e da responsabilidade mútua, o que pode ser considerado, segundo o autor, em um passo importante para a correção das injustiças sociais.

Em seu quinto enunciado, o professor seleciona o modalizador *'deve'* e o processo relacional *'ser'* para reforçar a sua compreensão de família, afirmando que uma *'criança deve ser criada por um casal'*. Contudo, ele não determina que o casal seja constituído por um homem e uma mulher. Com a Circunstância de modo *'independentemente'*, é ressaltado em sua fala que o gênero e o sexo do casal não são fatores que impossibilitem a constituição familiar.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Dois discursos dialogam de forma conflituosa em seus enunciados: o discurso de família nuclear (*'tradicional'*) e o discurso de família pós-moderna. O professor considera que um casal homoafetivo pode constituir uma família (discurso de família pós-moderna), entretanto, ainda possui traços ideológicos do discurso de família nuclear ao compreender a instituição familiar formada apenas por um casal e filhos/as. É importante ressaltar que, ao compreender que esse casal possa ser homoafetivo, o discurso de família nuclear não amalgama toda a sua fala, pois, nessa visão heteronormativa, o casal seria constituído por um homem e uma mulher. Todavia, ao entender que outras formas de família, como as formadas apenas *'por avós e netos'*, não podem ser constituídas, traços de um posicionamento tradicional permeiam o seu enunciado.

O fato de Elvis ter sido criado apenas por sua mãe (sem a presença do pai) pode ter influenciado seu posicionamento acerca da instituição familiar. Com os processos relacionais *'tive'* e *'ter'*, ele declara que sempre almejou possuir uma *'família dita normal'*. O termo *'normal'* se relaciona ao modelo de família nuclear formada por um casal e filhos. Entretanto, o *'sonho'* de poder ter uma família em moldes tradicionais não impossibilitou o docente de repensar novas formas de constituir esse casal, como por pessoas do mesmo sexo. Seu posicionamento acerca desse assunto denota indícios de uma postura emancipatória.

## **6 Considerações Finais**

Em seu posicionamento inicial perante a concepção da instituição familiar, Sérgio argumentou que família é algo formado por um casal constituído por um homem e uma mulher, não considerando outras formas de união, como as homoafetivas. Na entrevista realizada no fim do curso, é possível perceber que o docente manteve seu posicionamento sobre o conceito de família, mesmo após as leituras, discussões e problematizações realizadas com seus/suas colegas.

O docente permaneceu com a sua concepção de que casais homoafetivos não podem constituir famílias, pois, segundo ele, é importante que toda criança seja criada por um pai e uma mãe. Por sua vez, em relação aos enunciados de Elvis, observa-se

que, apesar de respeitar as diversas formas de constituição de família, ele ainda possui traços ideológicos de família nuclear em seus enunciados mesmo após os encontros do curso.

Apesar de ambos permanecerem com traços ideológicos relacionados à concepção nuclear de família, é importante ressaltar que os professores tiveram a oportunidade de ler, discutir e debater o assunto em um curso sobre diversidades sexuais e que houve desestabilizações nos enunciados de Elvis. As concepções de ambos construídas ao longo dos anos não poderiam ser desconstruídas em apenas alguns encontros do curso, pois foram solidificadas por meio dos inúmeros exemplos de família nuclear que fizeram parte da vida de cada um. Contudo, ao observar novos modelos de família, um dos docentes (Elvis) repensou sua forma de ver a instituição familiar ao reconhecer outras formas de constituir casais que não sejam as heterossexuais, o que indica início de uma postura emancipatória.

Por meio das instâncias discursivas analisadas neste trabalho, observa-se que, apesar de alguns professores prosseguirem com suas visões hegemônicas sobre constituição familiar, outros podem ter seus posicionamentos desestabilizados, repensando posturas tidas até então como legitimadas. Mesmo não sendo o foco principal do curso, o assunto família foi debatido e proporcionou importantes reflexões a todos/as os/s professores/as cursistas. Nesse viés, percebe-se a importância de grupos de estudos e cursos que tratem de temas relacionados a questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, pois podem não apenas desestabilizar visões naturalizadas relacionadas ao assunto, mas também favorecer novas formas de pensar o ensino, pautando-se em uma pedagogia mais igualitária.

## Referências

BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C. Using Functional Grammar: An Explorer's Guide. Sydney: *National Centre for English Language Teaching and Research*, Macquarie University, 2001.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e Seus Contextos de Uso*. Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem. Vol. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

DIAS, Maria Berenice. *Vínculos hetero e homoafetivos*. Disponível em: <[http://www.armariox.com.br/conteudos/artigos/018\\_vinculos.php](http://www.armariox.com.br/conteudos/artigos/018_vinculos.php)> Acesso em: 18 abr. 2019.

FACCHINI, R. Entre Compassos e Descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do Movimento LGBT brasileiro. *Revista Bagoas*. n. 04. Natal: UFRN, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. 1<sup>st</sup>. ed. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2<sup>a</sup> ed., 1994.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: T. Van DIJK (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. vol. 2. London: Sage, 1997.

GOUVEIA, C. A. M. Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas. In: *Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

HALL, D. E. *Queer Theories*. Londres: Palgrave, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. *Princípio jurídico da afetividade na filiação*. Disponível em: <<http://www.jus.com.br/doutrina/afetfili.html>>. Acesso em: 08 fev. 2009.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da Análise de Discurso Crítica: um percurso teórico metodológico. In: *Signótica*, v. 17, n. 2, jul./dez. 2005. p. 275-298

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHWARTZ, M. S.; SCHWARTZ, C.G. Problems in participant observation. *American Journal of Sociology*, 60, 1955.

PAPA, S. M. *Prática pedagógica emancipatória: O professor reflexivo em processo de mudança*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2008.

PEREIRA, S. G. *Tendências modernas do direito de família*. RT, v. 628, p. 19 – 39, fev. 1988.

VIEIRA, L. A família entre o Moderno e o Pós-moderno. In: *Revista Ciência Hoje*. v. 19. n. 114. Rio de Janeiro-RJ, 1995.

Recebido em: 01/10/2018.

Aprovado em: 10/12/2019.

## O LEITOR ADOLESCENTE EM *QUERIDA*

### THE TEEN READER IN *QUERIDA*

Gisela Johann\*

**RESUMO:** Há 42 anos a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ seleciona obras que são merecedoras do Selo Altamente Recomendável. A escritora Lygia Bojunga, de forma recorrente, tem recebido a láurea. Sua mais recente obra premiada foi *Querida*, publicada em 2009 e premiada em 2010. O presente trabalho busca identificar em que medida a obra *Querida* (2009) dialoga com o leitor, considerando-o pertencente à faixa etária cuja obra foi premiada, aos adolescentes.

**Palavras-chave:** Querida. Leitor. Lygia Bojunga.

**ABSTRACT:** Since 1974 the National Foundation of infantile and juvenile Book (FNLIJ) choose the works that are worthy of Highly Recommended Seal. The writer Lygia Bojunga, repeatedly, has received the laurel. Her recently premium book was *Querida*, publish in 2009 and award-winning in 2010. This work seeks to identify to what extent the *Querida* (2009) dialogue with the reader, considering this book the belonging to the age group whose work was awarded, the teens.

**Keywords:** *Querida*. Reader. Lygia Bojunga

#### 1 Introdução

*Querida* (BOJUNGA, 2009) foi uma das obras premiadas em 2010 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com o selo de Altamente Recomendável. Este selo pode ampliar a visibilidade da obra, proporcionando-lhe aumento nas vendas, a procura no mercado específico como livrarias e bibliotecas, até a sua finalidade: a leitura feita e concretizada pelos adolescentes.

Desse modo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) pode ser considerada fomentadora de um grupo seletivo de livros destinados aos adolescentes e às crianças, de maneira geral. Mas, o que há em *Querida* (2009) para que a FNLIJ

---

\* Graduada em Letras Português-Inglês (Unioeste/Marechal Cândido Rondon), Mestre no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Literatura Juvenil Contemporânea, memória, cultura e ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Cascavel.

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

considerasse esta obra de interesse aos adolescentes e porque seria recomendável sua leitura?

É a particularidade na forma de narrar aliada ao que se espera do leitor que permite a interação entre leitor e texto. Conforme Hunt (2010), a interação entre texto e leitor exige deste toda a sua concentração e que ele acione todas as suas experiências culturais, sociais e psicológicas.

Deste modo, para que haja diálogo entre um texto e seu leitor é necessário que este se perceba dentro do contexto, ou ainda, entenda esse universo ficcional de maneira a completar as lacunas textuais. As lacunas de um texto, bem como a capacidade de compreendê-las são explicadas por Umberto Eco (1994) através do conceito de leitor modelo. Para este autor, o leitor modelo não é o empírico, pois os leitores empíricos podem ler de diversas formas, sem uma lei que os possa regê-los, cada um irá ler a partir de suas próprias experiências. À vista disto, leitor modelo é aquele pensado pelo autor, disposto a acompanhar o texto tal qual um expectador de um filme, em que o diretor espera determinadas reações do seu público: “Eu chamo de leitor modelo uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (ECO, 1994, p. 15).

Isto posto, esperar que o leitor caracterize os personagens é uma das chaves que movimentam a narrativa, pois, segundo Eco (1994) “O texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor” (34).) Dessa maneira, o leitor estaria entrando no jogo, no processo de aquisição daquilo que está sendo lido.

Assim, esta análise busca apresentar os aspectos literários nas formas de narrar em *Querida* (2009) que se engendram para construir uma narrativa que associa temáticas comuns aos adolescentes aos questionamentos do processo de transição entre o pensar adulto e o pensar criança.

