

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687



REVISTA DIGITAL DIÁLOGO E INTERAÇÃO

VOLUME 11
NÚMERO 1
2017

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

Diálogo e Interação, Cornélio Procópio, v. 11, n. 1, p. 1 – 279, 2017.

Disponível em:

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

A Revista Digital da FACCREI/FACED Diálogo e Interação 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 em fluxo contínuo artigos científicos para publicação de seus próximos volumes e números.

A Revista é uma publicação digital anual da FACCREI/FACED, 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.

Linguística e Literatura.

Ensino.

Engenharias.

EXPEDIENTE

Presidente

Cristiane Fernandes

Coordenação

Denise da Silva de Oliveira

Conselho Editorial

Flávia Maria da Silva

José Antonio Conceição

Marcos Paulo B. dos Santos Merheb

Josiane Luiz

Síntique Raquel de Castro Eleutério

Pareceristas Ad Hoc da edição

Letícia Lopes

Débora Maria Proença

Priscila Borges Ferreira Pires

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Elaine de Moraes Santos

Regina Célia dos Santos Alves

Marcia Bronzeri

Juliana Cunha Menezes

Cláudia Valéria Penavel Binato

Diná Tereza de Brito

Josiane Luiz

Luiz Eduardo de Araújo



DIRETOR GERAL

Prof. José Antonio da Conceição

DIRETORA ACADÊMICA

Prof.^a Cristiane Fernandes

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Prof. José Antonio da Conceição

SECRETÁRIA ACADÊMICA

Claudete Vicentini de Castro

BIBLIOTECÁRIA/DOCUMENTALISTA

Síntique Raquel de Castro Eleutério

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD

Prof.^a Denise da Silva de Oliveira (*Coordenação do EAD*)

Prof.^a Juliana Ferri (*Infraestrutura tecnológica EAD*)

INDEXADO POR/INDEXED BY

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

SUMÁRIO

SESSÃO LITERATURA.....	7
LÚCIA MIGUEL PEREIRA E A ABORDAGEM MORAL EM A FILHA DO RIO VERDE	7
Edwirgens A. Ribeiro Lopes de Almeida	7
Jussara Queiroz Rocha	7
ROLÂNDIA DE PRÍNCIPES, JUDEUS E NAZISTAS: UMA FACETA DA OBRA O TROVADOR, DE RODRIGO GARCIA LOPES.....	23
Marilu Martens Oliveira.....	23
ENCONTROS COM O DIABO: UMA ANÁLISE DOS CONTOS O SAPATEIRO E A FORÇA MALIGNA E CONVERSA DE UM BÊBADO COM UM DIABO SÓBRIO, DE ANTON TCHÉKHOV	41
Claudia Raquel Wagner	41
O CONFLITO DO GHOST-WRITER EM BUDAPESTE, DE CHICO BUARQUE	60
Rafael Torres Correia Lima.....	60
Amador Ribeiro Neto	60
A ESCRITA INTERTEXTUAL NO TEXTO DRAMÁTICO: UMA ANÁLISE DE GOTA D'ÁGUA E DES-MEDÉIA A PARTIR DE EURÍPIDES	76
Carolina Filipaki de Carvalho.....	76
Edson Santos Silva	76
ROMANCE HISTÓRICO: OUTRA VIA DE INTELIGIBILIDADE DO PASSADO	92
Rodrigo Smaha Lopes	92
Gilmei Francisco Fleck	92
SESSÃO ENSINO	104
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO.....	104
Hilda Rodrigues da Costa	104
MÍDIA E DISCURSO: ANÁLISE CRÍTICA DO TEXTO JORNALÍSTICO TELEVISIVO ..	116
Ivandilson Costa	116
PROJETO DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PRODUÇÃO DE UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO.....	136
Bruna Carolini Barbosa	136
Ana Lúcia de Campos Almeida	136
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: (RE)PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS.....	157

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

Carla Alves Lima.....	157
Alan Ricardo Costa	157
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LI) E AS METODOLOGIAS ATIVAS: TEORIA E PRÁTICA.....	180
Ilana Cecília Galicki de Campos	180
CONCEPÇÕES DE ALUNOS EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM BIOLOGIA SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	194
Andréa Inês Goldschmidt.....	194
José Luiz Goldschmidt Júnior.....	194
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VIVENCIANDO O ESTÁGIO, RESPEITANDO HISTÓRIAS	209
Carla dos Santos Meneses Campos.....	209
Karla Ferreira da Costa	209
USO DO FACEBOOK COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA.....	222
Maristela Costa de Alencar*	222
Alessandra Dutra**	222
Letícia Jovelina Storto***	222
SESSÃO DIREITO.....	245
CRIMES INFORMÁTICOS: DOS DELITOS E DOS INFRATORES.....	245
André Luiz Floriano	245
Cláudia Helena Do Vale Pascoal Rodrigues.....	245
DESENVOLVIMENTO NACIONAL E O DIREITO INTERNACIONAL: TRATADOS INTERNACIONAIS	270
José Antonio da Conceição	270
SESSÃO ADMINISTRAÇÃO.....	281
PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL COM RELAÇÃO À AUTOMAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS	281
Gabriela Bertholazo	281
Juliana Ferri.....	281
CADERNO ESPECIAL	295
Resumos Expandidos do II Simpósio de Iniciação Científica da FACCRI ...	295
A MEMÓRIA DE CORNÉLIO PROCÓPIO A MUITAS VOZES: UM PROJETO SINGULAR	299
PESCA BRASILEIRA: ANÁLISE SOBRE A APLICABILIDADE DO SISTEMA DE MEDIÇÃO DE PEIXES NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS BRASILEIRA À LUZ DA LEI N.º 19.337/2016 DO ESTADO DE GOIÁS.....	302

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM COMPUTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS DIGITAIS NA OPERAÇÃO RONDON 2017	305
É POSSÍVEL MOTIVAR ALGUÉM? UM ESTUDO SOBRE O COLABORADOR E SEU DESEMPENHO NO AMBIENTE DE TRABALHO.....	308
REDESCOBRINDO O ENSINO COM A OFICINA DE MATEMÁTICA RECREATIVA NA OPERAÇÃO RONDON (WENCESLAU BRAZ-PR).....	310
FATORES MOTIVACIONAIS FRENTE AO RECRUTAMENTO INTERNO DAS ORGANIZAÇÕES	315
A QUALIDADE DE VIDA DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES	317
DIFICULDADES ENCONTRADAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO.....	319
A SUSTENTABILIDADE USADA COMO UM DIFERENCIAL COMPETITIVO NO MERCADO ATUAL ENTRE AS ORGANIZAÇÕES.....	322
NOÇÕES GERAIS SOBRE O ESTADO	324
PRESIDENCIALISMO DE COALIZÃO	328
EMPREENDEDORISMO: OS OBSTÁCULOS QUE OS DEFICIENTES ENCONTRAM PARA ADENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO	330
ACIDENTES DE TRÂNSITO NO BRASIL E OS EFEITOS DA LEI SECA	333
OS LADOS OPOSTOS DA DISCUSSÃO: A MAIORIDADE PENAL E SUA SUPOSTA REDUÇÃO.....	336
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE EDUCACIONAL DE CORNÉLIO PROCÓPIO - FACED.....	339
FATORES DESMOTIVACIONAIS: CAUSAS E EFEITOS DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES	342
O DIREITO À PRIVACIDADE E OS DESAFIOS JURÍDICOS APRESENTADOS COM O ADVENTO DA INTERNET	344
PERFIL DE PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	348
EUTANÁSIA: DESAFIOS DA NORMATIZAÇÃO DA EUTANÁSIA FRENTE A POSSIBILIDADE DE OMISSÃO DO ESTADO EM TRATAMENTOS DE DOENTES TERMINAIS	352
CONTRADIÇÕES NAS PERICIAS NO CASO ISABELA NARDONI.....	355

SESSÃO LITERATURA

LÚCIA MIGUEL PEREIRA E A ABORDAGEM MORAL EM *A FILHA DO RIO VERDE*¹

LÚCIA MIGUEL PEREIRA AND THE MORAL APPROACH IN THE *A FILHA DO RIO VERDE*

Edwrigens A. Ribeiro Lopes de Almeida*

Jussara Queiroz Rocha**

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de examinar como a autora Lúcia Miguel Pereira aborda a questão moral em seu livro *A filha do Rio Verde*, publicado em 1943. Além desse *corpus*, a pesquisa também tem como parâmetro de discussão os textos críticos escritos por Lúcia Miguel Pereira e publicados em jornais e revistas sobre as funções e os propósitos da literatura escrita para crianças. Para isso, faz-se necessário, ancorarmos também nos textos teóricos e críticos produzidos por outros pesquisadores sobre o papel da literatura infantil na formação do público leitor brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Moral. Crítica. Mulher.

ABSTRACT: This study aims to examine how the author Lúcia Miguel Pereira discusses the moral issue in his book *A filha do Rio Verde*, published in 1943. In addition to this corpus, the research also has as parameter of discussion the critical texts written by Lúcia Miguel Pereira and published in newspapers and magazines about the functions and purposes of literature written for children. For this, it is necessary, we anchor too theoretical and critical texts produced by other researchers about the role of children's literature in the formation of Brazilian readership. For this, it is necessary, we anchor too theoretical and critical texts produced by other

¹ Esta pesquisa apresenta resultados parciais do projeto “Infância em diálogos: A literatura infantojuvenil brasileira pelas letras de escritoras mineiras”, financiado pela FAPEMIG.

* Pós doutora em Literatura Brasileira (UFMG). Doutora em Literatura (UNB). Doutora em Literatura Espanhola e hispano-americana (USP). Mestre em Literatura Brasileira (UFMG). Docente do Departamento de Comunicação e Letras e do Mestrado em Letras/Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Pesquisadora das relações de gênero, identidade, alteridade na ficção da literatura brasileira, espanhola e hispanoamericana. Atualmente, pesquisa a crítica produzida por Lúcia Miguel Pereira nas décadas de 1930 a 1950 e a literatura infanto-juvenil realizada por escritoras mineiras. E-mail: edwrigensletras@gmail.com

** Graduada em Letras/Espanhol pela Unimontes. Integrou o Projeto “Infância em diálogos: A literatura infantojuvenil brasileira pelas letras de escritoras mineiras” com bolsa da Fapemig. E-mail: jussaraqueirozespan@hotmail.com

researchers about the role of children's literature in the formation of Brazilian readership.

KEYWORDS: Children's literature. Moral. Critical. Woman.

1 Introdução

A literatura infanto-juvenil brasileira possui uma incipiente produção tanto ficcional quanto crítica no que se refere às primeiras décadas do século XX. Nesse mesmo contexto, temos a romancista e crítica mineira Lucia Miguel Pereira portadora de uma produção ficcional que se destina a adultos e outra produção para crianças. Além de produzir quatro romances destinados ao público adulto, *Maria Luisa* (1933), *Em Surdina* (1933), *Amanhecer* (1938) e *Cabra Cega* (1954), a autora também escreveu alguns títulos infantis, *A Fada-Menina*, *Na Floresta Mágica*, *Maria e seus bonecos* e *A filha do Rio Verde*, porém, suas produções como crítica e como historiadora da literatura ofuscaram esta sua produção como ficcionista.

Com vistas nesse legado destinado aos pequenos leitores, propomos um olhar sobre a abordagem moral feita por Lúcia Miguel Pereira em seu livro *A filha do Rio Verde*, publicado em 1943. Para este estudo, será relevante também ter como parâmetro alguns textos críticos da mesma autora publicados em jornais e revistas sobre a condição e as perspectivas da literatura infantil na educação das crianças, já que esse tipo de texto não teve muita produção e repercussão na nossa história literária do começo do século XX.

Segundo Philippe Airès em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1981), nos séculos X-XI, não havia o interesse na imagem da infância, pois essa fase constituía um momento de transição que logo seria ultrapassado, assim logo também seria esquecido pelo adulto. No início do século XVII, várias mudanças nos âmbitos político, econômico, moral, cultural e social, como a ascensão da classe burguesa, que reivindicava maior participação social e preocupação com a educação das crianças; surgindo assim a valorização da criança no meio em que vivia, “a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, particularidade essa que distingue essencialmente a criança do adulto” (AIRÈS, 1981, p. 156).

Das mudanças ocorridas, podemos destacar a criação de um gênero literário específico para as crianças, a literatura infantil. Segundo Cunha (2004), os primeiros livros surgiram na Europa, escritos por autores de clássicos como Perrault, Irmãos Grim, Andersen, Lewis Carrol, dentre outros.

Para Lia Cupertino A. Duarte (2004), embora em 1808 livros para crianças comecem a ser publicados no Brasil, a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX, com uma circulação ainda precária e irregular. Em 1921, Monteiro Lobato inaugura uma nova estética da literatura infantil, modificando a percepção de mundo e emancipando seus leitores através de suas produções. Acrescenta a autora: “estimulando esse leitor a ver a realidade por conceitos próprios, o autor incita-lhe o senso crítico, apresentando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio de especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente” (DUARTE, 2004, s.d).

Rompendo com os modelos tradicionais, foge de padrões prefixados do gênero criando um mundo que não é apenas o reflexo do real, “mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que a literatura era produzida” (SIQUEIRA, 2008 p. 66). Lobato tornou o livro um meio de modificar a visão da criança sobre o mundo, possibilitando que essa a criasse e recriasse a seu modo. Estimulando a formação da consciência crítica, Lobato tornou-se referência máxima da literatura infantil brasileira.

2 Desenvolvimento

Contemporânea de Monteiro Lobato, Lúcia Miguel Pereira foi crítica literária, biógrafa, ensaísta e tradutora. Mineira nascida em Barbacena, em 1901, foi criada no Rio de Janeiro. Fundou com amigas da escola a Revista *Elo* onde publicou seus primeiros escritos, sobretudo artigos que procuravam transmitir impressões sobre a literatura como o ensaio intitulado “Um Bandeirant”, sobre Euclides da Cunha, bem como sobre vários outros escritores nacionais e estrangeiros. Sua produção intelectual foi de grande importância para a consolidação da geração de prosadores modernos da década de 30.

Colaborou com diversos periódicos como *O Estado de S. Paulo*, *Correio da Manhã*, *Gazeta de Notícias*, *Boletim de Ariel* dentre outros, onde publicou artigos como *Literatura Infantil*, em 1945, já demonstrando certa preocupação com a literatura que se direcionava a crianças. Estreou, aos 32 anos, como romancista publicando *Maria Luísa*; no entanto sua produção não tem acolhida tão favorável quanto sua obra ensaística e enciclopédica. Escreveu duas biografias críticas: *Machado de Assis*, em 1935 e *A vida de Gonçalves Dias*, em 1943. Em 1948, com a Fundação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM/RJ, assumiu a coordenação dos serviços de biblioteca daquele Museu. Lucia Miguel morreu em um desastre aéreo no Rio de Janeiro em 1959, acompanhada do marido, advogado e historiador Octávio Tarquínio de Sousa (1889-1959).

Atentando para a percepção da autora sobre a literatura para crianças, e escrevendo para o *Boletim de Ariel* do Rio de Janeiro em julho de 1932, Lucia Miguel Pereira argumenta que, com o tempo, poluímos a frescura da imaginação, a espontaneidade e a inocência necessárias para a escrita, sobretudo perdemos o sentido do ilimitado, do extraordinário e da surpresa que tornam o universo infantil tão rico. Ao apontar a relevância do posicionamento da autora na concepção desses textos, ressalta a importância do texto literário como prática ética e social, o qual influencia e é influenciado. Acrescenta que a maior finalidade do livro infantil é “mais do que inculcar princípios sãos, mais do que ministrar noções, eles têm a missão de desenvolver as faculdades estéticas e intelectuais” (PEREIRA, 1945, p.54) e “a preocupação de ser sadio, de mostrar da existência os aspectos mais nobres não deve faltar ao gênero dedicado a quem tem diante de si a vida toda, e precisa sentir-se confiante” (PEREIRA, 1945, p.53).

Pode-se notar que, para a crítica em questão, a literatura infantil não deve ser moralista e, sim, sadia auxiliando a preparar as novas gerações, pois a criança está sempre aprendendo e assimilando. O que se observa na obra em análise é exatamente esse ponto de vista. Lúcia traz uma narrativa lúdica e simples com o uso do fantástico para a construção do cenário em que a história se desenvolve, mas que não deixa de aludir a traços de personalidade ideais que, através da leitura, podem ser internalizados pelo público leitor.

A filha do Rio Verde é uma narrativa curta que conta a história da relação entre Esmeralda, protagonista, e o Rio Verde. A história se passa no sítio da Pedra Branca às margens do Rio Verde que “nasce num lugar muito alto” e “vem cantando serra abaixo”. O rio na história é personificado e apresenta traços de caráter e de personalidade próprios, “sente como gente e até fala como gente – mas nem todos entendem o que diz” (PEREIRA, 1943, p.7), ainda que o rio seja conhecedor das histórias e pessoas que lhe margeiam. E está sempre a ajudar um casal muito humilde e de bom coração que vivia de cultivar a terra, Chico e Joaquina. Explica o narrador:

O sitio da Pedra Branca ficava na beira do Rio Verde. Lá morava o Chico Peão, um homem muito bom, com sua mulher Joaquina e seu filho João. Chico vivia de amansar cavalos, mas também de cultivar a terra. O Rio Verde, que o via sempre trabalhando, gostava dele e o protegia (PEREIRA, 1943, p. 8).

Com essa abordagem, a autora denota a valorização com a importância de se preocupar com a família, destacando também o trabalho como instrumento fundamental para a construção de um homem de valores.

Em tempos de seca, o rio se esforçava e crescia para irrigar as terras do sítio. Nas chuvas, o rio chupava a água das terras para que não apodrecessem as sementes como nos outros sítios. Essa relação que se mantém entre o rio e a família põe em evidência que as pessoas de bons sentimentos e de caráter, além de serem admirados, podem ser, em algumas situações, ajudados pelos que os respeitam. Esse é um dos aspectos necessários numa narrativa, segundo a opinião de Lúcia. Escreve ela, “o importante, o indispensável, é saber comunicar uma clara e alegre impressão de sinceridade, de liberdade, de limpeza espiritual, e comunicá-la em todas as passagens, e não apenas na conclusão” (PEREIRA, 1945, p. 53). Assim, desde o começo de sua história, a autora traz exemplos de uma relação de respeito e de boa conduta; o Rio conhecedor do caráter de Chico lhe ajuda no que é possível.

Tendo um dia sentido cair uma menina em suas águas, o Rio resolveu mandá-la para o sítio do casal. A menina foi acolhida pelo casal e chamaram-na Esmeralda por ter sido encontrada nas águas do Rio Verde. Esmeralda crescia protegida pelo Rio e amada pelos pais. Sua presença não agradava apenas ao irmão João, filho

legítimo do casal. Sempre presenteada com agrados trazidos pelas águas do rio, Esmeralda, causava muita inveja em seu irmão.

João é que se ralava de inveja com tudo isso. Tinha tanta inveja da menina que até chegava a doer; doía mesmo, como se tivesse um bicho dentro dele, roendo-lhe o coração. Via a irmã conversar com o rio, conversar com os bichos, com as árvores, e não entendia o que diziam, porque só quem é muito bom compreende a fala das cousas e dos animais (PEREIRA, 1943, p. 13).

De acordo com as observações de Goldsmid e Féres-Carneiro (2007), as disputas fraternais são comuns à maioria das famílias possuindo um caráter mais lúdico do que agressivo, com a finalidade de conquistar e preservar um espaço no grupo familiar e, ocasionalmente, desfrutar das vantagens do poder. Sendo, pois um sentimento comum à realidade da maioria das famílias, não deixou de ser abordado por Lúcia como mais um dos pontos relevantes e comuns na formação da criança.