## **2 O universo do adolescente**

Para entender o universo do adolescente primeiro é necessário explicar o espaço social que este circula. Para tanto, recorre-se a Bauman (2001) que apresenta uma metáfora para explicar uma marca da Modernidade: a fluidez, o líquido. Este autor



considera que os líquidos têm a característica de fluir, transbordar e, ainda, dissolver-se se contrapondo, deste modo, aos sólidos, que podem facilmente ser contidos. Fica evidente a associação de tais características à Modernidade, dada a sua mobilidade constante, seu discurso autonarrativo, construindo-se no hoje e na urgência do presente a formação fluida da sociedade. Bauman (2001) esclarece que o processo de globalização da economia desvitalizou as tradicionais instituições doadoras (formadoras) de identidade, como a família, a religião e o trabalho. Antes da globalização, estas eram instituições sólidas, facilmente reconhecidas por todos os sujeitos inerentes ao contexto.

Por conseguinte, os sujeitos que tanto primaram por libertar-se das instituições na Modernidade passam a se sentir livres, entretanto, não contavam com a intensa movimentação do líquido. Estar preso a determinantes sociais parecia um castigo imposto no momento do nascimento, porém, os primeiros passos em busca do derretimento do sólido, na busca de quebrar tradições intocáveis, não previram a absoluta liquidez de tudo que é social. Os manifestos comunistas consideravam importante derreter os sólidos que mantinham no poder as tradições, mas, pretendiam substituí-los por sólidos considerados verdadeiros, estabelecendo uma nova ordem social.

Bauman (2001) afirma que tendo o indivíduo conquistado a liberdade, que custou o derretimento das instituições, poucas pessoas preferiram mudar seus planos individuais para juntar-se a planos revolucionários:

Ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se disporiam a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulam o desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade. (BAUMAN, 2001, p. 12).

Logo, não se derreteu somente as sagradas tradições, que estabeleciam os indivíduos em classes, derreteu-se, também, aquilo que os unia coletivamente para uma melhoria ou luta social, resultando num indivíduo que se apoia em seus pares somente para autoascensão social:

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

Consequentemente, o que parecia ser o auge da libertação só fez-se substituir-se por novos moldes, onde os líquidos pudessem se realocar. O indivíduo, agora abandonado à própria sorte, livre da pressão prescritiva dessas instâncias, necessitou buscar base para o sentimento de identidade em dois principais suportes, o narcisismo e o hedonismo. Entenda-se aqui o narcisismo explicado pelo individualismo contemporâneo, em que o sujeito é indiferente aos ideais de conduta coletiva. Assim, o libertar-se significava o derretimento das estruturas sólidas da sociedade, que eram opressoras e modeladoras de opinião.

Para mais, Jurandir Freire Costa explica que “basear a identidade no narcisismo significa dizer que o sujeito é o ponto de partida e chegada do cuidado de si.” (COSTA, 2004: 185). Já a respeito do outro suporte de identidade, Costa afirma que o hedonismo é o efeito do narcisismo, isso porque, o sujeito que é indiferente aos outros, também é aos seus próprios projetos duradouros. Deste modo, “O sentido da vida deixou de ser pensado como um processo com finalidades em longo prazo e objetivos extrapessoais.” (COSTA, 2004: 186).

O indivíduo livre destas amarras das instituições assume, então, uma liberdade de obrigatoriedade pela compulsão, o que o guia não é a necessidade de consumo e sim o desejo. Ora, o desejo não é palpável e assim a busca pela felicidade é tão volátil quanto o desejo de se tê-la. O sujeito é responsável pelos seus desejos e seu corpo, o que configura na tarefa de autoconstrução de sua vida sem qualquer apelação, visto que lhe é atribuída a culpa pelo que se torna, sem qualquer garantia do estado ou social (comunidade) contra as desventuras que podem acontecer.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Bauman (2001) recupera o livro *1984*, de George Orwell, em que se assombrava a sociedade Moderna a partir de um modelo sólido em que as pessoas eram vigiadas por uma grande tela, através de um “olho” que tudo observava, nomeado como *O Grande irmão*. Mas, Orwell não poderia prever que a sociedade criaria incontáveis Grandes Irmãos, observando diariamente cada indivíduo, apontando para possíveis erros. Nota-se isto na dinâmica dos espaços virtuais que incitam a tentativa de reproduzir uma vida virtual perfeita. A necessidade de felicidade constante como um demonstrativo de sucesso oprime o indivíduo, tornando-o “escravo” do dever de ser feliz. A impotência de perceber ou reagir frente esta felicidade obrigatória que os outros sujeitos apresentam é o “grande irmão”, vigilante dos tempos modernos.

Assim, vão se construindo redes de (não) comunicação que permitem apenas a exposição sem, todavia, aprofundar nas questões que levaram ou não o indivíduo a expor determinado fato, acontecimento ou imagem. A individualidade proporciona um novo sistema muito popular nos tempos modernos: as comunidades. Bauman (2001) salienta que, não obstante, estas comunidades são formadas de estranhos que se fecham em “locais” ou redes para se protegerem da sociedade. Um condomínio fechado, câmeras de segurança, tudo isto evita e afasta o estranho perigoso, o estranho que não partilha desta câmera ou do condomínio:

Podemos dizer que "comunidade" é uma versão compacta de estar junto, e de um tipo de estar junto que quase nunca ocorre na "vida real": um estar junto de pura semelhança, do tipo "nós que somos todos o mesmo"; um estar junto que por essa razão é não-problemático e não exige esforço ou vigilância, e está na verdade pré-determinado; um estar junto que não é uma tarefa, mas "o dado" e dado muito antes que o esforço de fazê-lo. Nas palavras de Sennett, imagens de solidariedade comunitária são forjadas para que os homens possam evitar lidar com outros homens... Por um ato de vontade, uma mentira se quiserem, o mito da solidariedade comunitária deu a essas pessoas modernas a possibilidade de ser covardes e esconder-se dos outros... A imagem da comunidade é purificada de tudo o que pode implicar um sentimento de diferença, ou conflito, a respeito de o que "nós" somos. Desse modo, o mito da solidariedade comunitária é um ritual de purificação. (BAUMAN, 2001, p. 117).

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Bauman (2001) acrescenta que os pontos de encontro, sem necessariamente encontrar-se no sentido de conhecer o outro, são os grandes templos de consumo, ou seja, os shoppings centers. Não há como negar que os que circulam em corredores e lojas buscam satisfação num mesmo objetivo, o consumo, portanto, se reconhecem como estranhos na mesma busca, um contato que termina ao final deste passeio:

Todo o mundo entre as paredes dos shopping centers pode supor com segurança que aqueles com quem trombará ou pelos quais passará nos corredores vieram com o mesmo propósito, foram seduzidos pelas mesmas atrações (reconhecendo-as, portanto, como atrações) e são guiados e movidos pelos mesmos motivos. "Estar dentro" produz uma verdadeira comunidade de crentes, unificados tanto pelos fins quanto pelos meios, tanto pelos valores que estimam quanto pela lógica de conduta que seguem. Assim, uma viagem aos "espaços do consumo" é uma viagem à tão almejada comunidade que, como a própria experiência de ir às compras, está permanentemente "alhures" pelos poucos minutos ou horas que dura nosso "passeio". (BAUMAN, 2001, pp. 118-119)

Os riscos e as contradições ainda são produzidos: a máxima atual é proteger-se. O medo da violência é um claro exemplo de que a sociedade não se libertou dos problemas anteriores, apenas direcionou ao indivíduo o dever e a necessidade de enfrentar cada perigo. Bauman (2001) afirma que a individualização aponta para a privatização das responsabilidades, o que determina que o sujeito seja o único culpado de seus fracassos. Assim, a individualidade é uma fatalidade e não mais uma prática da capacidade de crítica e autoafirmação. O autor completa que:

O que antes era visto e sofrido como uma labuta interminável exigindo mobilização ininterrupta e um oneroso escoamento de todos os recursos "interiores", agora pode ser alcançado com a ajuda de substitutos e engenhocas compráveis por uma módica soma em dinheiro – embora, evidentemente, a atratividade de uma identidade composta de adornos comprados cresça proporcionalmente à quantidade de dinheiro despendida (BAUMAN, 2009: 22-23).

A Modernidade Líquida de Bauman (2001) aponta para a separação entre o poder e a política, principalmente nas suas ressignificações e funções conquistadas pela liquidez dos tempos modernos. Desta forma, a política que outrora fora dotada

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

da capacidade de favorecer as políticas sociais e o bem comum, substitui-se pelos “direitos humanos” por possibilitarem a garantia da individualidade e diferenças. O bem comum tornou-se obsoleto, pois, os indivíduos configuram-se como seres absolutamente compenetrados em seu ego e autocrítica. No outro lado do precipício, o poder, que costumava prevalecer entrelaçado a quem dominava e responsabilizava-se pelas políticas sociais, passa a defender a condição de fuga e invisibilidade, separando-se das questões públicas.

O que se pretende aqui é discutir como está estruturada a sociedade na qual o jovem está inserido. Sabe-se que esta sociedade o desafia, levando-o a constantes riscos, porém, abstendo-se de qualquer compromisso com a resolução de problemas. Vivendo neste ambiente, o indivíduo com menor condição financeira é quem sentirá a ausência da cidadania e perceberá mais arduamente os efeitos da separação entre política e poder. O que Bauman (2001) aponta como um divórcio entre as políticas sociais e o poder, resulta na dificuldade das pessoas em alcançar a autonomia. Isto porque, a relação paradoxal e dependente entre a sociedade e a autonomia individual está em declínio, apontando para a uma frustrante busca da autoafirmação.

A sociedade se mostra descompromissada, contudo ainda determina os espaços que os indivíduos ocupam, numa constante mudança, imprevisível e incontrolável, dada às derretidas facetas das instituições. Na contramão daquilo que na sociedade (não) impera estão os espaços nos quais os adolescentes circulam - escola e família -, dentro destes discute-se, ainda, as relevâncias nas relações entre o poder e a política. Isto porque, desde a compreensão do sujeito jovem/adolescente ser uma convenção social, determinada juridicamente, até os poderes que a família e a escola exercem sobre este indivíduo, tem-se, em contrapartida, para os jovens a garantia de amparo e, por ora, a responsabilidade assumida por seus familiares e educadores.