Certo dia, o Rio lembrou-se de um caixote que ali naufragara no passado e resolveu mandá-lo para Esmeralda. Nesse momento, pode ser feito um parêntesis acerca da visão crítica da autora em relação à presença do mágico nos textos infanto-juvenis. “Querer expulsar o irreal do mundo infantil é tentar - em vão – reduzir-lhe as dimensões, abafar-lhe as ressonâncias, empobrecê-lo, amesquinha-lo; querer subordina-lo estritamente à lógica é desconhecer o ímpeto criador da imaginação ainda não sofreada pela vida” (PEREIRA, 1945, p. 53). Nessa perspectiva, o que não faz parte do cotidiano da vida real é aquilo que permite à criança exercitar seu imaginário, tornando-se assim mais criativa e expandindo seu horizonte.

A literatura infantil desenvolve a capacidade de fantasia e imaginação das crianças, elas se identificam na medida em que as histórias se assemelham à vida cotidiana e se apaixonam pelo maravilhoso e, através desse mundo imaginário, sentem-se mais capazes, e até mesmo prontas, para encontrar a solução para seus conflitos.

A personificação do Rio permite que haja afeto na relação estabelecida entre ele e a menina. Define Ana Lúcia Santana (2006): “[a personificação] “é um recurso muito usado pelos autores de literatura infanto-juvenil, pois lhes dá ampla liberdade para mergulhar nos mais recônditos desvãos da imaginação, algo que a ficção criada para o público adulto quase não possibilita” (SANTANA, 2006, s.d). Para Lúcia Miguel,

esse recurso concede à criança a possibilidade de ver objetos de seu dia a dia de forma diferente; aquilo que era apenas mais um objeto inanimado que faz parte do cotidiano ganha um colorido novo e pode se tornar portador de sentimentos e ações tanto quanto a personagem.

O maravilhoso é um dos elementos mais importantes na literatura infantil, pois é através das emoções que essas histórias facultam ao leitor encontrar meios de lidar com eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. As situações narradas de forma maravilhosa tornam-se um exemplo de como lidar com situações da vida real que, de alguma forma, durante o amadurecimento da criança a afligem ou comprazem.

Volta-se à história do conto. Não podendo abrir sozinha o caixote, Esmeralda chama Chico que encontra brilhantes guardados no caixote. Vendo neles a solução para os problemas da família, o pai resolve levar alguns para vender na cidade, mas acaba sendo preso por não ser, aos olhos do delegado, merecedor da posse de tais pedras preciosas. Joaquina, preocupada com o marido, acaba indo atrás dele na cidade e também é presa pelo mesmo motivo. Por fim, é a vez de João ter o mesmo destino, após revelar, de forma cruel, à irmã que ela não era filha legítima de Chico e Joaquina e que teria sido trazida em uma folha de coqueiro pelo Rio.

Sozinha, Esmeralda resolve ir em busca da família na cidade com a ajuda de seu protetor, o Rio. “Apareceu um dourado enorme, e a menina, sem medo nenhum, trepou-lhe nas costas; o peixe saiu nadando tão depressa que mais parecia um navio... Afinal, avistaram a cidade. Quando o peixe encostou a margem para Esmeralda descer” (PEREIRA, 1943, p. 21).

Com essa estratégia de escrita, a autora mostra a desenvoltura de Esmeralda para tomar decisões necessárias no momento de crise. A bondade da menina é o que a torna especial, sempre ajudando os pais e os bichos do sítio. Esperta, ativa, a menina, por sua criação e caráter, defende aqueles que ama; mesmo não sendo uma adulta, demonstra também muito zelo e cuidado com os demais, como expõe o narrador nos fragmentos abaixo:

Era muito boa. Tão boa que tinha pena de todos os bichos, até das baratas e das moscas (PEREIRA, 1943, p. 10).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

Também as árvores, as plantas todas lhe queriam bem; pois não haviam de querer? Ela ajudava o Chico a tratar de cada uma, regava, tirava as folhas e galhos secos (PEREIRA, 1943, p. 12).

Esmeralda era alegre, esperta ajudava a mãe dentro de casa, ajudava o pai lá fora, sabia tudo (PEREIRA, 1943, p. 13).

Lúcia dá vida a uma protagonista naturalmente doce e alegre, mas principalmente a constrói baseada em condutas que a enriquecem ainda mais como pessoa e, conseqüentemente, como um exemplo moral que pode ser consciente ou inconscientemente adotado pelo seu público leitor.

Quando chega sozinha à cidade, Esmeralda é ajudada por uma “moça linda”, não nomeada na história, que, penalizada pela situação da criança, dá-lhe abrigo e comida por uma noite. No outro dia, pela manhã, Esmeralda é informada por um passarinho onde se encontram Chico, Joaquina e João. Observe que o diálogo da criança com animais é comum na narrativa. Segundo Lúcia, esse maravilhoso precisa se misturar ao cotidiano no texto que pretende encantar uma criança. E materializa esse pensamento em seu registro de ficção:

Quando acordou, no dia seguinte, foi com um passarinho cantando.

- Eu conheço o canto desse passarinho – pensou.

Abriu a janela, e uma andorinha veio pousar no seu ombro.

Era uma andorinha do sitio da Pedra Branca, que tinha vindo voando e seguindo a menina.

- Já sei onde estão o Chico, a Joaquina e o João – disse o passarinho na sua língua. – Estão presos, pensaram que eles eram ladrões, que tinham furtado os brilhantes (PEREIRA, 1943, p. 23).

Mostra, mais uma vez, de forma prática, um dos pontos ressaltados na sua concepção crítica de que a abordagem do mundo irreal, maravilhoso, seja um aspecto necessário na construção literária para crianças. Esmeralda tem uma relação única com os personagens inanimados como o rio e as árvores, e também com os animais, seres considerados na realidade como irracionais, mas que, na narrativa, não só são seres racionais como também são amigos e aliados da menina.

Em seu artigo *Literatura Infantil*, a autora ressalta: “a criança precisa é de imagens, de imagens que lhe falem ao mesmo tempo à fantasia e aos sentidos, e também de fatos que lhe revelem maior relação entre as coisas, entre o seu limitado âmbito familiar e a imensidão do que adivinha” (PEREIRA, 1945, p. 53-54). A possibilidade de estabelecer uma ligação entre o que a rodeia e o mundo que idealiza

é o que envolve a criança; os acontecimentos que enredam a magia tornam o horizonte de ideias amplo e possibilitam o desenvolvimento do imaginário infantil.

Entristecida pela notícia dada pelo passarinho, Esmeralda recebe de consolo a promessa de abrigo da dona da casa, mas sai para tentar ajudar seus pais. Parte seguindo o passarinho até a prisão. Chegando lá orienta-o em segredo antes que ele parta. Batendo palmas em frente ao prédio é atendida por um soldado a quem conta sua história. Esse, não permite que a menina visite sua família e ameaça prendê-la. Esmeralda insistiu tanto com o soldado que ele permite que a menina vá até a cela onde estavam Chico, Joaquina e João. Entretanto, não foi bem recebida por seus pais que a repeliram, para a alegria de João, e pediram ao soldado que levasse a menina embora.

Para a alegria de Esmeralda, o soldado resolveu levá-la para o diretor da prisão. Esmeralda tinha medo, mais se manteve firme: “Coitada de Esmeralda, bem que tinha medo, sozinha com o Faísca, no meio daquela porção de homens desconhecidos. Mas foi andando” (PEREIRA, 1943, p. 25). A menina se encontra em uma situação amedrontadora para qualquer criança: sozinha, abandonada pelos que ama, em um lugar desconhecido e desprotegida. Mas, sua obstinação exemplar a levou em frente. A narrativa põe em evidência uma situação em que as crianças começam a perceber o mundo em que estão inseridas, conhecem todas as dores e prazeres contidos nesse mundo, fazem dos desafios narrados na história um meio, uma possibilidade de lidar com um problema difícil, o que indica que a história ouvida está sendo importante e trazendo respostas.

Esmeralda, após debater sua versão da história com o diretor, o convence de que qualquer pessoa poderia encontrar diamantes à beira do Rio Verde e o leva a aceitar seu argumento. Ajudada pelos seus amigos da natureza os quais espalharam os diamantes que ficaram no sítio pela margem do rio, a menina consegue, por fim, ajudar seus pais a serem libertos. Quando o diretor/o soldado os leva para conhecerem a moça que a ajudou, as histórias das duas famílias se encontram e Esmeralda descobre que aquela moça e seu marido eram seus verdadeiros pais.

- Pensei que não voltasse mais – disse à menina. – Encontrou seus pais? É mais feliz do que eu, que perdi minha filha e nunca mais achei.
Então Joaquina contou como Esmeralda os salvara da prisão.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

- Essa menina é uma bênção do céu – acrescentou. – Nós fizemos bem em recolhê-la quando a achamos, tão pequenina, na beira do Rio Verde.

- Mas ela não é sua filha? – indagou a dona da casa.

Quando Joaquina narrou como Esmeralda apareceu, sem ninguém saber como, na margem do rio, o casal pareceu muito interessado.

[...]

E contou que tinha uma filha, da idade de Esmeralda; um dia, quando era pequenina, ainda nem andava direito, fôra passear com a ama na beira do Rio Verde, e caíra na água. Por mais que procurassem, não encontraram; pensavam que tinha morrido afogada... Seria Esmeralda? O marido foi buscar um retrato da filha, mostrou-o ao Chico e à Joaquina.

É ela mesma! – exclamaram. – Era assim igualzinha quando apareceu lá em casa (PEREIRA, 1943, p. 28-29).

Demonstrando então os acertos e desacertos em sua trajetória, a história caminha para o final feliz que toda criança quer ler. Esmeralda passa a morar com sua família legítima, mas o afastamento do Rio causa-lhe reflexos negativos na saúde e o Rio quase seca de tanta saudade. Quando finalmente podem estar juntos novamente, o Rio conta a Esmeralda a história da ligação que há entre os dois: quando os homens passaram a não acreditar em fadas, tiveram que ir pra longe, mas uma fada, chamada Esmeralda ficou muito triste com isso e começou a chorar, chorar e chorar. Quando a Rainha das fadas chamou Esmeralda para partir, ela não obedeceu e foi condenada a chorar até virar rio; só quando uma menina gostasse dela de verdade poderia voltar a ser fada. E, foi exatamente assim que aconteceu. Agora, ela poderia voltar a ser fada, pois a menina Esmeralda provara que gostava do Rio de verdade.

Lúcia Miguel explora, em sua narrativa, vários momentos em que ficam exemplificados valores necessários para a construção do caráter da criança e, sobretudo, a importância da criança acreditar naquilo que é fantasioso. Esmeralda busca sempre fazer o que é certo, mesmo quando se encontra desamparada; até mesmo quando é tratada com indiferença, luta para tirar sua família de uma situação injusta. A garota demonstra, dessa forma, uma atitude ativa que, para a autora, é a forma mais apropriada a exemplificar bons modelos para crianças. Em seu texto *Literatura Infantil*, Lúcia argumenta

mas haverá vantagem em exagerar o culto dos heróis, que se tem revelado tão perigoso? O melhor confunde-se facilmente, neste caso, com o mais forte, e bem sabemos que o entusiasmo pela força é dos menos aconselháveis para a educação democrática (PEREIRA, 1945, p. 54).

As atitudes da menina mostram a possibilidade de solucionar os problemas com o uso da capacidade de convencimento, recorrendo a sua inteligência, sem a necessidade do uso da força.

Outro ponto importante está em trazer essa relação da menina com seres comuns de uma forma lúdica, fantástica. Para Vygotsky (1987), existe uma sutil diferença entre os comportamentos na vida real e no mundo fantástico, porém a atuação em um mundo imaginário cria uma zona de desenvolvimento proximal que auxilia no desenvolvimento de conceitos relacionados entre si. Eloisa Barroso acrescenta: “Estas (as histórias) criam uma zona de desenvolvimento proximal, aproximando conceitos reais já adquiridos com outros conceitos em potencial, que são esclarecidos com auxílio dos adultos” (SIQUEIRA, 2008 p.79).

Desse modo, a forma fantástica como Lúcia apresenta seres naturais auxilia na formação de conceitos e comportamentos do seu público leitor em relação aos mesmos seres da vida real. Esmeralda, assim como seus pais, tem uma relação de respeito com a natureza; é essa relação que faz com que “seres humanizados” tenham também um carinho peculiar para com eles. “Assim sendo, o elemento poético, transfigurador da realidade, talvez possa, como nenhum outro, adaptar-se à realidade da criança, fazê-la tomar gosto pela leitura” (PEREIRA, 1945, p. 54).

Pode-se notar, ao realizarem-se as ações – assim o entende a autora – que o desenvolvimento dos fatos e a constituição psicológica dos personagens devem dirigir a narrativa; enquanto esses vão vivendo seus conflitos, os seus posicionamentos e convicções vão tomando forma. Lúcia Miguel vai construindo o caráter de Esmeralda no decorrer da narrativa, criando a protagonista à medida que os fatos vão se desenvolvendo na história. Como se pode observar no episódio da prisão, Esmeralda encontrava-se em um ambiente agressivo e principalmente impróprio para uma criança, mas, mesmo assim, mantinha-se firme em busca daquilo que, para ela, era o mais importante, salvar as pessoas que amava.

Atuando então como crítica, Lúcia Miguel reconhece também a importância da tomada de posição do autor em relação ao que cria. Lúcia Miguel Pereira citada por Santos, argumenta: “Mais do que qualquer outro escritor, precisa o romancista de padrões morais e estéticos resistentes, aos quais possa prender os conflitos que põe

em cena” (PEREIRA apud SANTOS, 2012, p. 59). Esse posicionamento da crítica leva-nos a refletir sobre o papel que cada autor assume na formação de seu público. Em *A filha do Rio Verde*, os apontamentos morais não tomam a frente do foco da narrativa, eles são subentendidos nas escolhas feitas pelos personagens.

O bom exemplo de Esmeralda quando resolve partir em busca dos seus familiares ou mesmo quando, com fome, nega a refeição oferecida pela idosa por ver que muitos dependiam unicamente daquela refeição: “Depois de muito andarem, chegaram à casa da velha. Mas quando viu que as crianças eram numerosas e a comida pouca, Esmeralda disse que não tinha fome e foi-se embora sem comer” (PEREIRA, 1943, p.21-23). Percebe-se a sensibilidade da menina ao saber-se que ali havia pessoas em uma situação mais precária que a dela, e ela não queria ser mais uma a compartilhar algo já insuficiente.

A atitude da jovem moça revelada mãe biológica, que a acolhe num momento de necessidade, ou mesmo as atitudes negativas que também aparecem na narrativa como o momento em que João maldosamente revela à irmã sua origem e se alegra com o sofrimento da menina “- Chore à vontade – gritava ele- Chore, você já riu muito... agora vai ficar aí sozinha! E’ bem feito, para aprender a ser sonsa, Viver agradando Papai e Mamãe, para eles gostarem mais de você que de mim” (PEREIRA, 1943, p. 19), deixa entrevisto que vários aspectos éticos e morais das questões de caráter são abordados na narrativa. Ou quando os pais, em um momento de mágoa, negam qualquer demonstração de afeto à menina “-Conhecemos sim... conhecemos de mais, para nossa desgraça. Quando o João falava, nós não acreditávamos, mas ele tinha razão; você nos trouxe infelicidade, com suas feitiçarias. Vá embora!” (PEREIRA, 1943, p. 24). Os pais, apesar de todo o amor que possuíam pela filha, em um momento de dor, presos injustamente por tentarem vender os diamantes que a menina ganhou do Rio, são capazes de rejeitá-la e a acusar de ser a culpada por tudo. Segundo Bettelheim (2009), encontramos sentido na vida quando entendemos e resolvemos problemas pessoais por nossa conta. Essa é a principal característica da protagonista criada por Lúcia. Esmeralda não desiste, mesmo em momentos difíceis para uma criança, como estes, de resolver o problema que envolve sua família.

Por seu grande respeito ao Rio e aos seus outros amigos da natureza, Esmeralda é muito benquista e, por isso, sempre que precisa é amparada por eles.

Quando ganhavam doce, deixava de propósito um pedacinho na cozinha para os bichos comerem (PEREIRA, 1943, p. 10).

Outros amigos da menina eram os passarinhos. Não tinha nenhum preso na gaiola. Nem precisava. Eram tão mansinhos que pousavam no seu ombro (PEREIRA, 1943, p. 10).

A criança vai construindo as noções sobre a natureza à medida que convive com ela. Para que possa valorizar e respeitá-la, é preciso participar da vida ao ar livre, elemento que a autora escolhe para o enredo da obra em questão. Vale ressaltar que a criança constrói seus valores de acordo com os valores vindos da sua família. Nesse sentido, “a dinâmica do grupo familiar é muito poderosa no processo de desenvolvimento da criança, pois é em casa que adquirirá quase todos os repertórios comportamentais básicos” (PRUST, GOMIDE, 2007, p.55). Nessa perspectiva, a protagonista em estudo possui o exemplo dos pais, Chico e Joaquina, que tiram seu sustento do campo onde vivem de forma simples e respeitosa com a natureza.

Segundo Piaget, citado por Gisele Machado (2011), as crianças não pensam da mesma forma que os adultos. Certos parâmetros como moralidade e ética são valores intrínsecos aos seres humanos; não nascemos pessoas morais, a moralidade pressupõe nossa intenção na prática das ações. “Os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, só assim que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais” (MACHADO, 2011 p. 29). Esmeralda cresce em um ambiente favorável à construção desses valores; ela é amada e bem cuidada por seus pais e também por seu protetor, o Rio, como exemplificam os fragmentos abaixo:

Isso tudo o rio via, e ficava orgulhoso com a sua filha. Depois que conheceu Esmeralda, as suas águas ainda se fizeram mais verdes, mais alegre a sua canção (PEREIRA, 1943, p. 12).

Queria tanto bem a Esmeralda que fazia tudo para distraí-la; até presentes lhe dava. (PEREIRA, 1943, p. 12).

Os pais só falavam da menina: era Sabe-Tudo p’ra cá, Sabe-Tudo p’ra lá (PEREIRA, 1943, p. 14).

Para Gisele Machado, os contos de fada possuem uma narrativa atemporal em que diversos pontos conflitantes, como o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto, são colocados lado a lado para que a criança possa conscientizar-se deles.

Bettelheim, citado por Machado (2011) afirma: “Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem” (BETTELHEIM apud MACHADO, 2011, s.p.). O que se pode observar no texto de Lúcia Miguel é que, por vezes, os personagens representam essa duplicidade em suas ações.

Isso se pode observar em episódios aqui já abordados como quando os pais adotivos de Esmeralda acusam a menina de ser responsável pela situação em que se encontram, ou mesmo os sentimentos negativos nutridos pelo irmão João, como a inveja e a raiva. Já, a protagonista mostra, em suas atitudes, sentimentos positivos que o homem é capaz de ter. Contudo, o que se pode depreender da leitura do conto é que tais sentimentos bons ou ruins são inerentes à natureza humana; cabe a cada um saber lidar com eles. Nesse ponto, a família torna-se um instrumento fundamental.

3 Considerações Finais

A breve leitura de *A filha do Rio Verde*, de Lúcia Miguel Pereira, deixa visíveis algumas problemáticas em torno da representação na literatura infantil que foram predominantes no exercício de crítica da autora. O que se pode notar é que Lúcia defende uma literatura onde os apontamentos morais não sejam o principal em um livro voltado para o público infantil, mas que estejam presentes como forma de mostrar os melhores caminhos a serem seguidos e, desse modo, a criança possa ver, em seus protagonistas, os melhores exemplos de enfrentamento dos conflitos que vivenciam em sua realidade.

O papel da moralidade que Lúcia defende pode ser observado em seu texto na determinação natural com que Esmeralda faz o que para ela é o correto, defender seus familiares acima de qualquer mágoa que possa existir. Da mesma forma, as passagens em que os personagens agem de maneira incorreta auxiliam a apresentar os comportamentos que não devem ser tidos como exemplo.

Os apontamentos morais ficam latentes também no trato de respeito e cumplicidade que os personagens, em especial a protagonista, têm com os seres da natureza, que enriquecem o mundo fantástico e tornam tão atrativa a literatura

destinada aos pequenos. Essa relação com a natureza mostra para as crianças a importância de uma postura semelhante na vida cotidiana. Dessa forma, podemos compreender a assertiva de Lúcia Miguel Pereira de que a obra infantil não deve ser moralista, mas, em certos aspectos, adquirir contornos morais.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. (Tradução de Dora Flaksman) Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de fadas*. (Tradução de Arlene Caetano). Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009.

CUNHA, Antonieta Maria Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo. Ática, 2004.

DUARTE, Lia Cupertino Albino. *A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino*. São Paulo. IESP. 2004.

GOLDSMID, Rebeca; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. *A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão*. Belo Horizonte. Psicologia em Revista, 2007.

LÚCIA, Miguel Pereira. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6362/lucia-miguel-pereira>. Acesso em: 10 de maio. 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

MACHADO, Gisele Fadigas. *Os contos de fadas e a formação moral da criança*. Salvador. UNEB. 2011.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Literatura Infantil. In: *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 2ª edição, pp. 1-2, 28/01/1945.

_____. A leitora e seus personagens. In: *Boletim do Ariel*. Rio de Janeiro, nº 1, p.17, ano IV, outubro de 1934.

_____. *A filha do Rio Verde*. Rio de Janeiro: Gráfica O Cruzeiro, 1943.

PRUST, Laisa Weber, GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes*. Campinas: editora 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo. Global, 1984.

SANTOS, Juliana. *Ficção e crítica de Lúcia Miguel Pereira: a literatura como formação*. Porto Alegre, 2012.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

SANTANA, Ana Lucia. *Personificação*. Infoescola. 2006. Disponível em <<http://www.infoescola.com/português/personificação/>> Acesso em: 14 maio 2016.

SIQUEIRA, Eloisa Barroso Gomes de. *Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo*. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROLÂNDIA DE PRÍNCIPES, JUDEUS E NAZISTAS: UMA FACETA DA OBRA O
TROVADOR, DE RODRIGO GARCIA LOPES

ROLÂNDIA OF PRINCES, JEWS AND NAZIS: A FACET OF THE WORK
TO TROVADOR, BY RODRIGO GARCIA LOPES

Marilu Martens Oliveira*

“Uns cometem crimes carregando uma cruz, outros uma coroa, outros uma suástica [...]” (LOPES, 2014, p. 356).

“Some commit crimes carrying a cross, others a crown, others a swastika [...]” (LOPES, 2014, p. 356).

RESUMO: Hodiernamente há um grande debate sobre a aproximação entre a história e a ficção, em função do *novo historicismo*, que se voltou à retomada dos estudos literários, e da *nova história cultural*, que se interessa pela linguagem. Pretendeu-se, assim, realizar a leitura de um romance histórico – **O trovador**, de Rodrigo Garcia Lopes (2014) –, obra metaficcional, que dialoga com textos da história, abordando a colonização do norte do Paraná e a vinda de alemães (judeus e simpatizantes do nazismo). Buscou-se, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão dos acontecimentos. Das cidades nominadas pelo escritor londrinense, optou-se por Rolândia pelo viés escolhido: nela a presença germânica. Metodologicamente, foi realizado levantamento bibliográfico e análise comparativa de referenciais teóricos calcados, principalmente, em Samoyault, Esteves, Hutcheon, Mainka, Groh, Haag, Castilho, Soares e Tomazi. Concluiu-se que literatura e história caminham *pari passu*, sendo que a ficção não é mero instrumento auxiliar na apreensão e no registro de fatos passados, porque ao dessacralizar o discurso hegemônico, conduz à divergência e à reflexão sobre o ocorrido e também sobre o futuro, caso de **O trovador**.

ABSTRACT: There is a big debate in contemporary times about the rapprochement between history and fiction, due to the new historicism, which has turned to the resumption of the literary studies and of the new cultural history, which is interested in language. Therefore, it was intended, to perform the reading of a historical romance – **The trovador**, of Rodrigo Garcia Lopes (2014) –, metafictional work, that dialogues with history texts, approaching the colonization of the Northern Parana and the arrival of Germans (Jewish people and Nazism’s sympathizers). So, in this manner, it was

* 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

sought to contribute to a better comprehension of the events. From the cities nominated by the *londrinese* writer, *Rolandia* was preferred because of the chosen bias: in it, the Germanic presence. Methodologically, the bibliographic survey and comparative analysis of theoretical references were shaped, mainly, in Samoyault, Esteves, Hutcheon, Mainka, Groh, Haag, Castilho, Soares and Tomazi. It was concluded that literature and history go *pari passu*, once the fiction is not a mere auxiliary instrument in apprehension and register of past facts, because the desecration of the hegemonic discourse leads to the divergence and reflection about the occurred and also about the future, *The Trovador's* case.

PALAVRAS-CHAVE: Rodrigo Garcia Lopes. Rolândia. Nazistas. Judeus alemães. Romance histórico.

KEYWORDS: Rodrigo Garcia Lopes. Rolândia. Nazis. German jews. Historical novel.

1 INTRODUÇÃO: História e Literatura, duas faces da mesma moeda?

Sabe-se que a história busca o discurso verdadeiro. Entretanto tanto ela quanto a literatura constroem discursos, para representar a realidade. Face às novas teorias sobre o leitor e sua recepção do texto (remetendo à estética da recepção), ele também é um coautor, quando se pensa em sua bagagem, em suas leituras. Há que se considerar, ainda, o texto e seu produtor. Portanto, essa busca da verdade não é tão simples, como se imagina em um primeiro momento, até porque os fatos históricos são narrados e filtrados por um olhar, que é subjetivo, também obra de um discurso criador, ainda que muitos historiadores apresentem como elemento diferenciador o uso de documentos, pela história. Cabe então a indagação: e **Calabar- o elogio da traição**, peça teatral escrita por Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra, e **O nome da rosa**, romance histórico de Umberto Eco, obras nas quais há a apropriação literal de fragmentos de documentos históricos, apesar das licenças poéticas? Não estariam, indiretamente, registrando aspectos da história? Tais colocações, instigantes, conduziram à opção pelo romance histórico, pois uma das suas características é ser uma releitura ficcional de fatos da história, estabelecendo um diálogo com outras obras, levando o leitor a um labirinto pleno de nuances e de possíveis descobertas, envolvendo apropriações, estilizações, paródias e paráfrases (ESTEVES, 2010; SANTA´ANNA, 2003).

Também Tiphaine Samoyault (2008, p. 123), refletindo sobre diálogos possíveis, na obra **A intertextualidade** coloca que “o universo é uma biblioteca” ligada

à literatura, com a qual “mantém uma relação de repetição”, como se fosse “um filtro entre o texto e o mundo”. Assim, quando escreve, de forma consciente ou inconsciente, o autor utiliza sua biblioteca, seu repertório de leitura. Há, portanto, uma poética dos textos em movimento, que se apresentam em convergência ou divergência, permitindo-se, além de um desvendamento da própria escritura e do passado, uma leitura às avessas da história oficial. (SAMOYAULT, 2008, p. 129).

Conforme Hutcheon (1991, p. 147): “reescrever ou rerepresentar o passado na ficção e na história é – em ambos os casos – revelá-lo ao presente, impedi-lo de ser conclusivo e teleológico”. A respeito desse tipo de narrativa, teorizam ainda, entre outros, estudiosos como Fredric Jameson, Seymour Menton, Marilene Weinhardt e Antonio R. Esteves, assinalando a problematização da representação do que aconteceu, posto que há diferentes perspectivas e também diferentes formas de recontar o ocorrido, recorrendo-se à mescla, inclusive, de diferentes gêneros artísticos.

Deste modo, **O trovador** inscreve-se como romance histórico, pois parte da própria literatura e sua história – tudo começa com a *Cantiga 13*, do bardo provençal Arnaut Daniel (LOPES, 2014, p. 7, p. 22-24, p. 213-219, p. 232-236, p. 324-326, p. 342-346) – caracterizando-se, em especial, pela metaficcionalidade, além de evocar fatos reais ocorridos no solo roxo do Paraná, desconstruindo-os via paródia.

Somente após tais considerações, é que será colocado o objetivo deste artigo: verificar o diálogo entre uma obra literária, um romance histórico – seguindo as trilhas indicadas por Esteves (2010) –, e outros textos, ficcionais ou não, pondo em xeque e divulgando, de forma mais aprazível, fatos acontecidos. Para tanto, o fulcro será a presença de alemães (judeus e nazistas), principalmente na cidade de Rolândia, e as razões de suas vindas no norte do Paraná.

Logo, ao eleger para estudo o romance de Rodrigo Garcia Lopes (2014), londrinense, autor multimídia, membro da academia (professor doutor), escritor, músico/compositor e cineasta premiado, que mostra a presença de simpatizantes nazistas na cidadezinha paranaense, *a terra de hospedagem (Gastland)*, certas lembranças (estocadas em nossa “biblioteca mental”) afluíram, mormente leituras de Primo Levi, Zygmunt Bauman, Anne Frank e Hannah Arendt, influenciando a escolha do recorte realizado. Bem como algumas imagens/pensamentos concretizaram-se no

livro do paranaense, ainda que alguns só referidos, como no que concerne aos *Lager*, campos de concentração e extermínio (lembrando que Dachau, na Alemanha, foi o primeiro e modelo para os demais; e Auschwitz-Birkenau, na Polônia, o maior e pior), os quais fizeram parte da “solução final”. Exemplificando, Sarah, personagem judia que morava em Rolândia, argumenta que se calou sobre o que viu no seu país de origem, com medo de represália: “Nossos parentes na Alemanha serão enviados para Dachau”. (LOPES, 2014, p. 356). Também o erudito prof. Levy, manifesta-se a respeito: “Sabe o que poderiam fazer comigo [...] ou com meus parentes na Alemanha? Já ouviu falar dos campos de concentração: é demoníaco, senhor Blake, demoníaco...”. (LOPES, 2014, p. 352). E sobre os fatos que influenciaram a diáspora para Rolândia:

Desde as malditas Leis de Nuremberg no ano passado os judeus viraram cidadãos de terceira classe. Não só judeus, mas comunistas, artistas, intelectuais, políticos...Por pouco eu mesmo não fui enviado a um KZ. [...] Konzentration kamp. Tenho amigos que foram enviados para Dachau, um campo que está funcionando há três anos, perto de Munique. Outros foram para Sachsenhausen. (LOPES, 2014, p. 340).

Destacam-se portanto, no contexto da obra, eventos históricos como o nacional-socialismo, a ascensão de Hitler ao poder, suas leis antisemitas e seus representantes em terra brasileira, inclusive a presença do Banco Alemão Transatlântico, com filiais laborando de 1911 a 1942 (quando foi fechado) no Rio, em S. Paulo, em Santos e em Curitiba, voltando a ter representação a partir de 1955, funcionando como intermediário de Otto Braun em operações fraudulentas (DEUTSCHE BANK, 2018; HAAG, 2007, p. 4; LOPES, 2014, p. 94, p. 289, p. 357-359, p. 397); o nazismo e a impiedosa SS – *Schutzstaffel*, Tropa de Proteção – (LOPES, 2014, p. 354); a simpatia do governo Vargas para com os países integrantes do Eixo – também citados na obra de Lopes (2014, p. 340, p. 356, p. 358-359). Em suma, tudo aquilo que provocou a vinda de tantos germânicos para o Brasil: uns temerosos, fugindo da perseguição nazista, caso daqueles de ascendência judaica (LOPES, 2014, p. 203); outros, depois, também temerosos, fugindo da *justiça* dos Aliados, os arianos puros, cujo maior modelo é Joseph Mengele, conhecido como *o anjo da morte*, devido às terríveis experiências médicas realizadas nos campos de concentração, e que morou nos estados do Paraná e de São Paulo, morrendo afogado em Bertiooga.

2 Trovando no Brasil e na Inglaterra: o rapsodo misterioso

E o texto de Lopes, romance histórico e detetivesco, tem como nó da intriga um crime passional, cometido pelo primeiro médico londrinense – o alemão Kurt-Peter Müller, diretor do pequeno Hospital da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) – que, após matar o compatriota Julio, amante de sua esposa Magdalene, foge do Brasil, por volta de 1935, e vai lutar como oficial nazista, integrando a SS. (SS BRIG FHR, 2017; LOPES, 2014, p. 25-27, p. 47-49, p. 79-84, p. 91-95, p. 103, p. 145, p. 184-185). No romance, o episódio ocorre de outra forma: o casal teutônico está desaparecido. Foi o médico também quem intermediou os primeiros contatos, visando à formação de um núcleo nazista na região (concretizado em Rolândia: 28 de novembro de 1935), com o representante da *Auslandsorganisation der NSDAP* (Organização do Partido Nazista para o Exterior), o adido cultural da embaixada alemã em S. Paulo, Hans Henning von Cossel, chefe do partido Nacional-Socialista no país, e com o dirigente do *Kyffhäuserbund* (União de Kyffhäuser² – que se dedicava a cultivar as tradições militares), Richard von Hardt. (HAAG, 2007, p. 2; MAINKA, 2009, p. 1166; LOPES, 2014, p. 284, p. 289, p. 328-329, p. 332, p. 358).

Como o casal Müller, outros funcionários e mesmo diretores/proprietários da CTNP farão parte da trama imaginada por Lopes, por volta de 1936, numa cidade pluricultural, a “pequena Londres”, para a qual virá um tradutor, Adam Blake, a convite de Lord Lovat. O príncipe e futuro rei inglês Edward (que não chegou a ser coroado, renunciando ao trono por amor a uma americana divorciada, segundo a versão corrente), com interesses financeiros na região e aproximação com o nazismo, recebeu um misterioso bilhete, dele constando uma cantiga de amor, provençal, o que incomoda até o ministro Winston Churchill. Por quê? Assim, em um aparente “samba do crioulo doido”, pessoas/personagens de diferentes nacionalidades e profissões participam do enredo enigmático. O painel de fundo é a colonização do norte do Paraná pelos ingleses (CTNP), crimes misteriosos, transferências de recursos para a Alemanha hitleriana, madeira de lei sendo exportada, alemães (judeus e nazistas) acercando-se, assim como trabalhadores de diferentes nacionalidades. E Lopes (2014, p. 47) reproduz a chegada da jardineira, em Londrina, com a diversidade de

raças: “Colonos italianos, japoneses, alemães brasileiros e espanhóis, começaram a se aglomerar, numa grande confusão, entre galinhas, gaiolas com pássaros e outros animais silvestres”.

Sobre essa *mélange* entre realidade e fantasia, Esteves (2010) assevera que no novo romance histórico do Brasil há um diálogo bastante produtivo entre literatura e história. Mas o que caracterizaria, então, essa produção literária? Responde Esteves (2010, p. 65-69), afirmando que a receita de sucesso “ação e tempo distante e muita aventura” é bastante sedutora e assim acontece n’**O trovador** (século XX, primeiras décadas; Paraná/BR, Inglaterra, Alemanha; nobres e plebeus, bandidos e mocinhos, judeus e nazistas, furtos, desvios, roubos e assassinatos). Acrescenta algumas marcas presentes nesse tipo de narrativa, como a crítica de acontecimentos históricos, questionando-se a história oficial (foi colonização ou foi exploração, o acontecido na região de Londrina? O príncipe inglês e sua amada eram mesmo pró-nazis?); a alternância do foco narrativo; o tempo e o espaço como categorias que não mais seguem o convencional (Lopes cita a casa da Jô, bastante conhecida nas décadas de 1960-1970, ao comentar os prostíbulos; a culminância da visita dos príncipes ingleses, com o arco de *Welcome*, que aconteceu em Cornélio Procópio, não em Londrina, pois os nobres britânicos não foram até a cidade afillhada); bem como a reinterpretação de fatos históricos (a renúncia de Edward ao trono inglês não porque estava apaixonado pela divorciada americana e a casa real era contra, mas devido às suas relações com os nazistas e a Alemanha, potencial inimiga dos ingleses na guerra que se renunciava, sendo acusado de alta traição, além das distensões internas no embate pelo poder); com inversões, sobreposições, pessoas interagindo com personagens ficcionais (Hitler, Vargas, Levy, Lovat, Wallis Simpson e o Príncipe de Gales na mesma narrativa que Blake, Miranda, Max, Araújo, Regina e Ubirajara). Essa é a riqueza do romance histórico, pós-moderno, o qual labirinticamente envolve o leitor que fica perdido, entre a representação e a realidade.

Assinala também, o pesquisador unespiano, o uso da metalinguagem (a cantiga medieval – que impulsiona a ação – e sua feitura: elaboração e polêmicas a respeito das diversas traduções, tendo o professor Levy, judeu alemão, estudioso do tema e personagem verdadeira, como fulcro de tais fatos) e da intertextualidade (diálogo com textos históricos e ficcionais: obras de Levy e de Arnaut Daniel, diário do

topógrafo francês Surjus, livros de Conan Doyle, tese de Tomazi, entre outros), a qual abusa da carnavalização, do pastiche e da paródia (caso do aspecto policial desta narrativa, com clara alusão às duplas detetivescas famosas). Esteves aponta ainda para questões da pós-modernidade: o simulacro (diluiu-se a linha tênue que separava o real do irreal, o original da cópia, a verdade da mentira, conforme se verifica na obra *corpus* enfocada); a solidão do homem fragmentário (Blake, Regina); a perda ou busca da identidade, que é construção social e, sobremaneira, coletiva (que ocorre com os paranaenses pés vermelhos); a desconstrução de paradigmas (ingleses não mais figuras modelares, incorruptíveis).

Em suma, **O trovador** trata da colonização do norte do estado, com ênfase nas cidades de Londrina (principalmente) e de Rolândia, que ficam a uma distância aproximada de 25 km. Neste texto, a priorização por Rolândia explica-se tendo em vista o recorte escolhido: a forte presença alemã na cidade. E para tanto, metodologicamente optou-se pela realização de um levantamento de caráter bibliográfico e de uma análise comparativa do romance e de referenciais teóricos e ficcionais, abrangendo diferentes visões sobre o tema.

3 Rolândia, cidade dos príncipes e dos aventureiros

Devido ao que Tomazi (1997) chama de algo criado como “discurso Norte do Paraná” ou “fantasmagorias”, a região seria uma nova Canaã, um Eldorado, uma nova Califórnia, a Terra Prometida, a terra de paz e acolhimento, o que também ficcionalmente registra Lopes. (2014, p. 35, p. 47, p. 56-57). Contrapontisticamente, Lord Lovat, em discurso ambíguo (tanto pode estar brincando sobre a “marcha para o oeste”, a exemplo da ocorrida nos EUA, como se referindo à violência reinante), indaga, em conversa com Blake: “- Não era você que queria tanto conhecer o *Far West?*” (LOPES, 2014, p. 36). Logo, Rolândia, como outras cidades da região, atraiu muita gente: trabalhadores e malandros, nacionais e estrangeiros, um mundo pluricultural, uma verdadeira Babel linguística, muito em função de panfletos utópicos editados pela *colonizadora* inglesa CTNP (distribuídos no Brasil e no exterior) e reportagens publicadas no seu jornal, o *Paraná-Norte*, editado de 1934 a 1953, que apontava as vantagens da região, aproximando-a de um paraíso terreal, tornando-se quase um *slogan*: “O melhor rumo, o melhor futuro é colocar-se no Norte do Paraná”. Presentes imagens de solo fértil, muita água, vegetação luxuriante, região pacífica,

local para se ganhar rios de dinheiro, que também aparecem no livro de Lopes (2014, p. 295), de forma irônica e paródica, e nos de outros pesquisadores, que realizam uma crítica acerba ao que se difundiu sobre os benefícios advindos da obra colonizadora inglesa.