O universo real do adolescente contemporâneo está inserido em uma sociedade que outrora se pautava nas regras ditadas pela Igreja, Estado, Escola e a Família tradicional. Antes da globalização, estas eram instituições sólidas, facilmente reconhecidas por todos os sujeitos inerentes ao contexto. Por conseguinte, os sujeitos que tanto primaram por libertar-se das instituições na Modernidade passam a se sentir

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

livres, entretanto, não contavam com a intensa movimentação do líquido. Estar preso a determinantes sociais parecia um castigo imposto no momento do nascimento, porém, os primeiros passos em busca do derretimento do sólido, na busca de quebrar tradições intocáveis, não previram a absoluta liquidez de tudo que é social. Os manifestos comunistas consideravam importante derreter os sólidos que mantinham no poder as tradições, mas, pretendiam substituí-los por sólidos considerados verdadeiros, estabelecendo uma nova ordem social.

O indivíduo livre destas amarras das instituições assume, então, uma liberdade de obrigatoriedade pela compulsão, o que o guia não é a necessidade de consumo e sim o desejo. Ora, o desejo não é palpável e assim a busca pela felicidade é tão volátil quanto o desejo de se tê-la. O sujeito é responsável pelos seus desejos e seu corpo, o que configura na tarefa de autoconstrução de sua vida sem qualquer apelação, visto que lhe é atribuída a culpa pelo que se torna, sem qualquer garantia do estado ou social (comunidade) contra as desventuras que podem acontecer.

Maffesoli (2005) defende uma nova era da sociabilidade, considerando as redes virtuais como mais uma maneira de socialização entre os jovens, incorporando-as nas implicações conceituais da juventude. Bauman (2001), ao desvelar a Sociedade Líquida, vê com pessimismo esta urgência no presente, que acarretaria na frustração de nenhum futuro garantido. O que podemos contrapor aqui é que, por ora, o jovem configura-se tanto como um sujeito com novas oportunidades de sociabilização, aproveitando ao máximo tudo que a globalização lhes oferece, como também, está ciente de que seus desejos para o presente podem não lhe ser úteis na projeção e estabilidade do seu próprio futuro. O que se tem, portanto, é uma juventude que vive no paradoxo da necessidade de aproveitar o hoje e ao mesmo tempo viver a frustração de não poder manter este prazer o tempo todo. Nesta nova sociabilidade, o jovem busca tanto os grupos que partilham o mesmo divertimento, o mesmo estilo de vida, como também as expressões artísticas para identificar a si mesmo com a observação o outro.

A partir destas considerações de ordem conceitual, cabe averiguar como e em que medida *Querida* contempla o universo do adolescente.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

### 3 O destinatário da literatura juvenil e *Querida*

A narrativa começa com o personagem já adulto lendo a notícia de que a artista Ella faleceu, ele então reconhece a mulher e começa recordar de um episódio da infância que marcou profundamente sua vida e o fez conhecer uma pessoa muito especial, seu tio.

Assim, o episódio inicia com o protagonista, um menino de dez anos cujo nome é Pollux. Mas, há também um importante personagem que divide a cena com o menino, o Pacífico, trata-se do tio do garoto, que há muito tempo não tem contato com a família. A narrativa fala, então, da jornada do Pollux para encontrar seu tio e conta como se deu esse encontro que aproximou as duas gerações em torno de um sentimento em comum: o ciúme.

Este ciúme é quem impulsiona Pollux a fugir de casa e procurar o tio, pois, após a morte do pai, a mãe casa-se novamente, o que faz o garoto imaginar que estaria perdendo a sua mãe para outro homem, que não era seu pai. Ele tenta de muitas maneiras fazer com que a mãe não goste do marido, mente e constrói histórias que apresentam o padrasto como um vilão. Mas, todas as suas mentiras não lhe dão triunfo de separar o padrasto Roberto da sua mãe, desta forma, o menino resolve fugir de casa como vingança, para fazer com que a mãe sofra a ausência dele.

Busca então encontrar o seu tio Pacífico e começa a conhecer um pouco mais sobre esse ente da família que se distanciara de todos em nome da devoção por uma mulher, Ella. O tio mora em um retiro, afastado da cidade e vive nesse lugar servindo a mulher que sempre amou. Nesse lugar, Pollux compreende seus sentimentos com ajuda de Ella e Pacífico, resolve voltar pra casa e encarar os desafios que a vida estava lhe proporcionando.

A partir do enredo de *Querida*, essa análise fixar-se-á nos aspectos da narrativa que a tornam especialmente recomendada ao público jovem, e ainda, enfatizar como o leitor pode perceber tais aspectos e o que estes podem interferir na sua formação leitora.

O primeiro aspecto da obra que se pode destacar como elo entre o leitor e o livro é a forma de narrar de Lygia Bojunga (2009), os diálogos e as formações lexicais

#### DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aproximadas da linguagem oral, tão comum entre os adolescentes, permitem a aproximação desse leitor ao texto: “- Pollux? O Pollux fez que sim. – que Pollux? – O Pollux, ué.” (BOJUNGA, 2009: 14).

Sobre a forma de narrar de Lygia Bojunga é importante destacar que ao passo do diálogo a autora não descreve as características físicas dos personagens, ficando a cargo do leitor essa função. Portanto, *Querida* se afina ao leitor exatamente naquilo que lhe é mais volátil, a sua subjetividade. Assim, é exatamente esta não demarcação de características físicas que concretizam as inúmeras possibilidades de identificação com o leitor. O texto não fala a cor do cabelo do Pollux, muito menos descreve o tom da sua pele. Bojunga (2009) não reifica os estereótipos sociais, pelo contrário, deixa o leitor construir seu personagem, direcionado apenas naquilo que lhe é fundamental, a personalidade embutida no jeito de falar de cada personagem.

Cabe salientar que o leitor da literatura juvenil é típico da sociedade atual, dentro da sua inconstância, buscando informações a passos acelerados. Colomer (2003) explica que a literatura juvenil adéqua-se as características do seu público, definindo o leitor implícito dentro de uma série de características as quais convém apresentar. Primeiro mostra-se um leitor próprio da sociedade atual, assim, os textos que lhe são dirigidos refletem as mudanças sociais e educativas da sociedade pós-industrial e democrática. Isto proporciona aos textos modificações significativas, revelando uma narrativa que se preocupa com os temas que são relevantes atualmente, tanto na descrição do mundo como nos valores por este proposto. Assim, a autora ainda enfatiza:

O destinatário da literatura infantil e juvenil de qualidade pode definir-se como um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirige textos que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo. (COLOMER, 2003: 173).

Partindo destas considerações pode-se dizer que *Querida* mostra-se como uma narrativa que se afina com os temas e as características explicadas por Colomer (2003) sobre o leitor implícito da literatura juvenil. Assim, se este leitor está ambientalizado na sociedade atual convém lembrar que os modelos e estruturas

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO



familiares mudaram, e não há mais a regra absoluta da família nuclear, formada pela mãe, pai e os filhos. Desta maneira, no trecho a seguir, nota-se esta evidência da formação familiar, que destoa da tradicional: “(...) Eu conheço meu filho mais do que a mim mesma. Foi só eu me casar com o Roberto que o Pollux mergulhou de cabeça numa crise de ciúme...” (BOJUNGA, 2009, p. 98-99). Em *Querida*, então, a família apresentada ao leitor definiu-se em mãe, filho e padrasto. Deste modo, observa-se na narrativa de Lygia Bojunga (2009) como a figura do padrasto pode manifestar-se dentro da família contemporânea:

(...) O Roberto já não sabe mais o que fazer para ganhar o amor de Pollux (...) O Roberto é um vegetariano convicto porque não aguenta pactuar com a morte de nenhum bicho, nem que seja uma miserável galinha ou um infeliz caranguejo; é uma pessoa totalmente voltada para a construção de um mundo de paz. (BOJUNGA, 2009: 99-100)

Assim, tal citação mostra um aspecto que pode aproximar o leitor daquilo que ele vê e vive, pois, a literatura juvenil contemporânea de qualidade não pretende se destacar pela reificação de estereótipos familiares e sim, apresentar aquilo que a sociedade vive, sem julgamentos de superioridade ou inferioridade, quebrando o paradigma conservador de que um padrasto é sempre uma figura maligna aos enteados.

Outro traço do leitor implícito explicado por Colomer (2003) refere-se ao leitor que vive na inconstância do crescimento físico e psicológico, ou seja, a adolescência: “um leitor cuja idade aumenta que amplia progressivamente suas possibilidades de compreensão do mundo. (...) a quem se dirige textos que deveriam diferenciar segundo as características psicológicas da idade.” (COLOMER, 2003:175).

À vista disso, para que o leitor adolescente possa construir identificação com o texto, este deveria partir dos pontos de interesse desta categoria – a juvenil. De acordo com Leahy-Dios (2005), de maneira generalizada, os principais interesses dos adolescentes têm sido o conhecimento do próprio corpo, as dificuldades nas relações familiares, sociais, afetivas, amorosas e sexuais.

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

Para Carrano (2005), a juventude atual não se prende mais aos conflitos a respeito de ideologias sociais deslocadas da sua realidade, outras questões parecem ser mais emergenciais à juventude:

A juventude é uma categoria sociológica inventada pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais. Os conflitos que envolvem a juventude não são marcados por adesões ou contraposições a utopias e ideologias sociais distantes. As questões emergentes dos jovens relacionam-se ao nascimento, à morte, à saúde, à sobrevivência imediata, ao prazer e ao divertimento e colocam em primeiro plano as relações com a natureza, a identidade sexual, os recursos comunicativos e a estrutura do seu agir individual. (CARRANO, 2005: 137).

Em *Querida* enfatizam-se as relações afetivas do protagonista Pollux com sua mãe. Pollux exige a presença constata da mãe e quanto mais o padrasto tenta conquistá-lo mais o garoto exige da mãe provas de amor. As histórias que este personagem inventa a cerca do padrasto o envolvem de tal maneira que até ele mesmo acredita serem reais: “Ele tem uma imaginação tão poderosa que ele mesmo acaba acreditando em tudo que inventa” (BOJUNGA, 2009: 99). Tanto Pollux como seu tio Pacífico revelam o sentimento de ciúme, nota-se isto na passagem a seguir em que a mãe do Pollux conversa ao telefone com Pacífico: “(...) E se você já está gostando do meu filho, nem que seja só um pouquinho, ajude ele a compreender que é o ciúme, e não o Roberto o inimigo que ele tem que vencer (...)” (BOJUNGA, 2009: 100).