O discurso dominante, apoiado na chamada ética aquisitiva (THOMPSON, 2001), substituiu o conceito exploração para colonização, desta forma, amenizou o impacto com o qual se justificava tais investimentos.

Se num primeiro momento as companhias incorporadoras no norte paranaense optaram por desmembramentos menores das terras, não foi objetivando nenhuma reforma agrária ou justificativa que pudesse ser dada por palavras ligadas a justiça e igualdade foram meramente para justificar investimentos do Estado nesta região, pois se a mesma apresentasse índices adequados de povoamento, o Estado poderia investir na construção de rodovias, de infraestrutura e entrepostos que colaborariam para o escoamento da produção agrícola dos grandes produtores. (AZEVEDO; BARBOSA, 2013, p. 27, grifos nossos).

Também Bortolotti (2007, p. 61) aponta os reais desígnios dos proprietários da CTNP: a construção da ferrovia, a divisão da terra em “pequenos lotes rurais e a implantação de núcleos urbanos de apoio equidistantes uns aos outros, para abastecimento e prestação de serviços.” Por conseguinte, muitos – migrantes e imigrantes – vieram iludidos para o Eldorado paranaense, para as cidades-jardins idealizadas pelos britânicos, imaginando que aqui a vida seria fácil. Não sabiam da mata a ser derrubada com machado, das estradas a serem abertas, das casas construídas com palmito, da ausência de escolas e hospitais, enfim, da carência total de quase tudo, até mesmo de comida. Hertha Levy, pioneira, comenta sua impressão sobre Rolândia:

Quando cheguei, na parte de cima, na estrada, só via mata, e no meio, uma pequena clareira com uma casinha, duas vacas e um pouco de grama. Eu estava feliz e pensava: ‘Isto agora será meu. [...]’. Eu tinha uma paixão pelas florestas, ainda em casa, e nunca tive medo de mata virgem. Mas eu não sabia que não dava para entrar na mata. Foi uma decepção. Não dava por causa dos espinhos e das formigas. Assim foi meu começo. (FISCHER, 2005, p. 40-41 apud PINCELLI, 2013, p.17).

E sua exposição aproxima-se das imagens que estão n’**O trovador**, embora estas pareçam mostrar um tempo um pouco posterior, menos selvagem, pois os meios de locomoção já não eram tão precários:

Na manhã seguinte, depois de uma hora até Rolândia, passando por vastas plantações de café, em branca floração, nuvens de borboletas e matas

recém-derrubadas, o trem se aproximou da estação acanhada da cidade. (LOPES, 2014, p. 237).

[...] Rolândia era um punhado de casas rodeadas de sítios, fazendas e fragmentos de mata nativa. Em dias quentes e secos como aquele, as nuvens de poeira que automóveis e charretes levantavam conferiam à rua principal da cidade o tom sépia das fotografias antigas. (LOPES, 2014, p. 238-9).

Ainda outras estudiosas assinalam problemas criados pela CTNP e pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, que a substituiu:

No entanto, analisando informações quanto ao processo colonizador realizado, encontra-se uma série de questões e pontos negativos a serem avaliados, tanto sociais quanto ambientais, como por exemplo, conflitos entre nativos e “capangas” das empresas colonizadoras, grilagem de terras, exploração do trabalho e lucros exorbitantes com a venda das terras pelas companhias colonizadoras. No que se refere às questões ambientais se pode citar a dizimação da floresta, a prática de queimadas prejudicando, sobretudo, o solo, a contaminação da água e do solo [...]. (CHIES; YOKOO, 2012, p. 2).

Em função de tais fatos, muitas das dificuldades posteriores relacionadas à terra, no estado das araucárias, e de seu conservadorismo são ainda herança do ocorrido, conforme as pesquisadoras supracitadas. No romance em pauta, tais fatos são mostrados nos atentados sofridos por Blake (na floresta que começa a ser queimada e tem suas árvores derrubadas), Lorinda, padre Braun e outras personagens, que morrem, à exceção do tradutor escocês, quando ficam nítidas a violência e a presença de pistoleiros na região.

Mas, retornando à cidade focalizada, ela teve seu nome dado em homenagem a um herói alemão, Roland, sobrinho do rei Carlos Magno (que deu origem à dinastia Carolíngia), e que na Idade Média guerreava ao lado de seu tio, tendo como lema lutar pela “Liberdade e Justiça” (PREFEITURA DE ROLÂNDIA, 2017). Complementa Mainka (2009, p.1161), citando Breuning (1983), que na Alemanha há várias estátuas de pedra, simbolizando “privilégios dados pelo rei às cidades quanto ao mercado e comércio assim como quanto à paz e justiça [...]”. E a Rolândia paranaense também tem a sua. Posteriormente, durante o período da guerra entre os Aliados e o Eixo (Alemanha, Japão e Itália), como outras cidades brasileiras com nomes de origem germânica (Nova Danzig/Dantzig virou Cambé), Caviúna substituiu Rolândia, que só foi restabelecido em 1947.

Seu início data de 29 de junho de 1934, quando foi edificado o *Hotel Rolândia*, primeira construção no perímetro urbano. E então foram chegando pessoas de

diferentes etnias: japoneses, espanhóis, portugueses, húngaros, suíços, italianos, austríacos, tchecos, entre outros, com predominância de alemães, conforme também retratado n' **O trovador**.

A pouco menos de 2 metros de Blake, sob uma nuvem de insetos, um *homem alto, loiro e corpulento* se apresentava como *agente de terras da Paraná Plantations em Rolândia*, para um pequeno *grupo de colonos que acabava de chegar da Alemanha*. [...] estavam sendo encaminhados para um lugar chamado *Schwabental*, a região leste da jovem cidade. [...]. Blake olhou para o outro lado da rua e viu alguns passageiros se dirigindo para uma construção de madeira que trazia o nome HOTEL ROLÂNDIA na fachada, escrito em letras góticas. Na saída [...] um jovem de *feições orientais* tentava se entender [...], sem sucesso. Blake se aproximou e se dirigiu ao homem, cumprimentando-o em *japonês*. (LOPES, 2017, p. 238, grifos nossos).

O homem loiro referido remete a Oswald Nixdorf, de origem alemã e responsável pela acolhida a seus compatriotas. (SOARES apud OGAWA, 2015). Evidencia-se, deste modo, a Babel das etnias. A seguir, na mesma página, o *oriental* afirma desejar ir ao sítio dos *Sasano*, quando recebe a informação que o “*Turco* ali faz frete”. E que teria que ficar na fila, pois um piano seria levado “até a fazenda dos *alemães*.” Blake, o tradutor-detetive escocês, que se dirigia ao local em que moravam os *alemães-judeus* Prof. Emil Levy e sua sobrinha Sarah, passa pelo clube Concórdia, observa hasteadas as bandeira do Brasil e da Alemanha, uma escola e duas pequenas fábricas. “Com exceção da praça, diante da estação de trem, com seus pinheiros, figueiras e palmeiras, quase não havia árvore na jovem cidade recortada pela floresta.” (LOPES, 2014, p. 239, p. 288). Assim, o espaço descrito pelo autor londrinense é aquele que aparece no intertexto oficial (PREFEITURA DE ROLÂNDIA, 2017): a pequena cidade, a mata, a multiplicidade de raças, a escola alemã, o hotel e o clube.

4 Em Rolândia, alemães e alemães

N' **O trovador** (LOPES, 2014), Rolândia destaca-se porque a trama está centrada praticamente em ingleses e alemães, e as relações comerciais que mantinham, sendo ela considerada a cidade mais germânica do norte do Estado. Esclareça-se, então, que *germanidade* (*Deutschtum*,) pode ser vista como a condição daquele que é germano (alemão), bem como a admiração votada a tudo aquilo que

se origina da Alemanha e ao que caracteriza o povo alemão. Deveriam, os germano, ainda se abster de usar a língua local e de se misturar com *estrangeiros*. (DIETRICH apud HAAG, 2007).

E buscando mostrar esse aspecto, o escritor londrinense realizou uma investigação de fôlego sobre a história mundial (Estado Novo, Segunda Guerra mundial, nazismo, fascismo, franquismo, imperialismo inglês), a cartografia física, humana, econômica e cultural do período retratado, visto que as ações acontecem no Brasil e na Europa. Observe-se que cenários históricos bem desenvolvidos impulsionam acontecimentos e conflitos, em uma narrativa, além de despertar o interesse pelo passado, como as obras de Umberto Eco, Laurentino Gomes e de Mary Del Priore, verdadeiros *best-sellers*. Mas como alemães-judeus e alemães-nazistas vieram parar na terra roxa?

Para Mainka (2009), fatores econômicos e políticos, dentre eles problemas decorrentes da Primeira Grande Guerra, ascensão do nacional-socialismo, desemprego, insucesso de uma alternativa interna de colonização (filhos mais jovens não tinham terra para trabalhar) levaram à emigração de muitos alemães, nas décadas de 1920 e 1930. Havia, então, um órgão *Gesellschaft für wirtschaftliche Studien in Übersee* (Sociedade para Estudos Econômicos no Ultramar) – GWS – que promovia a colonização alemã na Argentina e no Brasil. Assim sendo, em 1932, a GWS fechou a compra de 10 alqueires de terra com a *Paraná Plantations Syndicate*, em Londres, ficando Oswald Nixdorf (1902-1982) encarregado de receber e orientar seus compatriotas em solo brasileiro. (GROH, 2009, p. 224). Gleba Colônia Roland foi a denominação dada ao assentamento no campo, e Rolândia ao núcleo urbano, neles aportando teuto-brasileiros do sul do Brasil, alemães, austríacos, suíços e alemães do Volga, estes vivendo na Rússia, de acordo com Mainka (2009, p. 1162).

A vinda de pessoas contrárias ao nacional-socialismo intensificou-se, com as perseguições nazistas (1935/1936), principalmente aquelas de origem judaica, instruídas e endinheiradas: advogados, juristas, agrônomos, professores, médicos, entre outros, que tinham que se comprometer a trabalhar na lavoura. Também figuras de destaque na política alemã, como Erick-Koch Weser, que foi ministro da Justiça e deputado do Partido Democrático, e Johannes Schauff, deputado do Partido Zentrum, chegaram em 1933. (MAINKA, 2009, p. 1163; GROH, 2009, p. 225; PREFEITURA DE

ROLÂNDIA, 2017, DIETRICH, 2007). E Lopes dialoga com esses autores, pois “peculiaridades, como a presença de figuras eminentes, a fertilidade das terras, os costumes germânicos” atraíam a atenção tanto da imprensa quanto dos prováveis imigrantes (CASTILHO, 2010, p. 38). É ainda Castilho (2010, p. 88) que ressalta que muitos dos que vieram para a terra roxa foram motivados “por perseguições políticas, `raciais` e religiosas.” Isso é confirmado pelo fotógrafo e jornalista Giuseppe Giuliani (inspirado no verdadeiro José Juliani, “o colono-fotógrafo”), que se dizia perseguido na Itália fascista por organizar sindicatos, n´O **Trovador** (LOPES, 2014, p. 271). E é ainda pelo seu inflamado discurso que no romance são mostrados fatos reais, no mínimo *estranhos*, como o fato de um diretor da CTNP ser o prefeito de Londrina – conflito de interesses; a camuflagem de agitações (violência, grandes negócios, expulsão e morte de posseiros e índios); a venda de um pedaço do Brasil (quase 20% do Paraná, ou seja, “1.316.500 hectares de mata virgem”); o interesse dos ingleses não só na terra, mas também na madeira de lei exportada; a divisão em pequenos lotes fundiários, o que facilitaria o desmatamento e a continuidade do uso e da expansão da estrada de ferro, também comprada pelos britânicos. (LOPES, 2014, p. 137-138, p. 273- 281).

Logo, com o nazismo ascendendo, as dificuldades de alemães-judeus saírem da Alemanha se tornaram maiores, pois era irrisória a quantia que poderiam levar para a nova terra, então foi pensada uma triangulação que burlava tal exigência: a CTNP, que precisava de trilhos e outros materiais para continuar sua expansão, não recebia diretamente do colono, no Brasil, o dinheiro em troca das terras, mas sim na Alemanha, em uma conta especial. Daí ela comprava lá o material necessário, como trilhos, a ser enviado ao país descoberto por Cabral, e o colono recebia então títulos equivalentes ao valor das terras brasileiras pertencentes aos ingleses. Há referência a esta operação no romance:

– O que fazemos não é um negócio, meu amigo. É um trabalho humanitário realizado através do que chamamos de operação triangular [...] A Alemanha envia aço para a construção da ferrovia à companhia e, como pagamento, garantimos lotes para imigrantes alemães. (LOPES, 2014, p. 396).

Tudo deu certo e a Maria Fumaça chegou em Rolândia no mês de janeiro de 1935. (GROH, 2009, p. 226; SOARES, 2012, p. 169-170; PREFEITURA DE ROLÂNDIA, 2017; LOPES, 2014, p. 205).

Esclareça-se que consulados, embaixadas e organizações que cuidavam dos colonos alemães difundiram a ideologia nacional-socialista no Brasil. Dessa forma, também em Rolândia (principalmente) começaram a surgir grupos pró-nazismo, que, nas paradas (desfiles), na comemoração do aniversário do Führer (Hitler) e na inauguração da escola alemã, em 1934, exibiam a suástica (MAINKA, 2009, p. 1165; SOARES, 2012, p. 128; OGAWA, 2015; LOPES, 2014, p. 288, p. 329, p. 361). Criou-se, dessa forma, uma certa tensão entre os seguidores dos ideais hitlerianos e os chamados *refugiados*, que vieram fugidos, e faziam parte de aproximadamente 80 famílias, formadas por umas 200 pessoas. Igualmente “sentimentos nacionalistas e antissemitas foram exteriorizados, provocando fortes reações e protestos dos elementos de origem judaica”, ainda que não houvesse uma organização comunitária institucional. (SOARES, 2012, p. 31).

Diferentemente de outras regiões do país, em Rolândia, com muitos luteranos e católicos, casamentos mistos e famílias híbridas foram surgindo e não havia uma comunidade religiosa judaica que se reunia e interagia em função da religião e de seus ritos. Essa etnicidade só se manifestava na hora da morte, simbolicamente, quando as sepulturas seguiam padrões judaicos (CASTILHO, 2010, p. 25-27, p. 62-67, p. 71-82; SOARES, 2012, p. 31; GROH, 2009, p. 232). Destacam-se o formato (lápides em monólito ou em placas), a simplicidade arquitetônica, os seixos colocados por parentes na sepultura, a estrela de Davi, a sepultura perpétua e inviolável, o nome de solteira, da mulher (SOARES, 2012, p. 221-238). Também há casos peculiares, com a cruz cristã e o nome judeu, por exemplo, como se pode observar em Rolândia, nos dois cemitérios: na zona rural, o São Rafael, cujo nome é bem adequado, pois ele é o santo protetor dos viajantes (os imigrantes, no caso), quase que exclusivamente judeu. E na zona urbana, o São Pedro.

Assim, episódios narrados por diferentes autores (KRAUSZ, 2015; SOARES, 2012, p. 139, p. 141; GROH, 2009) são replicados por Lopes (2014, p. 329, p. 331), sobre o desejo de perpetuar as tradições e a cultura alemã, como a existência de um *Clube do Livro Alemão* (LOPES, 2014, p. 204, p. 222, p. 224, p. 329, p. 331), em

Rolândia, forma de instruir os jovens, difundindo as raízes germânicas. Sabe-se que os imigrantes chegavam com muitos baús: a polícia de Vargas pensava conterem armas, mas, na realidade, eram livros, mais estimados que outros bens materiais. (LOPES, 2014, p. 204). As reuniões com palestras, canto, audições de piano e apresentações teatrais eram bastante valorizadas, sendo que no exílio os alemães se reconheciam pelo cultivo da cultura, da civilidade e da ajuda mútua, segundo depoimento de Max Herman Maier (SOARES, 2012, p. 142; LOPES, 2014, p. 299). Ficticiamente, na casa de Frau Flöringer havia encontros, saraus, com a presença de conterrâneos, assim como em outras residências (LOPES, 2014, p. 73-74, p. 253, p. 348).

Castilho (2010, p. 61, p. 96), a respeito, coloca que valores considerados europeus eram cultivados, dando origem ao Clube Concórdia, à Escola Alemã e ao Pró-Arte. Por conseguinte, os alemães se reuniam muito mais por questões culturais do que por religiosas, conforme a grande maioria dos moradores de Rolândia, que mantinham silêncio a respeito do nazismo na comunidade. Entretanto uma voz discorda desse “coro dos contentes”: a do senhor Klaus Kaphan, afirmando que o Clube Concórdia era do grupo nazista e que os de pensamento contrário eram do Grupo Pró-Arte. (CASTILHO, 2010, p. 99-100). Logo, havia duas coligações: os germânicos nacionalistas e luteranos (nele se destacando August Nixdorf, espécie de representante do partido nazista na cidade) e os germânicos unidos a católicos e judeus, e não-arianos (mais ligados à cultura). (CASTILHO, 2019, p. 95-99, p. 105-107).

Fica ainda explícita essa valorização cultural, quando surge, nas páginas do romance, o intelectual judeu-alemão Emil Levy, autor do **Petit Dictionnaire Provençal Français** (LOPES, 2014, p. 339), um eminente medievalista e estudioso alemão, membro de um grupo de estudos provençais, mas que, na realidade, nunca veio ao Brasil. Assim é descrita sua residência:

A casa era escura, o ar estagnado de ambiente fechado. O corredor de acesso ao escritório tinha as paredes forradas com livros. Algumas prateleiras pareciam a ponto de despençar. [...] Os poucos espaços nas paredes que não estavam ocupados com os livros abrigavam um brasão da Universidade de Freiburg [...] Protegidos pelo vidro e pela moldura dourada, dois diplomas de ph.D. das universidades de Heidelberg e de Berlim ocupavam um lugar de destaque. Pilhas de pastas e manuscritos se

amontoavam sobre uma máquina de escrever numa escrivaninha de tampo corrediço (LOPES, 2014, p. 338, grifos nossos).

Entretanto, quando Getúlio Vargas proíbe manifestações de cidadãos cujos países faziam parte do Eixo, os simpatizantes do nazismo retraem-se, pois corriam o risco de ir para os campos de concentração brasileiros em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, em São Paulo, no Pará, em Pernambuco, em Minas Gerais. (PERAZZO, 2009). Talvez fosse melhor denominá-los de campos de detenção, pois não havia extermínio, como nos campos nazistas, e em alguns deles os detentos podiam sair para atividades sociais.

5 CONCLUINDO: uma tropicalização germânica

A literatura, com sua liberdade poética, pode expor fatos dolorosos, muitas vezes desconhecidos ou olvidados, testemunhando sobre aquilo que o discurso oficial prefere silenciar ou ainda quer fazer passar por verdadeiro, via excessivas afirmações, o que é falso. Essa é sua relevância e, em especial, a do romance de extração histórica, o qual descontrói, muitas vezes pela paródia, pela problematização dos intertextos (caso do livro de Rodrigo Garcia Lopes), algo sacralizado pela história e por relatos que se construíram pelo senso comum, por se “ouvir contar”, ou por interesses escusos, geralmente expressos pela voz que está no poder.

Por isso é interessante o dialogismo entre diferentes discursos, articulando-os, analisando-os, expondo suas particularidades, posto que isso torna instigante a busca pela realidade, pela compreensão do passado. O literário é, pois, uma visão multifacetada, nem melhor nem pior que o histórico, apenas diferente, conduzindo à reflexão e à crítica.

Assim é que Primo Levi (2016, p. 131), ao se pronunciar sobre Auschwitz e outros *larger* e o que se produziu a respeito, afirma que a combinação de “diários ou memórias de deportados”, “obras sociológicas e históricas” e “elaborações literárias” conduzem a uma visão mais complexa, poliédrica, que permite uma melhor elaboração a respeito do acontecido. Nesse sentido é que se realizou a presente investigação sobre Rolândia, seus alemães, e a Companhia de Terras Norte de Paraná, buscando-se estabelecer um cotejo entre a historiografia e o romance O

trovador. E o que se descobriu é muito interessante: que além do já exposto, da questão da colonização (muito mais uma exploração), “do lado de baixo do Equador”, mais precisamente em Rolândia, nada foi muito rígido como em outros lugares, pois nem o nazismo nem os preceitos judaicos foram seguidos tão à risca, talvez numa *tropicalização*, apropriando-me de Dietrich (apud HAAG, 2007), que, se não foi tão harmoniosa, também não foi tão catastrófica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Roberto Nunes de; BARBOSA, Túlio. **Geografia Ensino & Pesquisa.** Universidade Federal de Santa Maria, RS, v. 17, n. 2 p. 19-36, set./dez. 2013.

BORTOLOTTI, João Baptista. **Planejar é preciso:** memórias do planejamento urbano de Londrina. Londrina: Midiograf, 2007.

CASTILHO, Marcos Ursi Corrêa de. **Entre dois mundos:** etnicidade, identidade e finitude entre os refugiados da Shoah em Rolândia- PR a partir da década de 1930. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social), Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

CHIES, Cláudia; YOKOO, Sandra Carbonera. Colonização do norte paranaense: avanço da cafeicultura e problemas decorrentes deste processo. **Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino.** Campo Mourão, PR. Vol. 03, nº 01, p. 27-44, 1º SEM/2012.

DEUTSCHE BANK. **Deutsche Bank. Brasil** – Histórico. Disponível em: <<https://www.db.com/brazil/pt/content/Historico.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DIETRICH, Ana Maria. In: HAAG, Carlos. Entre a feijoada e o chucrute. **Revista Pesquisa Fapesp**, ed. 140, outubro, 2007. Disponível em:

<<http://revistapesquisa.fapesp.br/2007/10/01/entre-a-feijoada-e-o-chucrute/Hans>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GROH, Thiago. A constituição da etnicidade judaica em Rolândia. In: LEWIN, Helena (Coord.). **Judaísmo e modernidade:** suas múltiplas inter-relações [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 223-233. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ztpr5/pdf/lewin-9788579820168.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

HAAG, Carlos. Entre a feijoada e o chucrute. **Revista Pesquisa Fapesp**, ed. 140, outubro, 2007. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2007/10/01/entre-a-feijoada-e-o-chucrute/Hans>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo:** história, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ESTEVEES, Antonio Roberto. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

FISCHER, Güdrun. **Abrigo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 40-41. In: PINCELLI, Handrea Miranda de Paiva. **Fugindo do antissemitismo: judias alemãs em Rolândia**. 2013, p. 17. PORTAL Dia a dia educação – Governo do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1485-8.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades**. 3. ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LOPES, Rodrigo Garcia. **O trovador**. São Paulo: Record, 2014.

MAINKA, Peter Johann. Rolândia no norte do Paraná (1932-1945) – uma colônia alemã entre Hitler e Vargas. **Anais. Congresso Internacional de História**. UEM, setembro 2009, p. 1157-1170. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/798.pdf>>. Acesso: 23 ago. 2016.

OGAWA, Vítor. História esquecida- suástica no norte do Paraná. **Folha de Londrina**. 13/11/2015. Disponível em:

<<http://pioneirosderolandia.blogspot.com.br/2015/11/judeus-e-nazistas-em-rolandia-no-tempo.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PERAZZO, Priscila Ferreira. **Prisioneiros da guerra: os “súditos do eixo” nos campos de concentração brasileiros (1942-1945)**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fapesp, 2009.

PREFEITURA DE ROLÂNDIA. **História**. Disponível em: <http://www.rolandia.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=75>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RAGUZA, Helena. Relatos de um refugiado em meio à mata: os cadernos de memória de Michael Traumann (Rolândia 1930-1945). **VII Congresso Internacional de História, XXXV Encuentro de Geohistoria Regional, XX Semana de História**. 2015. p. 2931-2941.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

SS BRIG FHR. **Kurt-Peter Müller Dr Med**. PDF. Disponível em: <<https://forum.axishistory.com/viewtopic.php?t=165390>>. Acesso: 16 abr. 2017.

SOARES, Marco Antonio Neves. **Da Alemanha aos trópicos: identidades judaicas na terra vermelha (1933-2003)**. Londrina: EDUEL, 2012.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

TOMAZI, Nelson Dacio. **“Norte do Paraná”**: discursos e fantasmagorias. 1997. 342p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

ENCONTROS COM O DIABO: UMA ANÁLISE DOS CONTOS *O SAPATEIRO E A FORÇA MALIGNA* E *CONVERSA DE UM BÊBADO COM UM DIABO SÓBRIO*, DE ANTON TCHÉKHOV

ENCOUNTERS WITH THE DEVIL: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN ANTON CHEKHOV'S SHORT STORIES *THE SHOEMAKER AND THE DEVIL* AND *CONVERSATION OF A DRUNKEN MAN WITH A SOBER DEVIL*

Claudia Raquel Wagner*

RESUMO: A figura do diabo ainda possui grande destaque na cultura atual, especialmente por desempenhar um papel importante nas principais religiões monoteístas e por persistir no inconsciente coletivo popular, constituindo-se, assim, em um tema recorrente em diferentes criações artísticas. Anton Tchekhov, importante escritor da Rússia czarista que soube incorporar muito bem em sua obra os aspectos do sofrimento humano, também se ocupou com a retratação do diabo em sua obra, especificamente em seus contos. Deste modo, o objetivo deste artigo consiste em analisar a representação desta personagem e verificar de que modo o seu confronto com o homem evidencia aspectos intrínsecos da natureza humana. Utiliza-se para este artigo uma metodologia de análise comparativa entre dois contos deste escritor: **O sapateiro e a força maligna** e **Conversa de um bêbado com um diabo sóbrio**. A partir desta comparação, observa-se que as representações do diabo revelam a perspicácia do autor em denunciar o potencial maléfico inerente ao homem. Por meio da representação do diabo nos contos, Tchekhov deixa claro que a personagem serve apenas como um bode expiatório e demonstra, com isso, que o sofrimento e a maldade pertencem a este mundo real e que são os homens os causadores de sua própria desgraça.

PALAVRAS-CHAVE: Encontro. Diabo. Maldade. Tchekhov.

ABSTRACT: The figure of the devil still holds great prominence in contemporary culture, especially for playing an important role in the main monotheistic religions and for persisting in the collective unconscious, thus becoming a fecund theme to different literary creations. Anton Chekhov, an important writer of czarist Russia who knew to incorporate aspects of human suffering very well in his work, also dealt with the representation of the devil in his work, specifically in his short stories. Thus, the purpose of this article is to analyze the representation of this character and to verify how his confrontation with man reveals intrinsic aspects of human nature. For this article, a methodology of comparative analysis between two short stories of this writer is used: **The Shoemaker and the Devil** and **Conversation of a Drunken Man with a Sober Devil**. From this comparison, it is observed that the representations of the devil

* Aluna do Mestrado em Estudos Luso-Alemães coordenado pela Universidade do Minho (Portugal) e pela Goethe Universität (Alemanha). E-mail: crw_wagner@hotmail.com

reveal the author's insight in denouncing the evil potential intrinsic of the human being. Through the representation of the devil in the short stories, Chekhov makes it clear that the character serves only as a scapegoat and thus demonstrates that suffering and evil belong to this real world and that men are the cause of their own misfortune.

KEYWORDS: Encounter. Devil. Wickedness. Chekhov.

1 Introdução

Anton Tchékhov (1860-1904) nasceu em Taganrog, Rússia, e foi um dos maiores contistas e dramaturgos da virada do século XIX para o século XX, vindo, conseqüentemente, a servir de inspiração para muitos artistas ocidentais. Iniciou sua produção literária na época em que cursava medicina, pois escrevia para poder se sustentar e também à sua família. Neste momento, a Rússia passava por um período conturbado de crise política – que resultou no assassinato do Czar Alexandre II –, seguida por repressão e perseguição policial aos revoltosos. Assim como acontecia com o país, Tchékhov teve uma vida atribulada, que contribuiu para aumentar sua perspicácia e sensibilidade na percepção do sofrimento alheio e das mazelas da condição humana. Foi precisamente essa sensibilidade para o sofrimento humano que marcou sua obra e deu o toque realístico que caracteriza a sua produção literária. Essa preocupação em criar personagens e enredos naturais e reais reflete bem a sua concepção literária de que a meta da ficção é a verdade absoluta e honesta. Essa ideia parece um grande paradoxo, mas, segundo Tatiana Belinky (2010: 7), as histórias ficcionais tchekhovianas respiram realidade:

[...] seus personagens palpitam vida, revelando-se ao leitor em cada fala, em cada gesto, em cada situação aparentemente banal, mostrada sem um só efeito supérfluo, exposta com uma economia de palavras diretamente proporcional à riqueza e à profundidade do seu conteúdo humano – emocional, psicológico, social.

Trata-se, portanto, de um autor de grande relevância, especialmente por ter renovado o conto moderno e a dramaturgia; contudo, observa-se que há necessidade de haver mais estudos sobre sua obra, porquanto, no Brasil, nomes da literatura russa como Dostoiévski e Tolstoi acabam recebendo mais atenção nesta área.

Tchékhov revelou um grande compromisso em expressar as mais variadas facetas da vida humana, especialmente a intimidade de suas personagens, de

maneira sucinta, embora intensa e profundamente. Além do caráter realístico de suas personagens, outro aspecto que chama atenção é a apresentação de seus sentimentos, uma vez que, por meio de suas personagens, Tchekhov penetra profundamente em nossos dramas, expondo nossas fraquezas e nosso verdadeiro caráter. Nesse sentido, apresentar o diabo como uma de suas personagens é um recurso importante para desnudar a psicologia humana, visto que é do confronto com o espírito das trevas que o homem tem a oportunidade de descortinar os sentimentos e os desejos mais reprimidos, revelando a sua verdadeira personalidade. Além deste caráter revelador, a figura do diabo é um arquétipo compartilhado por diversas culturas e desempenhou – e ainda desempenha – um importante papel na mentalidade humana. Portanto, a fim de se explorar a representação da figura do diabo nos contos de Tchekhov, optou-se por duas de suas histórias nomeadamente: **O sapateiro e a força maligna** e **Conversa de um bêbado com um diabo sóbrio**. Tratam-se de duas narrativas que abordam o tema do encontro de pessoas comuns com este ser, nas quais esta personagem ocupa uma função estratégica que será aprofundada nesta análise.

2 O diabo e a literatura

O diabo ainda possui grande destaque na cultura atual, especialmente por ser frequentemente tematizado em quase todas as religiões. Até mesmo na Bíblia, ele é descrito como uma figura muito poderosa, que vaga pelo mundo a fim de fazer com que o ser humano sucumba às suas promessas de felicidade e de facilidade; assim, ele é concebido como a personificação do mal. No entanto, apesar de ser mencionado em diversas passagens, sua forma gera controvérsias, pois em vários trechos temos concepções diferentes e muitas delas vagas e confusas. Sob esse aspecto, Luther Link (1998: 17) afirma que “bem delineado, o Diabo apareceu no século IX, mas só veio a tornar-se o Diabo que conhecemos no século XIV”. Nesse sentido, Nogueira (2002) afirma que a representação icônica do Diabo sempre foi modificada conforme as concepções de determinado período histórico; sendo, portanto, sua forma momentânea e aparente.

Além da dificuldade em definir sua aparência, nomeá-lo parece uma atividade igualmente difícil, uma vez que não só na cultura popular mas também na literatura encontram-se diferentes denominações, como: “capeta”, “chifrudo”, “o coisa ruim”, “satã”, “demônio”... Sendo assim, Link (1998: 26) aponta para o fato de que as traduções da Bíblia contribuíram para essa confusão, pois “Marcos não chamava o Diabo de *diabolos*, mas de *Satanás*. E o *satan* hebreu às vezes foi traduzido para o grego ora como *diabolos*, ora como o aramaico *satanas*. As distinções logo desapareceram”.

Apesar das diferentes concepções acerca de sua aparência e das diversas nomenclaturas, um aspecto sempre esteve associado à sua imagem: a maldade. Tal associação pode ser justificada pela necessidade de o homem explicar a existência do mal e de dar sentido aos dilemas de sua vida (NOGUEIRA, 2002). Por sua vez, Menon (2008: 218) descreve que a presença do diabo “ainda é marcante enquanto justificativa de toda a barbárie, de todo pecado e de toda frustração que possam vir a ocupar a vida do homem”.

Por outro lado, a origem da personificação do diabo remonta ao antigo povo hebreu, cuja religião, mais tarde, fundou as bases do cristianismo. Nogueira (2002) comenta que, na formação das bases do judaísmo, não havia a figura desse ser, pois os hebreus acreditavam na força de *Jahveh*, um deus supremo, cujo poder, conforme sua crença, era imbatível perante os outros deuses, seus adversários. Do mesmo modo, à medida que a religião judaica ficava mais poderosa, a crença no Deus único, onipotente, onipresente e onisciente, criador de todas as coisas, também ganhava mais notoriedade, fazendo com que não houvesse necessidade de conferir poder ao mal. Todavia, na crença popular, impregnada de superstições, ainda imperava a idolatria aos deuses pagãos, que foram todos associados à legião dos demônios.

No Ocidente, a imagem que nos chegou referente ao diabo veio por meio da religião cristã. Curiosamente, na Bíblia, livro no qual se fundamenta esta religião, temos duas ideias bem distintas sobre esse ser: a primeira aparece no Antigo Testamento – trata-se da criatura que se opõe, é o adversário, o acusador; na segunda, no Novo Testamento, há o encontro pessoal de pessoas iluminadas que precisam enfrentá-lo pessoalmente – assim, o diabo ganha forma e materializa-se

(NOGUEIRA, 2002). Nessa direção, o psicólogo analítico Carl Gustav Jung (1999: 61) afirma que

o verdadeiro Diabo só vai aparecer como *Adversário de Cristo*, e com isto se manifesta, de um lado, a luz do mundo de Deus e, do outro, o abismo do Inferno. O Diabo é autônomo, não pode estar submetido ao poder de Deus, pois senão não teria condições de ser o Adversário de Cristo: seria apenas uma máquina de Deus.

É por ser o *Adversário de Cristo* que ele infecta Adão e Eva através do Pecado Original, introduzindo a corrupção na Criação Divina. Com isso, torna-se necessária a encarnação de Deus como obra da salvação da humanidade. Percebe-se, por consequência, que as ações diabólicas descritas na Bíblia, como o convencimento de Deus, no caso de Jó, nada têm de insignificantes; na verdade, seus argumentos e suas ações são muito poderosas. Jung (1999: 60) postula que se “o poder do Maligno fosse tão pequeno [...], o mundo não teria precisado que a própria divindade descesse até ele, ou estaria em poder do homem tornar o mundo bom, o que não aconteceu até hoje”.

Por outro lado, Nogueira (2002) sugere que a existência do diabo tem uma dupla conotação, a primeira refere-se a um sentido negativo, como rival de Deus, inimigo do homem, que tem o poder de tentá-lo ao pecado; a segunda conotação possui um sentido positivo, uma vez que apresenta ao ser humano a possibilidade de escolha entre dois caminhos opostos, o bem e o mal – assim, a tentação oferecida pelo diabo consiste na criação de oportunidades de crescimento moral, visto que o próprio homem se torna responsável por suas decisões.

Representado como a personificação do mal, agindo de forma livre, sem ser impedido por Deus, Jung (1999: 58) questiona a origem do diabo e analisa esta questão a partir da seguinte premissa: “num sistema monoteísta tudo o que se opõe a Deus não pode derivar senão do próprio Deus”. Diante dessa ideia e da interpretação de alguns textos gnósticos, o psicólogo levanta outro viés plausível a respeito do diabo: segundo o qual, este pode ser compreendido como o primeiro Filho de Deus, sendo Jesus, portanto, o segundo. Nesse sentido, para Jung (1999: 58), “convém ter presente que a Cruz representa precisamente o conflito entre Cristo e o Diabo, e foi por este motivo levantada exatamente no centro do universo, entre o Céu e o Inferno, correspondendo à quaternidade”. Ao analisar-se a questão do ponto de

vista analítico de Jung (1999), o diabo poderia ser interpretado como a imperfeição do espírito humano, representado como a essência material do homem, sendo por isso obrigado a encarnar na terra. Por outro lado, Jesus é a personificação da alma humana, representada por sua concepção metafísica da perfeição – e, por esse motivo, não haveria mais necessidade de o Filho de Deus encarnar novamente entre os mortais.

Apesar de o diabo estar associado à Igreja Católica como a personificação do mal, instigando a humanidade à maldade, ele deve sua materialização à criação artística, especialmente dos artistas plásticos. A pedido dos sacerdotes, esses artistas ilustravam o incrível poder da força maligna e a sua influência no destino dos homens. Tais representações artísticas serviam de advertência aos fiéis, porquanto que, se seus valores e atitudes em vida se desvirtuassem daqueles propostos por Deus e propagados pela Igreja, estes estariam condenados a passarem a eternidade no Inferno (ALMEIDA, 2004; LINK, 1998).

A ideia de finitude do corpo e imortalidade da alma eram temas muito importantes para a Igreja na época, pois, a partir disso, a Igreja manipulava seu rebanho, já que seus ensinamentos recaíam sobre a ideia de danação ou salvação da alma. Dessa forma, os sacerdotes pregavam aos fiéis a ideia de que, se incorressem em pecado e heresia em suas vidas, condenariam sua alma por toda a eternidade a pagar por seus erros no Inferno, onde passariam por duras e incessantes provações – as quais estariam sob o domínio e arquitetura do diabo. Além disso, para piorar esta situação, o diabo andava à solta no mundo, sem ninguém para o conter ou para vigiar suas atitudes, de modo que ele estava livre para tentar o homem com o pecado e suas heresias. Diante desta situação, os Cristãos precisavam manter-se constantemente em estado de vigília², pois o espírito das trevas poderia aparecer a qualquer hora, assumindo as mais variadas formas. Assim, a Igreja incutia a pedagogia do medo para manter seu rebanho fiel e pusilânime à sua doutrina (ALMEIDA, 2004).

Através da propagação das ideias racionalistas/iluministas, o diabo perde força na esfera dogmática religiosa, passando a cair em declínio e vindo a ser considerado como uma superstição – para a qual não havia evidência científica de sua existência.

² Foi esse estado de vigília que contribuiu para a histeria coletiva durante a “caça” às bruxas na Idade Média.