É em torno de tal sentimento que a narrativa se desenvolve, atrelando ao texto as possibilidades da sociedade atual, e também, apresentando sentimentos universais, que ultrapassam as fronteiras do tempo. Por conseguinte, para comprovar a atemporalidade do assunto, destaca-se o trecho no qual a mãe de Pollux revela o ciúme que o Pacífico sentia:

(...) Eu era bem pequena quando você saiu lá de casa, mas nossos irmãos sempre me falam que você tinha um amor exagerado pela nossa mãe e nunca me perdoou a fatalidade dela ter morrido quando me deu a luz. Então, você deve saber, melhor que ninguém, o que o ciúme faz com a gente (...) (BOJUNGA, 2009: 99).

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os dois personagens, o adulto e o menino conhecem todo o sofrimento do ciúme, Bojunga (2009) apresenta através do diálogo entre ambos como esse sentimento é arrebatador e doentio:

(...) Ela falou que você também tinha um amor doente pela tua mãe (...). Eu nunca tinha pensado que o amor podia ficar doente (...) como é que a gente sabe quando ele adocece? (...) vai perdendo a alegria, vai deixando de se importar com os outros, fica só pensando na doença, acaba até ficando meio cansado de viver, o que , em outras palavras: significa: vontade de morrer.(BOJUNGA, 2009: 155)

Nesse viés, Michèle Petit aponta para a importância da literatura no desenvolvimento social e psicológico do leitor adolescente:

Em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais. (PETIT, 2008: 50).

*Querida* de fato apresenta esta narrativa que possibilita que o leitor experimente o ponto de vista de quem sofre o ciúme, como também, de quem é objeto de tal sentimento. Para Petit (2008), a literatura permite, além da apropriação da língua, um entendimento das experiências vividas, afinal, "(...) quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo." (PETIT, 2008: 71).

Relacionando esta última citação com *Querida* pode-se destacar que Pollux reconheceu aquilo que sentia através do teatro que Ella encenou:

(...) eu sempre achei que o nome que você escolheu pra mim não combinava comigo, sabe, pai; então pra este Pollux aqui (...) eu escolhi um nome que tem tudo a ver: CIÚME – gritou pra estrela. – Ciúme – repetiu mais baixo, se virando pro Pollux. (...) (BOJUNGA, 2009: 125).

Conhecendo o que sentia, Pollux poderia admitir suas mentiras e aceitar o amor do padrasto, porque ele não queria ser aquela imagem feia que o ciúme revelou durante o teatro.

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

(...) Agora a cara dela era de uma velha-velhíssima, coberta de rugas e deformada por cicatrizes, manchas e feridas que o capuz do manto, puxado pra testa, não chegava a disfarçar. A figura entrou em cena curvada sobre uma bengala, arrastando um andar defeituoso para junto do Pollux. (...). (BOJUNGA, 2009: 123-124).

Considera-se assim que a encenação fora peça chave para que o personagem entendesse o quão prejudicial o ciúme era para si mesmo. Mostrando, desta forma, que a literatura ajuda o leitor a reconhecer-se construir a sua própria imagem, a partir daquilo que vivencia na leitura escrita ou na leitura de uma peça teatral.

Além disso, Bojunga (2009) constrói um protagonista leitor, que faz uso de fragmentos do poema de Gonçalves Dias para reconhecer e enfrentar aquilo que está sentindo no momento da fuga:

Não demorou nada pro medo chegar. E se ele fosse assaltado? Quem é que iria socorrer?(...) De coração sacudindo o peito, começou a recitar pensando os versos do Y~Juca~Pirama, que tinha decorado tempos atrás para recitar pro pai. Tu choraste em presença da morte?/Na presença de estranhos choraste?/Não descende o covarde do forte;/Pois, choraste, meu filho não és! (BOJUNGA, 2009: 32-33).

Sustentado pelo poder das palavras do Juca Pirama, Pollux é capaz de estabelecer correlações entre seus sentimentos e aquilo que é vivenciado no poema supracitado. É inegável que o leitor que se espera para esta obra consiga perceber as dificuldades do protagonista e, por outro lado, compreenda a participação da Arte na vida e nas resoluções dos problemas que tanto apavoram tal personagem.

Se de um lado a sociedade contemporânea se mostra líquida e pauta suas ações no consumo, no efêmero, por outro lado, os sentimentos universais ainda perduram, existem e persistem na busca do sentir-se e entender-se. A literatura, então se justifica para além do desespero:

Se hoje a literatura tem importância, isto se deve basicamente ao fato de nela se ver, como ocorre a muitos críticos convencionais, um dos poucos espaços remanescentes nos quais, em um mundo dividido e fragmentado, ainda é possível incorporar um senso de valor universal;

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

e nos quais, em um mundo sordidamente material, ainda se pode vislumbrar um raro lampejo de transcendência. (EAGLETON apud LOTTERMANN, 2010: 13).

### **Considerações Finais**

Uma literatura de qualidade é aquela que o leitor pode sentir-se participante tal qual evidencia Eco (1994) , quando explica que o leitor vai preenchendo aquilo que o texto não diz, mas espera do seu leitor a capacidade de apreender. Os diálogos e as escolhas na forma de narrar deixam, desta maneira as pistas que levariam o leitor em formação a construir sentido para o texto, despertando neste a capacidade de reflexão do mundo que o cerca.

O que o leitor, então, pode encontrar em *Querida* que sustente o selo de altamente recomendável? *Querida* apresenta, assim, uma narrativa em contato com seu público, espera-se desse leitor implícito conseguir compreender-se dentro do universo ficcional trazendo a narrativa para a sua vida, o seu meio social contemporâneo. Bojunga (2009) considera o seu leitor implícito alguém capaz de perceber que os seus personagens são subjetivos e que a essência deles pode ser adaptada a qualquer imagem física, sem obstruir o fluxo da narrativa.

Portanto, *Querida* apresentou uma narrativa que fornece amplas possibilidades de se ajustar aos aspectos do leitor juvenil atual e daquilo que se espera dele. Além disso, considerando que o leitor implícito de tal obra é um leitor em formação, *Querida* fornece subsídios para que este leitor consiga perceber as diferentes leituras que um texto literário pode oferecer.

### **Referências**

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOJUNGA, Lygia. *Querida*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Identidades juvenis e escola* In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*; tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução: Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernidade e sociedade de Consumo*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, nº12, PP. 16-26, jun. 1985.

LEAHY-DIOS, Cyana. *A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos*. In: RETTENMAIER, MIGUEL; RÖSING, Tania M. K; (Orgs.). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Universitária, 2005. p.36-56.

LOTTERMANN, Clarice. *Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga*. Cascavel: Edunioeste, 2010.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

Recebido em: 01/10/2018.

Aprovado em: 10/11/2019.

## **LARANJA MECÂNICA: DA OBRA LITERÁRIA À PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA**

Isabella Tagata Ferreira\*

Giulia Micaly Vareschi\*\*

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires\*\*\*

**RESUMO:** A adaptação do texto ficcional para o cinema é, sem dúvidas, considerada uma produção significativamente popular na indústria cinematográfica, arrecadando bilheterias milionárias ao redor do mundo. Particularmente, as adaptações de obras literárias sobre distopias crescem tanto quanto os títulos lançados a cada ano, sendo igualmente populares e exercendo influência sobre a cultura popular. Desse modo, esse artigo tem por objetivo fazer uma análise da distopia *A laranja mecânica* (1962 [2015]), de Anthony Burgess, e sua adaptação cinematográfica feita pelo diretor americano Stanley Kubrick em 1971, que leva o mesmo nome, apoiada na teoria da adaptação proposta por Linda Hutcheon (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Laranja Mecânica. Distopia. Adaptação. Cinema.

**ABSTRACT:** The adaptation of a fictional text to movie theaters is, without a doubt, considered a particularly popular type of production in the cinematographic industry, having millionaire box offices all around the world. Specifically, adaptations of literary works about dystopias increase just as much as the number of books being released each year, being equally popular and influencing popular culture. Therefore, this paper aims to do an analysis of the dystopia *A clockwork orange* (1962 [2015]), by Anthony Burgess, and its cinematographic adaptation of the same name by the American director Stanley Kubrick in 1971, supported by the theory of adaptation proposed by Linda Hutcheon (2013).

**KEYWORDS:** Clockwork orange. Dystopia. Adaptation. Cinema.

### **1 Introdução**

Adaptações não são, de acordo com Hutcheon (2013), algo novo, existindo desde a era Vitoriana na Inglaterra, ou até mesmo antes, na qual era hábito adaptar

---

\* Graduanda em Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

\*\* Graduanda em Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

\*\*\* Mestra em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora colaboradora do departamento de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

qualquer coisa para qualquer meio, fossem poemas, romances, óperas, dentre outros, e de volta para o meio do qual foram adaptados. Segundo a autora, os tempos modernos herdaram o mesmo hábito, tendo agora novas mídias à sua disposição para tanto. Elas estão por todos os lados e, na maioria das vezes, fazem sucesso entre o público consumidor.

Ao longo dos anos, as distopias se tornaram um dos principais alvos das adaptações cinematográficas feitas por Hollywood devido a sua imensa popularidade, especialmente entre a audiência mais jovem a partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, o que as tornam atrativas aos olhos dos produtores e diretores. O que antes surgiu como uma parábola e depois um modo de criticar regimes políticos por meio de sátira e exagero, no século XXI tornou-se a ficção do desamparo e do pessimismo, na qual o jovem é responsável por ocasionar a mudança no mundo destruído pelos adultos (RODRIGUES, 2015).