Tem-se então, neste momento, uma transformação na maneira como esse ser era compreendido: ele deixa de ser uma obsessão religiosa e passa a ocupar o lugar do mito literário. Dessa forma, a corrente romântica, especialmente, passa a representar o diabo como o

[...] reflexo das paixões e dos vícios humanos que se encontravam reprimidos pela religião e pela sociedade. Vestiu-o com os trajes de um burguês, tal qual a época se afigurava. Sua figura sofria com as metamorfoses da sociedade capitalista que se fortalecia com os ideais liberais pós-iluminismo e com a crescente secularização da sociedade europeia (ALMEIDA, 2004: 10).

É, portanto, a literatura que lhe atribui uma nova roupagem, através da qual o diabo passa a ser visto como o reflexo do próprio homem. Sua imagem sai dos afrescos das igrejas para entrar no universo da literatura trágica, cuja sobrevivência e popularização se dá até hoje através das mais diferentes expressões artísticas: histórias em quadrinhos, letras de música, capas de discos de *heavy metal*... No entanto, “a ficção enquadra-o ao olhar mais humano, em que o mal está contido no próprio homem. Fragmenta-se assim o poder do Maléfico e a Igreja já não mais possui grandes poderes para continuar inculcando imagens repressivas no imaginário popular” (ALMEIDA, 2004: 11).

Diante desses aspectos, notamos que o diabo passou por inúmeras transformações, que englobaram a sua nomenclatura, o seu aspecto físico e, até mesmo, o papel que desempenha nas crenças populares. Nesse sentido, observa-se que a literatura também contribuiu para essas mudanças; portanto, análises literárias que investiguem essa figura dentro das mais variadas culturas contribuem para a compreensão de como os autores refletiam as visões sociais deste ser, em uma determinada época, em suas obras. Desta forma, passaremos agora à análise dos contos escolhidos, a fim de se verificar como o diabo é representado na criação de Tchekhov.

3 O sapateiro e a força maligna

O escritor russo Anton Tchekhov, em **O sapateiro e a força maligna**, coloca em evidência a classe dos sapateiros, através do protagonista Fiódor Nílov. No referido conto, o autor retrata as amarguras da profissão, na Rússia czarista do final do século XIX, através dos protestos e da miserável vida desta personagem. Destarte,

Fiódor é retratado como um sapateiro pobre, que sofre por ter de trabalhar muito e levar uma vida difícil. Além disso, a inconformidade em relação à sua vida é intensificada pela comparação que faz com seu mestre-sapateiro Kuzmá Liébedkin, de Varsóvia, que, por meio de um casamento com uma mulher rica, conseguiu ascender socialmente.

A frustração e a infelicidade da personagem são potencializadas pelo fato de a personagem ter de trabalhar às vésperas do Natal, em um dia particularmente frio, para terminar o serviço de um cliente, com o qual ele não simpatizava. Cabe destacar aqui que, tanto o narrador quanto Fiódor são muito genéricos em relação à descrição deste cliente, cuja profissão é obscura. Além disso, nem mesmo seu nome é mencionado, o narrador e Fiódor apenas se referem a ele como o “cliente da travessa Kolokólni³”; sabe-se também que possuía um sobrenome alemão impronunciável e, no dia em que Fiódor o visitara para tirar suas medidas, o cliente

estava sentado no chão, socando alguma coisa num pilão. Nem bem Fiódor teve tempo de cumprimentá-lo, quando o conteúdo do pilão incendiou-se de repente, ardeu em chamas brilhantes e rubras, emitiu um fedor de enxofre e penas queimadas, e o aposento encheu-se de espessa fumaça rosada, fazendo Fiódor espirrar umas cinco vezes (TCHÉKHOV, 2010: 21-22).

Assim que termina o serviço, Fiódor vai até a casa deste cliente entregar sua encomenda. No momento em que o cliente experimenta as botas, Fiódor se agacha para ajudá-lo e quando o sapateiro o descalça, recua apavorado, pois o que vê não é um pé, mas o casco de um cavalo. Sua reação instintiva era a de se benzer e sair correndo de lá, mas pensou que poderia ser a primeira e última vez que estaria diante da “Força Maligna”. Dessa forma, pensou que ele poderia obter alguma vantagem com esta situação. O sapateiro muda completamente o tratamento para com o seu cliente, passando a tratá-lo de maneira muito lisonjeira e educada. Através desta estratégia, ele convence o diabo a lhe conceder um pedido: o de ascender socialmente. Instantaneamente, Fiódor transforma-se em um rico senhor, com trajes à altura de sua nova posição social. Ironicamente descobre que seu sapateiro é justamente Kuzmá Liébedkin, que humildemente veio reclamar seu pagamento,

³ Interessante a referência à travessa “Kolokólni”, pois esta palavra russa significa “Campanário”, que é a torre de uma Igreja, local onde geralmente se localiza seu sino. Possivelmente, trata-se de uma referência à representação religiosa da figura demoníaca.

sendo, contudo, escorraçado por Fiódor. A personagem sente uma pontada de remorso por ter feito isso, mas procura consolo na contagem de seu dinheiro. No entanto, essa tarefa também não lhe traz alívio, pois, quanto mais conta, mais insatisfeito fica, mesmo que o diabo lhe traga mais carteiras cheias de dinheiro. O demônio também o agracia com uma mulher sensual, mas, à noite, as preocupações com os ladrões que pudessem assaltá-lo e a indigestão por ter se fartado no banquete que lhe foi servido fazem com que ele comece a perceber que ser rico não traz a felicidade com a qual sonhara.

Fiódor passa a se sentir entristecido e busca consolo nos hábitos que possuía antes desta transformação, como, por exemplo, cantar em voz alta; todavia, esse comportamento não condiz com a sua nova posição social, por isso Fiódor sofre recriminações de cocheiros e, até mesmo, de um guarda. Esse fato evidencia como, na sociedade da época, certas atitudes estavam restritas a determinadas classes, tornando ainda mais difícil, senão impossível, uma verdadeira ascensão social. Além disso, mostra o estigma que algumas profissões sofriam nesta época, como, por exemplo, a dos sapateiros. Esta classe estava intimamente ligada às bebedeiras e às canções (HOBBSAWM; SCOTT, 1988), situação que reforça o desprestígio da profissão, embora exercesse um papel importante, pois eram profissionais muito procurados, especialmente pelos mais ricos.

Frustrado por novamente estar descontente, Fiódor é surpreendido pelo diabo que o leva ao inferno por meio da assinatura de um contrato. Contudo, quando ouve os primeiros insultos da legião de demônios, apercebe-se de que está em sua casa e à sua frente está o cliente a insultá-lo por ele não ter entregue sua encomenda no tempo estimado. Na verdade, ele havia adormecido e tudo não passara de um sonho.

Percebemos, portanto, que no conto **O sapateiro e a força maligna**, temos os elementos do tradicional pacto com o diabo, inspirado na lenda de Fausto. Nesse sentido, um dos primeiros elementos mencionados no conto que nos remete diretamente à esta lenda é a descendência alemã do cliente da travessa Kolokólni. Esse fato é importante, pois há indícios de que Fausto tenha sido uma personagem real, que vivera na Alemanha no começo do século XVI, exercendo a profissão de astrólogo e necromante, conforme afirmação de Otto Maria-Carpeaux (1952), no prefácio de *Fausto*, de Goethe. Tais ocupações, em uma época na qual as

superstições mais estranhas faziam parte do universo cultural europeu – também era uma época em que a caça e os julgamentos contra bruxas e bruxos estavam no auge –, constituíram os elementos perfeitos para transformar Fausto em lenda, e atribuir a ele fantásticos feitos que só seriam possíveis de serem realizados mediante a ajuda do diabo.

Essa ideia de um pacto com o diabo é muito comum em diversas culturas, pois acontecimentos extraordinários mexem com o imaginário coletivo, especialmente em comunidades em que há grande sofrimento. Situações extremas, como a fome, a miséria, a doença... geram um sentimento de desespero muito grande. Isso faz com que as pessoas busquem, na religião, em santos, em deuses ou, até mesmo, no diabo uma forma de superação milagrosa e instantânea para seus problemas – como se a solução de todos os infortúnios dependesse de um ser dotado de poderes sobrenaturais (ALMEIDA, 2004; NOGUEIRA, 2002; JUNG, 1999).

O encontro com o diabo pode consistir em uma oportunidade de crescimento moral, uma vez que cabe ao homem não se deixar levar pelas promessas que lhe são apresentadas; assim, ao ser confrontado com essas propostas, o ser humano tem a chance de dar provas de sua elevação moral ao recusá-las (NOGUEIRA, 2002). No conto, notamos que há um primeiro impulso por parte do sapateiro em fazer aquilo que é “certo” – do ponto de vista moral e religioso –, ou seja, benzer-se e sair correndo. Contudo, após uma breve reflexão, em que a personagem deixa os seus sentimentos mais íntimos aflorarem, vence o medo e a aversão que sentia pelo cliente e vê, por meio deste encontro, uma grande oportunidade para melhorar a sua vida, aproveitando-se dos poderes sobrenaturais do diabo. Neste caso, percebemos uma dura crítica de Tchékhov à natureza humana, pois apesar das tentativas religiosas de elevação moral e espiritual, o homem ainda é falho e cai nas armadilhas de sua ganância.

Outro momento que denuncia o caráter negativo da natureza humana foi quando Fiódor afugentou o seu mestre-sapateiro. A personagem aproveitou-se de sua mudança de *status* social para tratar Kuzmá da mesma forma como ele próprio fora tratado pela sociedade, refletindo, por meio dessa atitude, o seu descontentamento e frustração de seus tempos de sapateiro. Com isso, o autor demonstrou que o ser humano é, em sua essência, rancoroso e vingativo. Fiódor, por ter sido sapateiro e,

por consequência, conhecer as dificuldades da profissão, poderia ter usado essa oportunidade para tratar Kuzmá de forma digna, pagando-lhe pelos serviços prestados ou, até mesmo, oferecendo-lhe um valor maior do que aquele que o artesão havia cobrado, de modo a aliviar momentaneamente a pobreza deste sapateiro.

Através dessa atitude, Tchékhev revela que não é o dinheiro ou a mudança de *status* social que fará com que as pessoas sejam mais bondosas; essas condições potencializarão o verdadeiro caráter que cada um carrega dentro de si. Destarte, podemos interpretar que não é o diabo (um ser de outra dimensão que interage conosco) o deturpador das virtudes humanas, mas o dinheiro e a visibilidade social (criações nossas e produtos de nosso próprio meio).

Por outro lado, nota-se, no final da narrativa, que não foi o dinheiro o responsável pela transformação que se operou na personagem, mas a constatação de que o sofrimento está presente em todas as esferas humanas. Embora a personagem efetivamente não tenha mudado de condição financeira, foi a forma como ele passou a ver o ser humano que se alterou profundamente, percebendo, assim, que o dinheiro e o *status* são criações de nossa sociedade e que, na sua essência, não nos colocam em uma situação de superioridade nem trazem alívio ao nosso sofrimento. Foi, portanto, essa tomada de consciência que provocou uma significativa mudança na forma como a personagem encarou a sua vida simples de sapateiro e passou a valorizar a sua liberdade e as atividades simples de seu dia-a-dia.

Há também outro elemento importante destacado no conto que diz respeito a uma observação realizada por Walter Benjamin (2012); ao analisar o mundo modificado pela técnica, Benjamin conclui que se trata de um mundo no qual as experiências passam a ser vazias, deixando, conseqüentemente, também mais vazio o homem. As atividades cada vez mais excessivas, a falta de tempo e uma vida na qual o aspecto humanizado está sendo deixado de lado remetem-nos ao mito do escorpião criado pelo deus Apolo para perseguir Órion, que nunca o alcança⁴. Nesse sentido, o filósofo alemão fala que o mundo contemporâneo nos faz correr atrás de coisas grandiosas – dinheiro, *status* social, aquisição de bens... – e essa corrida está nos deixando cansados. Porém, para compensarmos esse cansaço, passamos a

⁴ Este mito representa, inclusive, estas duas constelações, pois, quando a constelação de Órion desaparece no céu, surge a de Escorpião; ambas nunca aparecem simultaneamente.

sonhar “e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 2012: 127). Assim, vivemos em uma perpétua infelicidade e incompletude, não nos contentamos com o que possuímos, pois o consumismo nos induz a comprar a felicidade através de bens materiais cada vez mais avançados tecnologicamente e cada vez mais caros. A personagem de Tchékhov representa indiretamente as ideias de Benjamin, pois é por meio de uma exaustão provocada pelo excesso de trabalho que ela cai em sono profundo e nele lhe são revelados os desejos de seu inconsciente: mudança de *status* social, necessidade de reconhecimento e riqueza – que é, na verdade, o pensamento materialista propagado em nossa cultura.

No entanto, diferente do que imaginamos, a riqueza, como foi revelado no sonho de Fiódor, não proporcionou efetivamente melhores condições de vida: os problemas, a preocupação, a infelicidade e o sofrimento, de forma mais geral, persistiram na vida da personagem. Tchékhov mostra-nos, por meio desse conto, o quanto a busca incessante por riqueza é um pensamento equivocado, revelando-nos que esse desejo é o verdadeiro “diabo” e que está presente até hoje em nossa sociedade. Além disso, outro ponto importante desta narrativa é a associação do ser humano com o sofrimento; como se, de fato, estivéssemos fadados a um *Karma*⁵ negativo, o qual precisamos enfrentar independentemente de nossas condições financeiras, físicas, sociais e morais.

4 Conversa de um bêbado com um diabo sóbrio

Se, de um lado, o encontro com o diabo possibilitou uma aparente e momentânea transformação fantástica de *status* social no conto **O sapateiro e a força maligna**, de outro, em **Conversa de um bêbado com um diabo sóbrio**, temos um contato bem mais realístico e informal. Trata-se de um encontro amistoso, semelhante a uma conversa em uma mesa de bar, em que um amigo revela a outro os segredos

⁵ Crença, inclusive, propagada por muitas religiões, por meio do qual um indivíduo precisa compensar seus erros até que finalmente aprenda as lições necessárias para a elevação espiritual.

de sua intimidade. É esta atmosfera intimista que marca a visita, regada à vodca, do diabo à casa de Lakhamátov, um funcionário aposentado do exército russo.

No referido conto, chama atenção o fato de que o diabo, apesar de sua invasão à casa do aposentado, se apresenta acovardado e humilhado, bem diferente de uma entrada triunfal e aterrorizante, que se esperaria de uma figura tão poderosa. Por sentir medo, o diabo prefere manter distância do homem e somente se aproxima quando Lakhamátov amigavelmente o convida a se apresentar, oferecendo-lhe um lugar à mesa. Neste momento, o diabo, tímido, encolhe o rabo, faz uma reverência ao homem e apresenta-se: “Sou o diabo, ou capeta... - apresentou-se. - Sou funcionário de missões especiais junto à pessoa de Sua Excelência Satanás, diretor da chancelaria do inferno” (TCHÉKHOV, 2010: 1). Apesar de sua timidez, este, literalmente, “pobre” diabo faz questão de mostrar todas as suas credenciais, de modo a impressionar e a esclarecer ao seu interlocutor sobre o cargo que ocupa e a função que desempenha dentro da hierarquia infernal. Por outro lado, a indefinição entre a sua titulação “Sou o diabo ou capeta”, revela que ele não sabe muito bem como os humanos costumam classificá-lo, fato que demonstra a perda de seu prestígio e respeito dentro da sociedade moderna, além da mudança de nomenclatura que foi se operando ao longo dos tempos. Para além da perda de autoridade, a reverência que faz antes de se apresentar, demonstra uma atitude de respeito, humildade e temor diante de um ser humano.

Logo após sua apresentação, Lakhamátov instiga o visitante a tomar uma dose de vodca e a contar sobre suas ocupações. O diabo, um pouco mais confiante, passa a lamentar o declínio a que chegaram suas atividades:

- Propriamente falando, não tenho ocupação definida... - respondeu ele pigarreando embaraçado e assuando o nariz na folha de um "Rébus". - Antes nós tínhamos ocupação efetiva. Tentávamos as pessoas... desviávamos do caminho do bem para as sendas do mal... Hoje em dia essa ocupação, "entre nous soit dit", não vale uma cusparada. E, além disso, as pessoas ficaram mais espertas do que nós. Procure você tentar um homem que já aprendeu todas as ciências na universidade, estudou o fogo, a água e os tubos de cobre! Como posso ensiná-lo a roubar um rublo se, sem minha colaboração, você já afanou milhares? (TCHÉKHOV, 2010: 1).

A personagem compadece-se da triste condição de diabo, extremamente desvalorizada por uma sociedade moralmente corrupta na virada do século XIX para o XX, na qual quase não há mais tarefas para a “Força Maligna”, consolando-o com

mais uma dose da bebida alcoólica e incentivando-o a continuar sua conversa. Confortado pela atenção recebida, o diabo dá prosseguimento em suas queixas, afirmando que atualmente os diabos vivem mal, apesar do recebimento de esmolas, e que a situação está difícil como nunca esteve, quadro este que se refletiu, até mesmo, no mais alto escalão do inferno.

Se analisarmos os lamentos do diabo, não podemos deixar de traçar um paralelo com a descrição da situação vivida por um trabalhador assalariado que tenta sobreviver com seus poucos rendimentos, não somente naquela época mas também nos tempos atuais, especialmente em países subdesenvolvidos, onde o salário mínimo não é suficiente para o sustento de uma família. Também podemos perceber que o inferno está falido, assim como o governo – não só o russo como o de muitos países –, mas que sobrevive graças às propinas, uma clara alusão à corrupção política – realidade que vivemos até os dias atuais.

O conto finaliza com um estreitamento dos laços fraternais entre ambas as personagens; Lakhamátov convida o espírito das trevas para pernoitar em sua casa, entretanto, no dia seguinte, desaparece sem deixar vestígio. De modo semelhante ao conto anterior, no qual o diabo foi uma interpretação errônea em um sonho, precisamos nos questionar se realmente o diabo apareceu a esta personagem, uma vez que a narrativa deixa claro que Lakhamátov estava bêbado quando o diabo lhe apareceu; além disso, outro indício que corrobora esta hipótese é o fato de que, no dia posterior, quando o efeito do álcool na personagem já havia passado, não havia nenhum indício da presença de alguém na casa. Contudo, esse suposto encontro, da mesma forma como em **O sapateiro e a força maligna**, permite que analisemos várias questões relativas à sociedade e aos sentimentos humanos.

Diferentemente da narrativa analisada na seção anterior, o narrador deste conto interage diretamente com o leitor, como fica claro na pergunta dirigida ao interlocutor e no uso do pronome “você”. Além disso, ele conhece muito bem o diabo, inclusive suas características físicas e psicológicas. Comparando-se a descrição deste diabo com a do conto anterior, notamos que ele já não é mais uma figura tão obscura e misteriosa. Conseqüentemente, percebem-se traços mais humanos nesta criatura e o narrador apresenta comentários que nos fazem acreditar que se trata de um velho conhecido seu, pois até brinca com algumas de suas características

clássicas: “Você sabe o que é o diabo? É um jovem de aparência agradável, de cara preta como botas, focinho e expressivos olhos vermelhos. Tem chifres na cabeça, embora nem seja casado” (TCHÉKHOV, 2010: 1).