Com essa popularidade em mente, foram selecionados como objetos de análise o romance do escritor britânico Anthony Burgess, *A Clockwork Orange* (1962 [2015]), e sua adaptação feita para o cinema de igual nome, tendo como diretor Stanley Kubrick, em 1971, uma vez que, segundo o próprio diretor, a obra foi adaptada da maneira mais fiel possível, com algumas invenções e mudanças feitas por ele, que também escreveu o roteiro do longa-metragem, sucesso de bilheteria e crítica na época de seu lançamento, ao contrário do romance que recebeu críticas divididas. A partir disso, são colocadas em pauta a maneira com que o diretor adaptou o romance, os elementos mantidos por ele em seu processo de adaptação e as mudanças e cortes que escolheu fazer ao transpor, segundo a teoria de Hutcheon (2013), do *telling mode* para o *showing*. Além de fundamentar a análise na teoria de Silverman (1991) sobre os elementos fílmicos para analisar as escolhas feitas por Kubrick em suas escolhas como diretor, no que diz respeito à narrativa e edição de sua obra fílmica.



## 2 Da utopia de more à distopia do século XXI

As utopias surgiram como uma promessa de sociedades melhores que aquelas que já existiam, propondo uma ruptura total com elas para pudessem propriamente ser chamadas utopias, uma sociedade radicalmente melhorada, porém não perfeita, segundo Claeys (2013), na concepção proposta por Thomas More, escritor e filósofo que deu origem a palavra “utopia” com a publicação de seu livro de igual nome em 1516. De acordo com a filósofa Marilena Chauí (2008), a utopia nasce não só como um gênero literário, mas também como um discurso político sobre uma sociedade justa.

[...] a sociedade imaginada pode ser vista como negação completa da realmente existente [...], mas em outros, como visão de uma sociedade futura a partir da supressão dos elementos negativos da sociedade existente [...] e do desenvolvimento de seus elementos positivos [...] numa direção inteiramente nova. (CHAUÍ, 2008, p. 01)

Embora a palavra tenha surgido com a obra de More, é possível encontrar exemplos de sociedade ditas utópicas em diversas culturas do mundo antes disso, alguns dos exemplos mais clássicos são o Campo de Asfódelos da mitologia grega e a sociedade de Atlântida, como descrita por Sólon e Dionísio de Mileto.

No ocidente, de acordo com Martins (2011), a utopia tem fortes raízes no cristianismo, opondo o mundo terreno ao transcendental, visto como o mundo correto, criando uma utopia transcendente, essa que se opõe ao mundo faltoso, ilustrada pelas figuras do Jardim do Éden e pelo Paraíso. Contudo, alguns estudiosos afirmam que a utopia ocidental, como conhecemos atualmente, foi uma invenção do Renascimento e, portanto, essas representações ao longo da história seriam consideradas utopismos e não utopias propriamente ditas.

A palavra utopia, de acordo com Claeys (2013), desde sua invenção, foi utilizada como sinônimo para algo irreal, aquilo que é inatingível, algo idealizado. Entretanto, para Thomas More ela não está associada à ideia de perfeição, mas sim, como dito anteriormente, de algo radicalmente melhorado. O autor apresenta em sua

obra uma crítica social à Inglaterra de seu tempo, colocando o problema da pobreza e como seria possível resolvê-lo como ponto central do livro.

Desse modo, é possível estabelecer que as utopias são retratos, representações, do momento histórico no qual foram escritas, evidenciando como os autores responsáveis por elas viam o mundo de seu tempo ao mesmo tempo em que, segundo Koop (2013), mostram o que o oposto daquilo que enxergavam poderia ser. Assim, a utopia seria “[...] uma expressão cunhada para designar uma concepção, uma representação de um lugar, de uma situação, de uma realidade que hoje – aqui e agora – não existe”. (MARTINS, 2011, p. 11)

No entanto, o fato de não existir no momento presente não significa que ela não tenha existido anteriormente ou que não vá existir no futuro. Segundo Claeys (2013), a utopia não é o domínio do impossível, mas sim algo que explora o espaço entre aquilo que é de fato possível e o que não é. A utopia não é algo impossível, nem mesmo aquilo que não está em lugar nenhum, ela

Esteve “em algum lugar” ao longo de boa parte da história, mesmo antes do próprio conceito existir. É um lugar onde estivemos e de onde às vezes saímos, assim como um local ainda desconhecido que almejamos visitar. [...] É uma estrela polar, um guia, um ponto de referência do mapa comum de uma eterna busca pela melhora da condição humana. (CLAEYS, 2013, p. 15)

Foi em decorrência do capitalismo industrial que a utopia viu seu momento mais profícuo, estando diretamente relacionada à consolidação de um ideal de nacionalidade e dos estados-nações que tinham seu poderio medido pelo tamanho de suas riquezas, medidas por meio de seu desenvolvimento industrial. Nessa época em específico, o ideal de perfeição, a utopia, passou a ser “[...] marcada pelo fato de que viver em uma boa sociedade era viver em um espaço mapeado e controlado”. (PONE, 2014, p. 223)

É nesse cenário, após a Revolução Francesa, como consequência dela, que surge o socialismo, baseado nos pensamentos utópicos da época. A partir de então, a utopia passa a ser encarada como um projeto político e se torna uma ciência. Marilena Chauí (2008) ressalta que, nesse contexto, os filósofos Marx e Engels (1880) criticam o socialismo codificado por eles como utópico, empregando o termo de forma

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

a rebaixar seus antecessores políticos, propondo uma visão científica do sistema político e econômico em *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, publicado em 1880 por Engels. Em vista disso, o termo, que permaneceu no vocabulário filosófico, adquiriu gradativamente a conotação pejorativa de algo fantasioso e irrealizável que persiste até os dias atuais.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, as utopias, que vinham desde o século XVI dependendo cada vez mais da tecnologia, enxergaram a modernidade como sua nova forma, o que despertou o fascínio pelas máquinas, além de estudar a teoria seleção natural de Charles Darwin, agregando eugenia aos seus ideais. Claeys (2013) aponta a propensão que a eugenia, que buscava reduzir o tamanho das famílias e erradicar doenças danosas, possui para a distopia, ocultada pela visão positiva que se tinha dela.

Nesse panorama industrial, em dado momento, as utopias entram em declínio, Pone (2014) aponta a crise das forças produtivas como uma das causas, tendo em vista que isso tornaria impossível pensar de maneira utópica. Outro fator está relacionado ao progresso científico constante, advindo da revolução e do capitalismo industrial, que incutiu na sociedade o medo das máquinas, que antes eram vistas como o progresso das civilizações mundiais. Esses fatores aliados ao medo da implementação de uma sociedade utópica, que ia contra os ideais capitalistas, e ao florescimento do sistema socialista resultaram no nascimento das distopias.

Enquanto as utopias eram a representação das falhas da sociedade corrigidas, as distopias apresentavam uma versão malsucedida delas, um lugar desfavorável, uma sociedade de defeitos. Segundo Becker (2017), uma distopia é uma expressão do medo, uma criação literária que “[...] delineia um mundo ficcional mergulhado em dilemas e problemas cujas origens residem, também, na contemporaneidade do autor empírico”. (BECKER, 2017, p. 54)

No início do século XX, segundo Koop (2011), o declínio das utopias gerou uma onda de ficções antiutópicas. Obras como *The Time Machine* (1895), de H. G. Wells, *The Time Stops* (1909), de E. M. Forster, e *Nós* (1924), de Yevgeny Zamyatin, foram algumas das primeiras publicações dessa onda ficção distópica, expondo

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

representações fantasiosas fundadas primariamente no medo, contudo, um medo endereçado às máquinas e não à inconstância da natureza ou a um Deus punitivo.

As distopias também estão relacionadas à governos totalitários que exercem enorme influência sobre as obras, como afirma Claeys (2013), fazendo alusão às figuras de grandes ditadores como Adolf Hitler, Josef Stalin, Mao Tsé-Tung, Benito Mussolini, Il-sung Kim, dentre outros. Nenhuma das obras, porém, como *1984* (1949), de George Orwell, que apresentam uma opressão selvagem contra o indivíduo, superam a brutalidade descomunal demonstrada no cotidiano dos regimes dos ditadores mencionados.

Por conseguinte, as distopias são uma maneira de criticar por meio do exagero regimes políticos e modos vigentes na sociedade, demonstrando um mundo pior, denotando um sistema de governo totalitário e hegemônico, cerceamento e diversas regras. Assim, a sociedade seria levada à “[...] vigilância e abolição da individualidade em nome de uma coletividade abstrata e deturpada; linguagem escassa devido às relações artificiais, superficiais ou regulamentadas; inibição dos sentimentos; apagamento do passado histórico” (BECKER, 2017, p. 64), à violência e à presença exorbitante ou mesmo negativa da tecnologia, essa que deveria se tornar emancipatória, mas acaba por tornar-se paradoxalmente em instrumentos de dominação, de acordo com Hilário (2013).

No século XX, mais especificamente no período pós-Segunda Guerra Mundial, as obras distópicas ganharam popularidade, sobretudo entre o público mais jovem, ocasionando o crescimento de títulos sobre o tema. *A Clockwork Orange* (1952 [2015]) foi adaptado para o cinema no início da década de 1970, sendo um sucesso de público e crítica.

### **3 Teoria da Adaptação**

Linda Hutcheon (2013) explica que a definição de adaptação abrange, em um mesmo termo, o processo e o produto: “Uma dupla definição de adaptação como um produto (como uma transcodificação extensiva, particular) e como um processo (como uma reinterpretação criativa e intertextualidade palimpsesta) é um dos meios de

endereçar as diversas dimensões do amplo fenômeno da adaptação”. (p. 22, tradução nossa)<sup>19</sup> A pesquisadora afirma que, em certos casos, a transposição criativa de uma obra adaptada implica uma alteração de “mídia”. O conceito de mídia, por sua vez, é compreendido como os diversos suportes, plataformas, “materiais” existentes, por meio dos quais uma obra pode ser transmitida ao público. Podem ser eles filmes, romances, jogos de videogame, óperas, peças teatrais, e outros, como explica Rosa Junior (2016). Desse modo, o romance analisado neste estudo sofre uma alteração de mídia de um texto narrativo para uma produção cinematográfica.