Também há um tom muito debochado de uma característica física intrínseca ao diabo, que é o chifre. O narrador ironiza esse fato e reforça, com isso, a desmoralização do diabo, ou seja, sua moral está tão em baixa que um de seus símbolos mais icônicos – os chifres – não está ligado à sua figura malévola, mas à do marido traído, e, portanto, na opinião do autor não haveria justificativa para possuí-los. Percebemos, desta maneira, uma grande característica de Tchekhov: o humor e a ironia, que estão sempre presentes, até mesmo nas mais trágicas situações. Conforme destaca Belinky (2010), embora retrate as misérias da vida humana, o autor não o faz como se isso fosse uma tragédia, uma vez que, mesmo nas situações mais difíceis e tristes, ainda assim, se percebe um traço humorístico ou de grande ironia. Nesse sentido, a crítica ainda afirma que “um traço marcante desse grande artista da palavra é a apreensão do trágico não como algo terrível e excepcional, mas como ordinário e cotidiano” (BELINKY, 2010: 8).

Além disso, a reação de Lakhmátov não foi a de temor ou espanto, mas de confusão e de tranquilidade, quando o diabo lhe apareceu, pois ele se lembrou de que “diabos verdes⁶ têm o péssimo hábito de aparecer a todos aqueles que tomaram um trago” (TCHÉKHOV, 2010: 1). Nesse sentido, tal mudança deve-se ao fato de que em certos momentos, na literatura e na crença popular, ele é “submetido a ironias e aproximado à mentalidade dos burgueses na era romântica, tornando-se reflexo de uma sociedade contrária às ideologias da Idade Média e do Antigo Regime” (ALMEIDA, 2004: 2). Assim, sua representação torna-se banalizada e desapegada ideologicamente de seu estereótipo.

Neste conto, percebemos elementos bem diferentes daqueles propagados pela cultura popular, que caracteriza o diabo como um ser mítico, pertencente a outra dimensão, nomeadamente o inferno, lugar para onde as almas dos pecadores são condenadas ao martírio eterno. Nesta narrativa, esta criatura está mais próxima do mundo dos humanos, adotando e compartilhando alguns de seus elementos culturais,

⁶ Outra observação curiosa é que, em muitas culturas, o diabo é representado pela cor verde, a qual simboliza a cor da morte, visto que se trata de uma referência aos primeiros estágios da putrefação.

como, por exemplo, o estilo do corte de cabelo, inspirado no tenor Victor Capoul, que fez grande sucesso na época. Além disso, nos é apresentado um “sistema infernal” burocratizado, refletido na apresentação de uma estrutura hierárquica bem definida e na função que cada “agente” nela desempenha. Esse sistema, em muito, assemelha-se à organização governamental de um país ou de uma empresa, em que cada serviço solicitado pelo povo ou pelo cliente precisa passar por diferentes setores para efetivamente ser validado. Tal aspecto evidencia que o inferno se tornou um espelho do modelo organizacional de nossa sociedade; e demonstra até que ponto o influenciemos.

Nota-se também um interessante elemento humorístico na submissão do diabo, situação que se assemelha à obediência e ao servilismo de um cachorro, aspecto reforçado na narrativa, especialmente no momento em que esta criatura encolheu seu rabo – um típico sinal canino para o medo – e foi se sentar à mesa. Esse servilismo está associado à perda de legitimidade do diabo, já que, ao invés de se apresentar como uma figura poderosa, que provoca temor e repulsa por seu aspecto asqueroso e sua fisionomia esdrúxula, há, na verdade, um diabo decepcionado com a decadência do inferno e assustado com o poder malévolos do homem.

No entanto, em meio à irônica apresentação dessa figura, observamos uma crítica dirigida à sociedade. O diabo, diante da capacidade malevolente do homem, sente-se intimidado na sua presença (importante lembrar que no conto do Sapateiro, foi Fiódor quem sentira medo). Chama atenção que, no momento da aparição do diabo, Lakhmátov estava pensando justamente no lema da Revolução Francesa: “fraternidade, igualdade e liberdade”. Esse detalhe mostra a perícia de Tchekhov em evidenciar, de forma velada, uma crítica a estas revoltas, ou melhor, à fúria descontrolada dos revoltosos e ao poder repressor que a seguiu. Como se sabe, ela foi inspirada nos ideais iluministas e gerou um grande motim popular, na França no final do século XVIII, que culminou na queda da monarquia e no assassinato de milhares de pessoas por meio da guilhotina. Interessante observar que a Rússia, no final do século XIX, também vivia um período de revolta das classes populistas, que, da mesma forma como a Revolução Francesa, resultou no assassinato do Czar Alexandre II. Diante de tais atos extremos de violência em nome da igualdade, faz

muito sentido que, até mesmo o diabo, tenha medo de se aproximar de um ser humano e que, inclusive, seus ofícios tenham entrado em um estado de recessão.

Outro ponto que ilustra a crise vivenciada no inferno é o fato de Satanás, que, na visão popular, seria o rei supremo do inferno e dos diabos, ter “abandonado o barco”, como consequência da perda de poder diante uma revolução com essa magnitude. Portanto, ante um quadro de violência e descontrole popular como esse, o grande Satanás não possui mais ocupação no Inferno e, por isso, tenta encontrar consolo na beleza da bailarina italiana Virginia Zucci – que foi muito famosa na Rússia, chegando mesmo a revolucionar o balé daquele país devido à fascinação do público diante de suas performances. À vista desta situação, nota-se uma grande inversão nesta ordem, pois é Satanás, e não o homem quem opta pelo amor e pelas belezas da vida. Novamente percebemos uma crítica sutil de Tchékhov, pois, se Satanás já abandonou o inferno e procura consolo na terra, insinua o autor que o inferno é aqui na terra e não em outra dimensão e que somos nós os responsáveis pelas nossas desgraças.

Por fim, neste conto, chama a atenção o fato de o diabo estar muito próximo do homem, não somente por meio de um encontro pessoal, mas, sobretudo, por ele ter exposto os seus sentimentos mais íntimos. Foi por meio dessas revelações que conhecemos suas angústias e nos damos conta de que somos nós os verdadeiros demônios, capazes de cometer grandes barbáries, a exemplo das guerras, dos genocídios, das execuções sumárias de inocentes, etc. – atitudes que deixariam até mesmo o Príncipe do Inferno com medo.

5 Conclusão

Como se verificou ao longo deste artigo, os encontros com o diabo apresentaram-se em situações distintas, nas quais duas personagens de classes sociais diferentes defrontaram-se com o diabo. No primeiro encontro, temos a figura mítica de Mefistófeles, inspirada no pacto fáustico, no qual um sujeito pobre sonha ter encontrado o diabo e se aproveita dessa situação para se beneficiar dos poderes sobrenaturais desta criatura. Contudo, após o pacto, descobre que, na riqueza, também há sofrimento, fazendo-nos perceber que o homem é uma criatura destinada à dor, independentemente de sua condição financeira. Além disso, no segundo

encontro, temos outra concepção do diabo, como subalterno de Satanás, uma figura acovardada e amedrontada pela maldade humana. De outro modo, a caracterização do espírito das trevas revela a incorporação de traços mais humanos ao diabo – o que ficou evidente nos contos, pois, no primeiro, o diabo foi fruto de um erro de interpretação da personagem em relação à profissão e hábitos de seu cliente, enquanto que, no segundo conto, o próprio narrador comenta que o diabo é um jovem de aparência agradável e tão habituado à vida humana que aderiu aos modismos da época.

Ao atribuir ao diabo características intrinsecamente humanas, Tchékhov indica-nos que o verdadeiro diabo é o homem, lembrando-nos que o mal está em nossos vícios, nossos desejos e em nossa busca desenfreada por riqueza e poder e que não é o diabo o responsável pelo sofrimento e pela maldade, mas o próprio homem. Destarte, ambos os textos revelam que o temor real não está fora deste mundo nem se deve a seres de outro lugar, ou seja, o sofrimento e a maldade estão no ser humano. Além disso, mesmo seguindo vieses diferentes, percebemos o espírito tchekhoviano de “expressar o sentimento de resignação e falta de perspectivas que marcaram a Rússia dos anos 80, paralisada pelo recrudescimento da repressão czarista de Alexandre III” (NASCIMENTO; AREAS: 352). Ao retratar as mazelas do povo russo, Tchékhov também revelou sentimentos e problemas comuns a todos, a exemplo de nosso desejo peculiar de sairmos mágica e o mais rapidamente possível de uma situação problemática. Contudo, como vimos, não há solução milagrosa para os infortúnios e as mazelas da vida humana, e a simples ascensão social não inibe nosso sofrimento.

Referências

ALMEIDA, Marcos Renato Holtz de. Do terror ao entretenimento: a evolução da figura do Diabo na sociedade pós-moderna. *Revista Uratágua*, Maringá, v. n. 5, dez./jan./fev./mar. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/005/20soc_almeida.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: TCHÉKHOV, Anton Pavlovitch. *Um homem extraordinário e outras histórias*. Tradução de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, v. I.

JUNG, Carl Gustav. *Interpretação psicológica do dogma da trindade*. Tradução de D. Mateus Ramalho Rocha. Revisão de Dora Ferreira da Silva. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOBBSAWM, Eric; SCOTT, Joan. W. Sapateiros politizados. In.: *Mundos do Trabalho: novos estudos sobre a história operária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 149-189.

LINK, Luther. *O diabo – a máscara sem rosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARIA-CARPEAUX, Oto. Prefácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang. *Fausto*. 2. ed. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1952.

MENON, Maurício Cesar. O diabo: um personagem multifacetado. *Línguas e Letras*, p. 217-227, 2008. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/1318/1071>>. Acesso em: 20. fev. 2017.

NASCIMENTO, Rodrigo Alves; ARÊAS, Vilma Sant'Anna. Tchekhov no Brasil: notas para um estudo. *Língua, literatura e ensino*, Campinas, v. 3, n.1, p. 351-359, 2008. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/143>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. *O diabo no imaginário cristão*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

TCHÉKHOV, Anton Pavlovitch. *Um homem extraordinário e outras histórias*. Tradução de Tatiana Belinky. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. Conversa de um bêbado com um diabo sóbrio. Tradução de Paulo Bezerra. *Folha Ilustríssima*, São Paulo, domingo, 04 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/il0407201008.htm>>. Acesso em: 15 out. 2015.

O CONFLITO DO *GHOST-WRITER* EM *BUDAPESTE*, DE CHICO BUARQUE

THE GHOST-WRITER CONFLICT IN *BUDAPESTE*, BY CHICO BUARQUE

Rafael Torres Correia Lima*

Amador Ribeiro Neto**

RESUMO: O presente artigo busca examinar o conflito pessoal e profissional enfrentado pelo protagonista José Costa na obra *Budapeste*, de Chico Buarque. Para isso, será analisada a estruturação desse embate relacionada à identidade autoral no romance em questão. Como base teórica, Stuart Hall será utilizado para o entendimento da formação da identidade do sujeito em um contexto pós-moderno. Dentre as propriedades fundamentais inerentes ao protagonista, o sotaque e a confiabilidade se apresentam como signos responsáveis por constituir a imagem do personagem. Com isso, pretende-se alcançar uma leitura do conflito vivenciado pelo *ghost-writer* procedente da dualidade entre o velar e o revelar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira. Chico Buarque. Identidade autoral.

ABSTRACT: The present article seeks to examine the personal and professional conflict faced by the protagonist José Costa in the work of Chico Buarque, *Budapest*. For this, the structuring of this conflict related to the author's identity in the novel in question will be analyzed. As a basis for the theory, Stuart Hall will be used to understand the formation of the subject's identity in a postmodern context. Among the fundamental properties inherent to the protagonist, the accent and the confidentiality are presented as signs responsible for constituting the image of the character. With this, we intend to reach a reading of the conflict experienced by the ghost-writer coming from the duality between the velar and the reveal.

KEYWORDS: Brazilian literature. Chico Buarque. Authorial identity.

1 Introdução

Enveredando pelo tema da duplicidade, Chico Buarque escreveu seu terceiro romance: *Budapeste* (2003). O conflito de identidade vivenciado pelo protagonista José Costa é o ponto central da narrativa. Este personagem exerce a profissão de

* Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB na área de Linguagens e Cultura. Endereço Eletrônico: rafaelctl@live.com

** Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Poeta e Crítico Literário. Autor dos livros: "Poemail" (a ser publicado em 2017), "Ahô-ô-ô-oxe" (2015), "A linguagem da poesia" (2014), "Literatura na universidade" (2001), entre outros. Endereço Eletrônico: amador.ribeiro17@gmail.com

ghost-writer, que o obriga a ser um indivíduo discreto, zeloso por sua confidência e por seu anonimato. Entretanto, a compulsão em conservar-se nessa situação gera conflitos de cunho pessoal e profissional. Com base nesse contexto, o artigo discorrerá acerca dessas perturbações que causam mal-estar no personagem.

Inicialmente, será observado como o sotaque desestrutura o *ghost-writer*. Ao escrever um livro em Budapeste, certa imperfeição na escrita húngara revela um deslize cometido pelo protagonista. Enquanto que, no Brasil, ao compor uma obra para um alemão, a imperfeição da pronúncia se torna signo de ocultação do escritor anônimo.

Posteriormente, sob o signo da confienciabilidade⁷, a análise abordará as características pessoais e circunstanciais do protagonista através de seu relacionamento com a esposa Vanda e de sua atividade profissional.

Por fim, será explorado o encontro de autores anônimos ocorrido em Melbourne, com o objetivo de identificar o vínculo entre José Costa, os outros escritores anônimos e a sucessão do próprio evento.

2 Visões Crítica acerca de *Budapeste*

Várias resenhas, artigos e ensaios surgiram sobre a obra *Budapeste*. Alguns depreciam e muitos elogiam a sua composição.

Dentre os críticos a quem não agrada a leitura do romance está Lielson Zeni. Ele resume a sua impressão em quatro palavras: “o livro é ruim”. Da mesma maneira, é breve e frágil o seu argumento sobre a afirmação, que por sinal é sintetizado em “apenas ruim”.

Uma das características ressaltadas, por ele, é a de que o livro não passa de uma “história meia-boca”. Entendemos isto como um enredo medíocre. Porém, um enredo em uma ficção importa como um elemento-signo que se edificará juntamente com os outros componentes: os personagens, o narrador, o ritmo, etc. Não podemos

⁷ O termo “confienciabilidade” foi apropriado do romance *Budapeste*. É uma palavra indiciarizada. No entanto, na área de saúde, usa-se o vocábulo como sendo uma: “garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada (...) o dever de resguardar todas as informações que dizem respeito a uma pessoa, isto é, à sua privacidade”. (SEOANE; FORTES, 2009). Neste artigo, a palavra assumirá um significado semelhante.

analisar um deles independente de outro, pois são criados de modo interligados. Além do mais, um escritor valoriza a palavra manipulada, não apenas a “história” contada⁸. Esta é mais o papel do narrador, de um contador de histórias e de um historiador, do que propriamente a de um escritor.

Outro julgamento, feito pelo colunista, é de que a obra possui elementos sem originalidade, como o “*deus ex machina*”. Além de este termo ser definido como uma solução arbitrária, conhecemo-lo, também, como uma questão resolvida de maneira inverossímil. Entretanto, onde há verossimilhança em um personagem que lê a si mesmo em um livro no instante em que o livro ocorre⁹? E porque não atribuir ao romance uma realização pertencente a uma sociedade que

não é (...) um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo(?). Ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2006, p. 17).

Assim, um elemento inverossímil, como o “*deus ex machina*”, pode representar certa verossimilhança, um elemento significativo para o todo da obra.

O texto literário *Budapeste* é considerado, por Zeni, como medíocre, mas

os estilos não se dividem em progressista e retrógrado, de aspecto avançado e antiquado. As novas invenções artísticas não se destinam a afugentar as existentes e tomar-lhes o lugar, mas a se juntar às outras, procurando algum espaço para se mover por elas próprias no palco artístico notoriamente superlotado (BAUMAN, 1998, p. 127).

Dessa forma, não podemos pensar a arte somente como criadora de novidades, porém, também, como renovadora de ideias. Apesar do colunista não ter se contentado com a ficção do escritor contemporâneo, acreditamos que ele deveria (re)ver o trabalho com a linguagem presente na obra, pois uma impressão de leitura não passa de uma opinião vaga, cujo argumento não tem uma sólida base.

⁸ Lembremos o que diz Barthes (1970, p. 33), “o escritor é aquele que *trabalha* sua palavra” (grifo do autor).

⁹ “(...) agora eu lia o livro ao mesmo tempo em que o livro acontecia” (BUARQUE, 2003, p. 174).

Outro crítico que apresenta a tese de que Chico Buarque possui obras mal escritas é Diogo Mainardi. Este, juntamente com Edna O'Brien, estão de acordo que "Chico Buarque [é] uma fraude". Concordamos com ambos. Mas não no sentido de "buzinador das letras". Chico Buarque é fraudulento por ter habilidade em usar a linguagem de maneira artilosa, enganando muitos leitores/críticos que buscam entender a sua escrita. Um ficcionista que, como todos que escrevem ficção, mente. Ele é um fingidor e esperamos que não perca este caráter. Pois o que seria dele e, principalmente, da sua arte, caso fosse confiável, sincero e simples?

Dentre os críticos que analisam o romance *Budapeste*, mais detalhadamente, encontramos Sônia Ramalho de Farias, José Miguel Wisnik, Martha LaFollette Miller, entre outros.

A primeira produz um texto abordando várias questões, dentre elas: a duplicidade, o sujeito fragmentado e estrangeiro. Ela explora o romance

a partir de um duplo espaço geográfico e cultural, o Rio de Janeiro e Budapeste, através de dois distintos códigos linguísticos, o português e o húngaro, sob uma dupla identidade autoral preservada rigorosamente sob sigilo, José Costa e Zsoze Kósta, inserido em duas diferentes estruturas familiares (FARIAS, 2004, p. 394).

Desta forma, ela considerada o protagonista como um ser que vive uma dupla nacionalidade e linguagem, ou seja, é um personagem com diversas identidades, que pode refletir em ambiguidades e paradoxos na obra.

Estas variedades de identidades podem remeter ao que Hall (2006, p. 12) afirma: "O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas". Daí Farias referir ao protagonista como um "sujeito fraturado". Além disso, ela complementa a personalidade de Costa como um ser estrangeiro, que não pertence a nenhum lugar em que esteja. "As duas condições de estrangeiridade de José Costa/Zsoze Kósta, estrangeiro em país estranho, estrangeiro em seu próprio país, assinalam paradigmaticamente em termos culturais e linguísticos a fratura identitária do narrador-protagonista" (FARIAS, 2004, p. 407). O nome "José Costa" é dado ao personagem quando está no Brasil e "Zsoze Kósta" quando está na Hungria. Estes

termos reportam a fragmentação e duplicidade do ser fictício. São elementos que se encontram inter-relacionados no romance.

Wisnik publica um ensaio chamado “O autor do livro (não) sou eu”. Este título alude ao momento em que Costa chega a Budapeste e recebe um livro publicado em seu nome, sendo que ele não o escreveu. Então, vemos a ambiguidade presente nessa expressão, em que os parênteses proporcionam dois sentidos: o primeiro é o de autor e, o segundo, de não autor. Assim, ao mesmo tempo Costa é autor e não autor do livro que contém o seu nome. Portanto, Wisnik desenvolve sobre essa duplicidade, um paradoxo que se coloca em toda a estrutura do romance.

No caso de Martha LaFollette Miller, ela define a sua análise de “contra interpretação”. Defendendo que o protagonista, inicialmente fraturado, atinge “um novo e mais gratificante estado de ser no final do romance” (MILLER, 2009, p. 133), após atravessar uma “jornada mítica”. É um ponto de vista diferente do que abordam os outros dois estudiosos, mas não deixa de ser válido para uma ampla compreensão do romance.