A autora explica que textos adaptados podem manter relações com outros gêneros textuais e que podem ser transpostos entre mídias divergentes, processo que é nomeado como *palimpsestuous*. O termo é utilizado para demonstrar que, a partir de uma obra original, é possível produzir novas obras, atualizadas e com mudanças em vários aspectos, em relação à obra em que ela está baseada. Dessa forma, não há necessidade de uma obra apresentar total fidelidade à sua versão original. Isso pode ser explicado devido a adaptação ser encarada como um produto, que, por meio do processo, sofre alterações necessárias ao campo no qual está sendo transposta. O campo cinematográfico, por exemplo, abrange particularidades específicas.

A projeção esperada para o cinema, segundo a estudiosa, é aquela que busca atingir o público alvo da melhor forma. Uma obra fílmica depende de sua recepção em uma proporção imensa, e são os produtores, diretores e demais membros de uma produção cinematográfica que garantem o sucesso de uma adaptação. Hutcheon (2013) pontua, ainda, que os personagens e o enredo de uma história podem, livremente, ser modificados para que se adequem ao cinema e atendam aos parâmetros do *telling* e *showing*, processo que ocorre quando uma narrativa textual é transposta para o cinema, por exemplo. A autora explica esse elemento no trecho a seguir: “Na mudança do *telling* para o *showing*, a performance de uma adaptação deve ser dramatizada: descrição, narração, e pensamentos representados devem ser

---

<sup>19</sup> A doubled definition of adaptation as a product (as extensive, particular transcoding) and as a process (as creative reinterpretation and palimpsestic intertextuality) is one of the way to address the various dimensions of the broader phenomenon of adaptation.

transcodificados em discurso, ações, sons e imagens visuais”. (HUTCHEON, 2013, p. 40, tradução nossa)<sup>20</sup>

Estes aspectos podem ser vistos em *A Clockwork Orange* (1971), já que a narrativa textual de Burgess é transposta para sons e recursos visuais. Vários fatores são modificados entre a obra fílmica e a literária das duas produções abordadas neste estudo, como o fato de a idade/estatura de alguns personagens ser demonstrada como maior no filme, a velocidade com a qual os fatos são contados ser consideravelmente maior, a forma com a qual as cenas são retratadas, e alguns outros, que serão explicados mais detalhadamente adiante.

Hutcheon (2013) expõe que 85% dos filmes vencedores do Oscar de melhor filme, de acordo com pesquisas da década de 90, são adaptações de obras literárias, o que demonstra o evidente faturamento econômico advindo desse tipo de produção. Há, também, certo apelo do qual a indústria cinematográfica usufrui produzindo adaptações: “[...] o prazer epistemológico encontrado pelo público nas obras adaptadas, em que a segurança de um reconhecimento aumenta o prazer obtido com o frescor da novidade” (ROSA JUNIOR, 2016, p. 7). Este sentimento de satisfação é um dos motivos pelos quais tantas adaptações vêm sendo desenvolvidas no mercado.

O retorno financeiro está atrelado ao conceito de indústria cultural, que surge a partir do processo de industrialização, proposto por Adorno e Horkheimer (apud PIRES, 1944), designando um tipo de produção cultural orientada pela demanda do mercado, essa que seria assimilada pela indústria, responsável por disseminar sua ideologia. A cultura de massa, segundo Coelho (1993), é o principal produto dessa indústria, que coisifica e aliena o ser humano, possuindo pouco ou nenhum valor cultural.

Nesse quadro, também a cultura — feita em série, industrialmente, para o grande número — passa a ser vista não como instrumento de nossa expressão, crítica e conhecimento, mas como produto trocável por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa. (COELHO, 1993, p. 06)

---

<sup>20</sup> In the move from telling to showing, a performance adaptation must be dramatize: description, narration, and represented thoughts must be transcoded into speech, actions, sounds, and visual images.

A noção de intertextualidade também é importantíssima quando o assunto é adaptação, e pode ser definida como um diálogo existente entre dois textos ou entre outras representações artísticas. Julia Kristeva (1967) afirma que o texto literário é um sistema de múltiplas conexões, em que a linguagem poética é um diálogo entre dois discursos. Baseada em Bakhtin, o primeiro a introduzir essa ideia na teoria literária, ela ainda defende que todo texto “[...] se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Como pontuado por Hutcheon, histórias derivam de outras histórias e as adaptações recebem influências e realizam intertextos com outros textos, desse modo, “Como as paródias, adaptações têm uma relação clara e definida com textos anteriores, usualmente chamados de “fontes”. Diferente das paródias, porém, adaptações geralmente anunciam abertamente essa relação”.<sup>21</sup> (HUTCHEON, 2013, p. 03, tradução nossa)

Existem, ainda, algumas constatações que Hutcheon faz acerca de quatro tipos de *Clichés*, que consistem nos truísmos teóricos mais comuns contra a atual prática de adaptação. Um deles, que pode ser percebido entre as obras aqui analisadas, é o segundo cliché, que, como a autora explica, alguns acreditam que “interioridade é o terreno do *telling*; Exterioridade é melhor retratada e pelo *showing* e especialmente pelo *interactive*”.<sup>22</sup> (2013, p. 05, tradução nossa) Nele, é desconstruída a ideia de que interioridade não pode ser demonstrada em filmes, por exemplo, e de que exterioridade não pode retratada pela linguagem verbal.

#### 4 Elementos Fílmicos

Considerando a existência de elementos específicos de obras cinematográficas, assim como outros tipos de produções artísticas possuem,

---

<sup>21</sup> Like parodies, adaptations have an overt and defining relationship to prior texts, usually revealingly called "sources." Unlike parodies, however, adaptations usually openly announce this relationship.

<sup>22</sup> Interiority is the terrain of the telling mode; Exteriority is best handled by showing and especially by interactive modes.

abordaremos alguns deles, por meio de Silverman (1991), a fim de inseri-los no processo de análise. Segundo o autor,

[...] para escrever um poema você precisa de caneta e papel; para fazer teatro você precisa de atores e espaço, e as vezes um roteiro. Mas para alcançar os efeitos mais “naturais” em um filme você precisa (além de “algo” a ser fotografado) de uma câmera, filme, equipamento de edição, laboratórios, um projetor, uma tela.<sup>23</sup> (SILVERMAN. 1991, p. 1452)

Verissimilitude, de acordo com Silverman (1991), é a verdade intrínseca de um filme. Esse tipo de obra, de forma geral, não precisa seguir um determinado conceito de realidade para ser considerado correto, sendo que cada obra cria sua própria noção de realidade. A audiência, por sua vez, deve compreender como funciona esse padrão determinado e escolhido pelos produtores fílmicos, de modo a aceitar suas funções e regras. Da mesma forma, os produtores não devem quebrar os padrões construídos em um primeiro momento, modificando-os em outras etapas da obra. É importantíssimo, então, manter essa realidade previamente estabelecida.

O processo de narração de uma obra fílmica também possui suas especificidades para essa manifestação artística, principalmente quando esta advém de uma produção literária. Dependendo da obra, escolher o modo como a história será narrada influencia diretamente no efeito causado ao público. No caso de *A Clockwork Orange* (1971), pode-se constatar a narração por meio do narrador interno, já que ela se caracteriza, segundo Silverman, por ser “[...] comum em romances que utilizam a narrativa de primeira pessoa. Aqui a câmera e a narração trabalham frequentemente em contraponto; que é, a câmera grava o mundo enquanto a voz do personagem principal interpreta e explica em forma de áudio”. (1991, p. 1471)

Outros recursos singulares desse tipo de trabalho são o *shot* e o *take*, por exemplo. O primeiro pode ser diferido do segundo, já que todo *shot* pode ser considerado um *take*, mas alguns *takes* nunca se tornarão *shots*. O primeiro consiste em uma unidade ou porção da uma filmagem editada que é incluída em um filme,

---

<sup>23</sup> In order to write a poem you need pen and paper; in order to do theater you need actors and space, and sometimes a script. But to achieve the most “natural” effects on film you need (besides a “something” to be photographed) a camera, film, editing equipment, laboratories, a projector, a screen.



sendo que o segundo tem início sempre que a câmera é ligada, sem qualquer tipo de edição, que termina assim que o diretor pedir para pararem as filmagens.

## **5 A adaptação cinematográfica de *A Laranja Mecânica*: um verdadeiro *horrorshow***

*A Clockwork Orange* (1962 [2015]), foi escrito pelo escritor, compositor e crítico Anthony Burgess, publicado primeiramente em 1962 na Inglaterra, inspirado em fatos de sua vida e que experimenta com língua de modo a criar uma linguagem repleta de gírias, o *Nadsat*, utilizada pelos adolescentes da obra. Nela, a história de Alex, um adolescente de 15 anos, líder de uma gangue de delinquentes juvenis que promovem atos de ultraviolência nas noites de uma Inglaterra futurista é apresentada.

Durante o livro, dividido em três partes, pode-se acompanhar o agir da gangue em suas empreitadas noturnas violentas, contadas em detalhes pelo autor; o posterior encarceramento de Alex e sua submissão ao tratamento Ludovico, que tem como finalidade fazer com que ele sinta aversão à violência; e sua liberdade e reversão do tratamento após controvérsias causadas por sua tentativa de suicídio, terminando com uma espécie de redenção, na qual Alex deixa de ver sentido na violência que pratica, a deixando de lado para se tornar um membro produtivo da sociedade e construir uma família.

A primeira adaptação da obra veio em 1965, em formato de um filme experimental do diretor Andy Warhol intitulado *Vynil.*, contudo, a adaptação mais conhecida e bem sucedida foi lançada em 1971, dirigida por Stanley Kubrick, um dos mais importantes cineastas da segunda metade do século XX, responsável por filmes de sucesso como *Spartacus* (1960), *Lolita* (1962), adaptação do romance de mesmo nome de Vladimir Nabokov, *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968) e *O Iluminado* (1980), adaptação do romance de mesmo nome de Stephen King.

O filme, que possui 136 minutos de duração, foi adaptado, produzido e dirigido pelo próprio Kubrick. De acordo com o diretor, o roteiro foi escrito mantendo fidelidade ao romance, declarando: “Acredito que qualquer coisa que Burgess tivesse para dizer sobre a história foi dita no livro, mas eu inventei algumas ideias narrativas úteis e refiz

algumas cenas”. (KUBRICK apud BUGGE, [197-], sp.)<sup>24</sup> Essas mudanças comentadas por Kubrick fazem parte do processo de adaptação descrito por Hutcheon (2013), no qual o adaptador se apropria da história a fim de criar outra, escolhendo aqui que será mantido, subtraído ou ampliado de acordo com a mídia para que se pretende adaptar.

A ultraviolência de que as obras tratam é tida como uma das temáticas principais, tanto na obra fílmica quanto na literária. A sequência narrativa é constituída, basicamente, pelos mesmos acontecimentos, sendo que, em um primeiro momento, as obras retratam o cotidiano da gangue liderada por Alex, demonstrando diversas situações de extrema violência que os jovens fazem por gosto, como afirma Alex, “[...] o que faço, faço porque gosto” (BURGESS, 2015, sp.). Uma das mais chocantes, dentre elas, é a invasão a casa de um escritor e sua esposa, em que o grupo espanca o casal e estupra a mulher.

Durante a cena na obra de Kubrick, o protagonista Alex, interpretado por Malcolm McDowell, canta a canção *Singing in the Rain*, famosa na voz de Gene Kelly após ser usada no filme musical que leva o mesmo nome. Assim como nessa, em outras cenas violentas o diretor faz uso da música clássica como trilha sonora, contrapondo o belo e o feio, atenuando a dramaticidade das cenas, segundo Menezes (1997), diferente do que é feito no livro, no qual a violência é retratada de maneira crua e com detalhes, uma vez que não é possível utilizar o recurso auditivo. O carisma do personagem Alex é outro fator importante durante as cenas de ultraviolência, presente em ambas as obras, a simpatia que o leitor ou espectador adquire por ele legitima suas ações violentas, a igualando àquela perpetrada contra ele pelo Estado, pela Igreja e pela família.

Entretanto, Menezes (1997), pontua que Kubrick, ao escolher fazer as cenas dessa maneira, pudesse estar colocando em questão o fato de alguns pensarem ser possível e aceitável construir um mundo diferente, ao fazer uso dos mesmos artifícios e métodos que são condenados quando usados pelo adversário.

---

<sup>24</sup> I think whatever Burgess had to say about the story was said in the book but I did invent a few useful narrative ideas and reshape some of the scenes.

Ao nos mostrar alguém aparentemente sem valores, Kubrick acaba nos forçando a reavaliar os valores que orientam a nossa própria conduta e a sua homogeneização. Nos mostra até mesmo aqueles valores que nem percebíamos que tínhamos, e que ele coloca em questão com aquelas imagens para as quais não havíamos encontrado nenhuma importância e ligação coerente com o próprio desenrolar da história. Imagens que só por existirem invadem lugares escondidos de nossa visualidade, e porque não, de nossa própria moralidade. (MENEZES, 1997, p. 74)

Como mencionado anteriormente, a obra de Burgess sofreu alterações ao ser adaptada para o cinema, de acordo com Kubrick, com ideias narrativas úteis e alteração de cenas. Uma das principais alterações é a idade de praticamente todo o elenco de personagens, até mesmo de personagens secundários ou que possuem pouco tempo de tela. Alex e seus amigos, ou *drugues* no dialeto *Nadsat*, tem por volta de 18 anos no início da adaptação, ao contrário dos 15 anos do romance; o casal espancado foi bastante envelhecido, com o escritor possuindo até mesmo cabelos grisalhos; as garotas que aparecem no longa não aparentam ser muito mais novas do que a gangue, enquanto no romance todas possuem 10 anos de idade.

Uma cena no romance envolvendo duas das garotas de 10 anos é completamente alterada no longa cinematográfico. Na obra, Alex encontra duas garotas, Marty e Sonietta, em uma loja de discos de vinil e as leva para sua casa, com a desculpa de lhes mostrar seu equipamento de som, as embebedando para que pudesse estuprá-las em seguida. Na adaptação de Kubrick, ambas são adolescentes com idades mais próximas à do protagonista e a cena de estupro foi trocada por uma cena de sexo consensual, filmada em apenas um *take* e acelerada na pós-edição. A isso, Hutcheon (2013), dá o nome de adaptação transcultural.

De acordo com a autora, o contexto de recepção sempre irá determinar as mudanças de estilo e contexto, para manter a relevância, os adaptadores procuram pela melhor recontextualização e reambientação.

Adaptações transculturais frequentemente significam mudanças em políticas raciais e de gênero. Algumas vezes, adaptadores eliminam de um texto anterior elementos que suas culturas em particular em algum momento ou espaço possam achar difíceis ou controversos; outras vezes, a adaptação “desreprime” um texto adaptado anterior de suas políticas (Stam 2005b: 42-44). Mesmo dentro de uma única

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cultura, as mudanças podem ser tão grandes que podem ser consideradas, de fato, transculturais, em um nível micro ao invés de macro. (HUTCHEON, 2013, p. 147, tradução nossa)<sup>25</sup>

Sendo uma adaptação feita para o mercado cinematográfico mundial, Kubrick precisou remover de sua obra elementos que poderiam gerar controvérsia entre o público e a crítica. Apesar de escolher manter o nível exacerbado de violência, as idades dos personagens foram trocadas para evitar um choque ainda maior do público, assim como o corte da cena de estupro de duas crianças. “No livro Alex tem quinze anos. Não gostaríamos de ver meninos de quinze anos abusando de garotas de dez, o que é ainda muito diferente de um homem de vinte e cinco abusando de garotas de dez”. (PHILLIPS apud FIGUEIREDO, DINIZ, 2007, p. 42) Dessa forma, o diretor atenua a violência, sendo uma adaptação necessária para minimizar o impacto causado pelas atitudes de Alex.

Outro corte realizado pelo diretor é do capítulo final da obra de Burgess, que foi completamente retirado na adaptação. Isso se deve ao fato de Kubrick ter escrito o roteiro tendo como base a versão do romance lançada nos Estados Unidos, que já era publicado sem o capítulo 21. Desse modo, o desfecho da obra é alterado, mostrando ao público uma visão pessimista do futuro com uma onda de violência perpétua, uma vez que após se ver livre do tratamento Ludovico, Alex se encontra livre para praticar atos violentos novamente. Desse modo, o longa contraria o amadurecimento do personagem explicitado por Burgess em sua obra, mostrando que o autor acredita na regeneração de presos ao finalizar a história de Alex com a busca de um emprego e uma família.

Durante a cena em que o protagonista e sua gangue invadem a casa do escritor e sua esposa, Kubrick realiza outro corte, dessa vez retirando o manuscrito no qual o escritor trabalhava e que levava o nome da obra de Burgess, por meio do qual o autor do romance expressa sua opinião acerca do livre arbítrio, questão que ele considera ser a principal da obra: a repressão da liberdade de expressão feita pelo Estado e o

---

<sup>25</sup> Transcultural adaptations often mean changes in racial and gender politics. Sometimes adapters purge an earlier text of elements that their particular cultures in time or place might find difficult or controversial; at other times, the adaptation "de-represses" an earlier adapted text's politics (Stam 2005b: 42–44). Even within a single culture, the changes can be so great that they can in fact be considered transcultural, on a micro- rather than macrolevel.

controle de suas vidas cotidianas faria com que as pessoas perdessem sua individualidade e sua capacidade de decisão, as tornando máquinas, laranjas mecânicas.

Ao escolher subtrair o manuscrito, Kubrick também corta qualquer relação autobiográfica da obra com Anthony Burgess, que baseou o ataque ao casal em um acontecimento de sua vida, no qual sua esposa foi atacada por quatro desertores americanos, o que a levou a ter um aborto. Consequentemente, de acordo com Figueiredo e Diniz (2007), ao omitir o nome do manuscrito, Kubrick escolhe não fazer referência a Burgess ou a obra original.

Assim como Kubrick buscou minimizar a violência na adaptação, a paixão do protagonista Alex por música clássica, apesar de ser demonstrada no longa-metragem, é minimizada em relação ao romance. Alex sabe o nome de inúmeros compositores, reconhece cada uma de suas sinfonias, os instrumentos utilizados pela orquestra que as tocam, o que faz com que o tratamento Ludovico seja ainda mais excruciante para ela quando as imagens ultraviolentas são combinadas com música clássica e o levará a ser impedido de escutá-las após o tratamento ter sido concluído.

Na adaptação de Kubrick, a paixão por música clássica de Alex está mais relacionada a Ludwig van Beethoven, especificamente à nona sinfonia do compositor, sendo ela a única música clássica a lhe causar sofrimento após o tratamento Ludovico. O uso de música clássica como trilha sonora para o filme não se limita a Beethoven, porém. Gioachino Rossini e Edward Elgar, dois compositores eruditos também fazer parte da trilha sonora usada pelo diretor. Contudo Alex se mantém restrito à Beethoven.

A escolha por excluir os demais compositores pode derivar de inúmeros fatores, um deles sendo diretos autorais. No entanto, as adaptações são uma simplificação do texto adaptado (HUTCHEON, 2013) e retirar tantas referências clássicas torna o longa-metragem mais simples, mais palatável ao público. Além disso, é necessário que o adaptador seja capaz de fazer com que a adaptação seja entendida tanto por aqueles que conhecem o material original quanto para aqueles que nunca tiveram contato com ele. Dessa maneira, Kubrick encontrou um modo de não eximir o

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

personagem completamente de sua essência, simplificando a narrativa e se fazendo entender por todos os públicos.

Um dos aspectos presentes no romance e que foi adaptado para o cinema, é a narração em primeira pessoa feita por Alex, o que mantém a atmosfera narrativa proposta por Burgess no romance. Como participante ativo dos eventos descritos, Alex se dirige à audiência por diversas vezes no decorrer das obras, se dirigindo a ela como “irmãos” e se identificando como “seu humilde narrador”. Para Figueiredo e Diniz (2007), isso é uma estratégia utilizada para que a audiência se identifique com ele e venha a se compadecer com o que lhe acontecerá no decorrer da história. Dessa forma, tem-se a noção de narrador interno definida por Scholes et al. (1991). Por meio dele, ainda é possível conferir a quebra do segundo clichê, pois, como Hutcheon explica, “a separação do som e imagem, em último caso, pode permitir que o estado interno do personagem seja comunicado para a audiência enquanto permanece desconhecido para os outros personagens em cena” (2013, p. 59).

Para além disso, Burgess criou a uma linguagem poética para Alex, o Nadsat, que atrai a atenção do leitor por essa poeticidade e pela novidade que traz, e a medida que esse desvenda seus significados, sem precisar recorrer ao glossário que acompanha as edições do romance, o leitor começa a se identificar com esse narrador de primeira pessoa.

Ao sermos capazes de decifrar o código secreto do Nadsat, percebemos os atos de violência praticados sob a perspectiva de um menor que, apesar de excluído da língua e da sociedade padrão, possui certa orientação culta, habilidade no uso de palavras e gosto pela música clássica. À medida que cresce a identificação com o Nadsat e com Alex, a marginalização do “nosso humilde narrador” torna-se mera consequência dos horrores de um Estado repressor e de uma sociedade totalmente submissa. (FIGUEIREDO; DINIZ, 2007, p. 41)

Por julgar o Nadsat parte importante da narrativa para a caracterização do personagem e da atmosfera, bem como o efeito que essa produz sobre o expectador, Kubrick decide manter o narrador de primeira pessoa na adaptação. Para tanto, o diretor utiliza a técnica de narração denominada *voice over*, que implica no uso de um dos personagens para fazer a narração sobre as cenas que são passadas na tela para

## **DIÁLOGO E INTERAÇÃO**

os espectadores, muitas vezes concedendo acesso a informações extras, fora do alcance da audiência que assiste aquelas cenas, ou ao interior do personagem. A escolha da permanência do Nadsat na adaptação corrobora com a verossimilitude do universo criado por Burgess, ainda que os personagens tenham sido envelhecidos, eles continuam sendo adolescentes, portanto, fazem uso desse dialeto particular deles, incompreensível para os adultos.

Conseqüentemente, é possível perceber que o clichê mencionado por Hutcheon (2013), de que apenas o *telling mode* é capaz de expressar interioridade, enquanto o *showing mode* representaria melhor a exterioridade, não é verdadeiro. Ao fazer uso do recurso narrativo de *voice over*, Kubrick proporciona ao espectador acesso à mente de Alex, à sua visão e sentimentos sobre os eventos que se desenrolam na tela. Além disso, durante uma das cenas, logo no início do filme, o diretor utiliza da trilha sonora e da montagem de cenas para expressar o interior do personagem durante a seguinte cena:

Enquanto eu esluchava, meus glazes bem apertados pra trancar do lado de dentro a beatitude que era melhor do que qualquer Bog ou Deus de sintemesque, eu via imagens tão lindas. Tinha veques e ptitsas, tanto jovens quanto estarres, caídos no chão, gritando por misericórdia, e eu esmecando com a rote inteira e moendo os litsos deles com a bota. E tinha devótebecas rasgadas e critchando contra as paredes e eu metendo nelas como uma chilaga e, realmente, quando a música, que tinha só um movimento, chegou ao topo da sua torre mais alta, então eu gozei e esporrei e gritei aaaaaaaahhhhh de beatitude. E a linda música deslizou para o seu término cintilante. (BURGESS, 2015, sp.)

Para transmitir essa sensação sentida por Alex, Kubrick deixa de lado a narração e passa a direcionar o espectador através da música de fundo e da edição, utilizando uma sequência de shots em uma montagem para contar o que está acontecendo sem precisar usar da voz do personagem para isso, fazendo apenas uma pequena referência quando o personagem diz: “Enquanto esluchava, eu via tais belas imagens” (KUBRICK, 1971).

A narração de Alex, segundo Figueiredo e Diniz (2007), é ainda não-confiável, uma vez que, apesar de contar os fatos da maneira como ocorrem, o personagem não é capaz de reconhecer seus próprios erros, constantemente tentando manipular a

## DIÁLOGO E INTERAÇÃO

opinião de seus ouvintes. Sendo ele um narrador imparcial, há também uma grande distância entre aquilo que Alex descreve e o que a audiência vê em tela. Assim, verifica-se que “[...] além de estabelecer a atmosfera da narração e o caráter de Alex, o *voice-over* no filme *Laranja Mecânica* constitui-se como um elemento fundamental para o controle da opinião da audiência sobre o protagonista” (FALSETTO apud FIGUEIREDO; DINIZ, 2007, p. 42).

## 6 Considerações Finais

Segundo Hutcheon (2013), adaptações possuem apelo, uma sensação de conforto, por repetirem aquilo que já conhecido pelo público, mas ao mesmo tempo o expõe a algo inteiramente novo, uma vez que o adaptador se apropriou da história a ser adaptada para criar outro produto, fazendo modificações, acréscimos e subtrações que julga necessárias. Por ser uma adaptação direta do romance de Anthony Burgess, *A Clockwork Orange* (1971) de Kubrick, que afirmou ter sido o mais fiel possível ao original, mas ainda abrindo espaço para seu lado inventivo como diretor e roteirista, as modificações no enredo em si foram mínimas.

O foco durante o processo de adaptação foi atenuar a violência presente no livro, para que o longa-metragem pudesse ser exibido nos cinemas, mas sem perder sua essência. O envelhecimento de personagens e mudança de cenas consideradas muito pesadas por seu contexto tinham como objetivo não chocar tanto a população, principalmente a americana, uma vez que o contexto de produção do roteiro se deu nos Estados Unidos da década de 1970, fazendo uma adaptação transcultural para evitar tocar em assuntos sensíveis e polêmicos.

A narrativa em primeira pessoa, o uso da linguagem *Nadsat* e a estrutura da obra foram transpostas para obra com o máximo de fidelidade permitida pela mídia escolhida, a obra fílmica, e pelo adaptador que julgou serem elementos essenciais da história. É possível concluir, portanto, que a fidelidade da obra adaptada foi mantida, em uma perspectiva geral, em relação a original. Os principais personagens e suas personalidades foram retratados, na versão de Kubrick, de forma a manter uma semelhança fiel aos de Burgess, assim como o enredo da narrativa. Assim, maioria



dos elementos adaptados dizem respeito aos aspectos condizentes às exigências de uma obra cinematográfica.

No entanto,, elementos como a transculturalidade da obra e o conceito de realidade apresentados, exigiram modificações, assim como Kubrick precisou determinar os personagens por meio de autores reais para a produção fílmica, além de ocultar ou modificar cenas que pudessem ser consideradas demasiadamente brutais. Preocupando-se sempre com a forma com que sua obra atingiria o público alvo, o diretor utilizou, ainda, diversos elementos específicos de obras cinematográficas para beneficiar o aspecto imagético e sonoro da produção.

Dessa forma, durante o processo de produção fílmica, ele alterou as características que em sua perspectiva foram possíveis modificar, de forma a não perder a essência da obra literária, já que esse era um de seus objetivos. Um novo produto artístico pôde, assim, ser concebido.

## Referências

- BECKER, C. V. *Inscrições distópicas no romance português do século XXI*. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BURGESS, A. *A laranja mecânica*. São Paulo: Editora Aleph, 2015.
- CLAEYS, G. *Utopia: a história de uma ideia*. São Paulo: Sesc, 2013.
- CHAUÍ, M. Notas sobre Utopia. In: *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. spe1, p. 7-12, julho/2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000500003&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000500003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2019.
- COELHO, T. *O que é indústria cultural*. 35. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- FIGUEIREDO, C. A. P. de. DINIZ, T. F. N. A real “horrorshow”: os elementos da narrativa em laranja mecânica sob o olhar de Stanley Kubrick. IN: REICHMANN, B. T. *Scripta Uniandrade*. Curitiba: UNIANDRADE, n. 5, 2007, p. 35-44.
- HILÁRIO, L. C. Teoria crítica e literatura: A distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anu. Lit.*, Florianópolis, v. 18, n. 2, 2013, p. 201-215.
- HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2013. 2nd ed.

KOPP, R. Distopia no ocidente. In: *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. IN: \_\_\_\_\_. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 65-96.

KUBRICK, S. *A clockwork orange*. Warner Bros, 1971.

MARTINS, E. R. Utopia: Uma história sem fim. IN: LOPES, M. A; MOSCATELI, R. (Org.). *Histórias de países imaginários: variedades dos lugares utópicos*. Londrina: Eduel, 2011, p. 11-19.

MENEZES, Paulo. Laranja Mecânica: violência ou violação? IN: *Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 9(2), out. 1997, p. 55-77.

PIRES, P. A. B. F. *Entre novas e velhas distopias: Admirável livro novo*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

PONE, P. F. M. O momento histórico das distopias (uma leitura de *The Handmaid's tale*, de Margaret Atwood, e *Never let me go*, de Kazuo Ishiguro, através do conceito de forças produtivas). *Revista Virtual de Letras*, 2014.

RODRIGUES, P. M. *A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre Jogos Vorazes e Divergente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROSA JUNIOR, P. A. F. da. De reinos muito, muito distantes para as telas dos cinemas: as transformações nos contos de fadas no século XX. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 5, n. 2, p. 05-29, maio-ago. 2016.

SILVERMAN, M. The elements of film. IN: SCHOLLES, R. et al. *Elements of literature: Essay, Fiction, Poetry, Drama, Film*. New York: Oxford University Press, 1991.

Recebido em: 10/09/2019.

Aprovado em: 10/11/2019.