3 O Sotaque como Signo (Re)Velador

José Costa é um personagem que realiza muitas viagens devido à sua profissão como *ghost-writer*. Istambul, Budapeste e Frankfurt, além do próprio Rio de Janeiro, são lugares transitados por ele. Desses percursos, alguns sucediam em decorrência de convites para participação de encontros entre autores anônimos. Outros aconteciam em consequência das conexões existentes durante os deslocamentos. Assim, Costa adquiriu o costume de conhecer as línguas dos países por onde passava. Em uma dessas viagens, ao fazer um pouso em Budapeste, teve seu primeiro contato com a língua húngara. No entanto, passou somente um dia nesse país, não dispondo de tempo para apreender o idioma local. Posteriormente, ao voltar à Budapeste, ele se relaciona com Kriska, que lhe ensina o húngaro.

Inserido neste novo idioma, Costa se encontra em uma situação de dupla identidade representada pelas constantes viagens realizadas entre o Rio de Janeiro e Budapeste. Estas viagens são alegorias indicadoras de seu deslocamento linguístico,

nacional e cultural. Com base em Stuart Hall, pode-se afirmar que o protagonista vivencia um desprendimento de uma única identidade, pois

quanto mais a vida social se torna mediada (...) pelas viagens internacionais (...) e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (HALL, 2006, p. 75, grifo do autor).

O teórico cultural remete às circunstâncias contemporâneas permeadas pelo intenso sistema globalizante. Em um mesmo dia, por exemplo, uma pessoa é capaz de estar em lugares diferentes, seja através de viagens, seja pelos sistemas de comunicação, como a internet.

Embora vinculado a dois países e duas línguas, José Costa não consegue aperfeiçoar a pronúncia húngara tal qual um falante local. Consciente da imperfeição, ele se diz inquieto com a situação:

Hoje porém posso dizer que falo o húngaro com perfeição, ou *quase*. Quando de noite começo a murmurar sozinho, a suspeita de um *ligeiríssimo sotaque* aqui e ali muito me aflige. Nos ambientes que frequento, onde *discurso em voz alta sobre temas nacionais*, emprego verbos raros e corrijo pessoas cultas, um súbito acento estranho seria desastroso. Para tirar a cisma, só posso recorrer a Kriska, que tampouco é muito confiável; a fim de me segurar ali comendo em sua mão, como talvez deseje, sempre me negará a última migalha. Ainda assim, volta e meia lhe *pergunto em segredo*: perdi o sotaque? (BUARQUE, 2003, p. 6, grifos nossos).

O infortúnio do personagem é representado pelo “quase”, que evidencia a sua posição híbrida. Ao falar em “voz alta”, sugere-se uma tentativa de impor consentimento à população local. Por este motivo, o discurso ocorre sobre “temas nacionais”, dando a impressão de que é conhecedor do lugar em que se encontra. Contudo, apresenta-se inseguro, indagando constantemente Kriska sobre a pronúncia de determinadas palavras. A pergunta é feita sempre “em segredo”, indicando que o sotaque poderia revelar o seu estrangeirismo.

Na obra, o sotaque se torna signo de incômodo para o personagem. Em determinado momento, Costa obtém um emprego no Clube de Belas-Artes, em Budapeste, usando-o como um meio para aprimorar a sua percepção do húngaro. Sentindo-se confiante, ele resolve atuar como *ghost-writer* e descobre que é capaz de escrever poesias. Em seu primeiro trabalho, elabora um livro de poesias chamado *Tercetos Secretos*, para o poeta húngaro Kocsis Ferenc.

Satisfeito com a sua realização, José Costa recita partes da obra poética para Kriska e Pisti, o filho dela. A primeira avalia o texto expressando um “assim-assim”. Tal como a mãe, Pisti responde com um “mortífero assim-assim”.

Essas opiniões são justificadas por Kriska. Ela diz que “há quem aprecie o exótico (...) o poema não parece húngaro (...) é como se fosse escrito com *acento estrangeiro*” (BUARQUE, 2003, p. 141, grifo nosso). Ao julgar a presença de um sotaque na obra e classificá-la como exótica, Kriska inquieta e aborrece Costa. Esses sentimentos provocados talvez revelem a preocupação dele em não permitir a existência de marcas pessoais nos textos. Paradoxalmente, a procedência da palavra “sotaque” é desconhecida, mas este léxico, de fonte obscura, adquire, no caso em análise, o sentido de revelar a presença do estrangeirismo no livro *Tercetos Secretos*.

Semelhante situação ocorre no Brasil. José Costa escreve *O Ginógrafo*, autobiografia de autoria de um alemão chamado Kaspar Krabbe. Nessa obra, o *ghost-writer* “com misterioso engenho, lograra imprimir na escrita mesma um *moderado sotaque*” (BUARQUE, 2003, p. 86, grifos nossos). Aqui, o “sotaque” exerce um significado contrário ao utilizado para escrever o livro de poesias em Budapeste. A omissão do acento estrangeiro revelaria uma nacionalidade brasileira. Por isso, o “moderado sotaque” concebe traços de estrangeirismo, típico de um alemão que reside no Brasil. Portanto, a presença de um “sotaque” tem o sentido de revelação em Budapeste e de omissão, no Rio de Janeiro.

Por se tratar de um personagem que escreve sem manifestar a sua autoria, o anonimato se torna uma das características fundamentais nessa atividade. Os seus escritos devem ocultar traços pessoais, ao mesmo tempo em que precisam revelar sinais dos autores que possuem os nomes nos livros.

4 A Confidenciabilidade de um *Ghost-Writer*

Cauteloso, Costa também age com reserva em sua relação familiar e nas situações que o cercam. Qualquer circunstância contrária à confidenciabilidade o faria perder a posição de escritor anônimo. Interpretando o uso do termo “confidenciabilidade” na obra, entende-se como uma aglutinação das palavras

“confidência” e “habilidade”, significando que o *ghost-writer* possuía habilidades em manter-se confidencial.

O seu convívio com a esposa era excêntrico. Ela não conhecia o emprego dele, “Vanda nem sabia direito que espécie de escritor era eu” (BUARQUE, 2003, p. 15). Caso revelasse a sua atividade, correria o risco de ser desmascarado, ou mesmo denunciado. O signo do mascaramento¹⁰ atinge até os momentos íntimos do casal. Em determinada ocasião, ambos brincam de não reconhecer um ao outro. Quando Costa chega a casa, Vanda

ergueu a cara vermelha, me viu pelo espelho e vacilou: você entrou pelo terraço? Não, roubei a chave. Você é louco, meu marido pode chegar a qualquer momento! Seu marido está em Istambul. Não pode ser, estou esperando ele desde ontem! O avião dele caiu. Oh! Dei um passo à frente e me encostei nela, que descalça mal passava do meu queixo, e durante um bom tempo nos fitamos pelo espelho, eu apertando seus quadris como ela gosta (BUARQUE, 2003, p. 27).

Nesse trecho, o espelho exerce uma função importante. Ele proporciona certa moldura entre a fantasia e a realidade. No primeiro instante, Vanda vê o marido transfigurado em um estranho. No segundo momento, os dois contemplam a imagem refletida e voltam a se reconhecerem como um casal. Dessa forma, o espelho estabelece “o signo da *harmonia*, da união conjugal” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 395, grifo dos autores).

As viagens e as atividades profissionais não eram conversadas entre ambos, porém, às vezes, evidenciadas casualmente. Vanda pouco contava do seu emprego ao marido. Por sua vez, Costa evitava falar sobre seus percursos. Isentava-se

de referir à Vanda ou a quem quer que fosse. (...) Vanda (...) talvez se defendesse de fantasiar aventuras do marido mundo afora, poetisas, dramaturgas, antropólogas que me fizessem perder o juízo e o avião de volta. Portanto seria estúpido relatar, sem convicção, a uma Vanda que não queria ouvir (BUARQUE, 2003, p. 31).

José Costa defendia a falta de diálogo com a esposa por causa de sua confiabilidade. Ele “tinha preguiça de jantar fora, para festas ninguém me convidava, teatro me deixava nervoso, filmes novos, esperava que saíssem em vídeo” (BUARQUE, 2003, p. 33). Apresentar-se, em lugares públicos, causava-o aversão,

¹⁰ Amaral (2001, p. 41) diz que a “máscara é o que transforma, simula, oculta e revela”.

pois se tornaria visível a todos. O “jantar fora”, a “festa”, o “teatro” e o “cinema” são realizações ocorridas, manifestadamente, em público. Por isso, são eventos que desagradam o personagem. O signo da “preguiça” demonstra o estado de abatimento perante a hipótese de sair de casa. A falta de convite para festas acontece porque o *ghost-writer* procura se omitir diante dos participantes. No teatro, o estado de nervosismo sugere uma ideia de que o espetáculo provoca ansiedade no protagonista, avesso a apresentações públicas. No que diz respeito à espera por lançamento em vídeo dos filmes novos, ele manifesta o incômodo em se deslocar ao cinema. Além disso, os simulacros refletem a própria atitude de José Costa em dissimular sua verdadeira atividade.

Com a mesma intensidade, a omissão é desejada no trabalho. José Costa tinha uma agência em sociedade com Álvaro. Enquanto aquele se ocupava com a escrita e o anonimato, este recebia as felicitações dos clientes. Com o objetivo de divulgar os artigos elaborados pela agência, Álvaro produziu um *book* “que àquela altura já era um *cartapácio*” (BUARQUE, 2003, p. 17, grifo nosso). O *cartapácio* é entendido como um livro extenso e, menosprezadamente, inútil, devendo-se conservá-lo na obscuridade. Enfim, é uma obra sem autoria e publicitada no próprio anonimato.

Dentre os livros produzidos pela agência, *O Ginógrafo* foi um dos maiores sucessos de venda. O seu autor, Kaspar Krabbe, ganhou fama no meio literário. Vanda era admiradora da obra e, constantemente, revelava essa empatia ao marido. Este, por sua vez, imaginou um relacionamento amoroso entre a sua esposa e o célebre artista. Então, ao expor a sua opinião para Álvaro, este “vinha com aquela voz fina me dizer que um escândalo respingaria na minha própria reputação, que eu deveria pensar na vergonha da Vanda, no sobrenome do meu filho, falou em confiabilidade” (BUARQUE, 2003, p. 88-89). Conhecedor dos anseios do *ghost-writer*, Álvaro sabia que o único meio de suavizá-lo seria ameaçando a sua confiabilidade. Assim, ele menciona o “escândalo” e a “reputação” como consequências nocivas à divulgação do possível acontecimento ou à reivindicação da autoria. Refere-se, também, a desonra para Vanda e seu filho, Joaquinzinho, ao saber que Costa não cumpriu com a obrigação de ser confidencial. Dessa maneira, Álvaro subverte a possibilidade de Vanda se orgulhar do marido e a de Joaquinzinho possuir um notável sobrenome.

Com o crescimento da demanda na agência, os serviços de Costa são terceirizados. Para isso, um rapaz é contratado “para escrever não à maneira dos outros, mas à minha [de Costa] maneira de escrever pelos outros, o que me pareceu equivocado” (BUARQUE, 2003, p. 23). A contratação agradou Álvaro. Surgiram outros rapazes que, assim como o primeiro, trabalhava para escrever igual a Costa. Este, por sua vez, inquietou-se. Ao ler o artigo de um dos funcionários, ele manifestou uma sensação de “ter um interlocutor que não parasse de tirar palavras da minha boca, era uma agonia. Era ter um plagiário que me antecedesse, ter um espião dentro do crânio, um vazamento na imaginação” (BUARQUE, 2003, p. 24). A quantidade de *ghost-writers* deixou Costa confuso e incomodado. Já não estava claro quem imitava e quem criava. O uso do pastiche⁵, pelos novos contratados, desmascarava a escrita de Costa. Então, para regressar a confiança e o anonimato, ele vai “para um quartinho que estava servindo de depósito, atrás da sala de recepção” (BUARQUE, 2003, p. 25). Por causa do destaque proporcionado pela presença dos outros rapazes, Costa se muda para um espaço propício, objetivando, novamente, situar-se no anonimato. Em muitas dessas fugas, o escritor costuma viajar para encontros organizados pelos próprios *ghost-writers* para discutirem experiências desse ambiente obscuro, apresentando-se, também, como mais uma forma que o protagonista encontra para manter-se encoberto.

5 O Encontro de Autores Anônimos

Em Budapeste, José Costa trabalhava no Clube de Belas-Letras e costumava se posicionar em um lugar onde não fosse visível ao público: “minutos antes de se abrirem as *cortinas* (...) me sentava na *coxia* (...) eu podia ver parte da *plateia* sem ser visto” (BUARQUE, 2003, p. 117-118, grifos nossos). Quando ele procura se omitir, surgem três referências a elementos peculiares ao teatro (“cortinas”, “coxia” e “plateia”). Assim, compreendendo o teatro como um lugar voltado para apresentação ao público, um ato de exibição, ou, metaforicamente, como um espaço de acontecimentos extraordinários, contraditoriamente Costa utiliza os componentes locais para se encobrir. Ao se esconder na coxia, o personagem assume um

⁵ Segundo Jameson (1993, p. 29), “o pastiche (...) é a imitação de um estilo peculiar ou único”.

movimento de ocultação. Ele não se revela ao abrirem as cortinas, invertendo a disposição natural. A plateia passa a ser contemplada, enquanto que o personagem transfigura-se em espectador.

Em outra viagem, dessa vez para Merlbourne, José Costa participou de um encontro de autores anônimos. A hospedagem foi em um quarto tão discreto quanto ele. O “quarto era abafado, a janela era um vidro fixo, a paisagem eram duas fileiras de postes de luz numa avenida reta e sem fim (...) o telefone estava bloqueado” (BUARQUE, 2003, p. 21). A descrição do quarto assemelhava o hóspede. O cômodo “abafado” sugere uma ideia de reclusão. Assim, ele se manteria oculto e reservado. O “vidro fixo” impediria qualquer tipo de exposição e a “paisagem” remete a um lugar urbano comum. O telefone indisponível submeteria o *ghost-writer* à confiabilidade necessária.

Nesse encontro, os autores anônimos debateram diversos temas: “ética, leis de imprensa, responsabilidade penal, direitos autorais, advento da internet” (BUARQUE, 2003, p. 19). A maioria desses assuntos está fora da realidade de um *ghost-writer*. Como discutirão ética, responsabilidade penal e direitos autorais, se eles não têm prerrogativas para reivindicarem normas morais, sancionais e autorais, visto que não possuem uma existência real e nem podem solicitá-la, pois deixariam a sua condição de anonimato? Semelhantemente, as leis de imprensa são desinteressantes, já que não há publicações em seus nomes e nem almejam destaque nos meios midiáticos. Por outro lado, o advento da internet pode auxiliá-los em suas pesquisas. No entanto, as buscas virtuais acontecem individualmente, expressando uma ligação com o desconhecido, isto é, uma interação que permite, ao mesmo tempo, a omissão da identidade. Por isso, essas discussões, que ocorriam “a portas fechadas” para preservar o anonimato e a confiabilidade, tinham, normalmente, curta duração, de apenas um dia.

No segundo dia, os debates tomam outros rumos, “dando lugar a depoimentos pessoais, constrangedores” (BUARQUE, 2003, p. 20). Perante os colegas, essas manifestações envaideciam o falante. Contudo, essa maneira de agir revela um jogo entre a exibição e a omissão. Por algum momento, os escritores retiram, metaforicamente, as máscaras, que são imediatamente repostas. Elas incorporam a atividade do mostrar e do ocultar, apresentando-se como “expressão das

transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais” (BAKHTIN, 2008, p. 35). Assim, os termos utilizados por Bakhtin evidenciam a zona limítrofe, em que os autores anônimos se situam, representada pelo signo do mascaramento.

Sobre o congresso, Costa afirma que “aquilo começava a lembrar uma convenção de alcoólatras anônimos que padecessem não de alcoolismo, mas do anonimato” (BUARQUE, 2003, p. 20). A partir dessa comparação, apreende-se que os autores sofrem da mesma “doença”, o anonimato. As ostentações somente ocorriam nestes locais, servindo como um alívio terapêutico. Percebe-se que há, constantemente, a presença da dualidade. Eles tentam apresentar-se (exibir) a um público constituído apenas por autores anônimos (omitir) e em um congresso também anônimo.

Assim como os participantes, no terceiro dia Costa tem seu instante de envaidecimento. Ele inicia a sua fala de forma tímida e receosa, mas que logo se apresenta sem temor.

Desculpando-me por me expressar em português, fiz um resumo do meu currículo, mencionei minha tese de doutorado, fui aplaudido, concedi em recitar alguns dos meus fraseados pausadamente, para que os intérpretes pudessem traduzi-los a contento. Em seguida expliquei o contexto de um ou outro trabalho, fiz alusão a personalidades que me deviam favores, daí a pouco estava a *desembuchar fragmentos embaralhados de todos os artigos que me vinham à cabeça. Já era uma compulsão, eu fervia, falava, falava, teria falado até o amanhecer se não desligassem a aparelhagem de som.* (BUARQUE, 2003, p. 20-21, grifos nossos).

Nesse encontro, a ação de “desembuchar”, reforçada pela repetição do verbo “falar”, é o ápice da revelação para o escritor anônimo. Por outro lado, ao desligarem o som, Costa se afasta do movimento de destaque, chegando ao seu esgotamento. Portanto, o som é o suporte utilizado pelos anônimos para alcançarem o realce, enquanto que a interrupção do aparelho sugere o retorno ao obscurecimento.

Depois de falar sobre seus escritos, que somente poderiam ser revelados nestes eventos por causa da discrição, Costa diz que “eu estava *leve*, eu estava *magro*, lá em cima me veio a sensação de ter ficado *oco*” (BUARQUE, 2003, p. 21, grifos nossos). A gradação demonstra um desapego a algo incomodativo. Primeiro, sente-se “leve”. Esta sensação traduz o alívio após falar sobre seus artigos, ou uma parcial liberdade possibilitada pela reunião. Consequentemente, em um segundo

momento, apresenta-se “magro”. Entende-se que a “gordura” (opressão) estava a ponto de se extinguir. A magreza, alegoricamente, também exerce o sentido de insignificância, denotando que, devido à manifestação, Costa estava ficando sem importância, já que o seu valor está em ser um *ghost-writer* e, ao revelar-se, independente da circunstância, perde o mérito do sigilo. Assim, ao se encontrar “oco”, mostra-se uma qualidade vazia e insignificante, porém livre de qualquer opressão.

Já no quarto dia do encontro, Costa relata que a reunião sucedeu mais silenciosamente. Os escritores falavam baixo e distante do microfone, pois era a última jornada do congresso. Entende-se o silêncio como a dissipação da vanglória. Já o microfone, instrumento ampliador do som, tem como objetivo destacar a voz em meio a diversas outras vozes. A distância desse objeto e seu pouco volume remetem ao retorno da discrição. Portanto, como haviam reocupado a posição de confiabilidade, as homenagens foram enunciadas às pessoas menos discretas:

a companheiros ausentes, falecidos no abandono, ou internados em asilos para esquizofrênicos, ou ainda delatados, identificados publicamente, alguns até perseguidos e condenados em seus países por delito de opinião, profissionais que por princípio opinião não têm. (BUARQUE, 2003, p. 22).

Eles mencionam todos que estavam ausentes no evento e, conseqüentemente, que não teriam prejuízos por serem temas de discussão. Porém, muitas alusões refletem o próprio orador. As primeiras referências são aos omissos: os “companheiros ausentes”, que desapareceram, ou melhor, que estão ocultos entre os próprios anônimos. Os “falecidos” inexistem, pois a vida foi destituída (“falecimento”) em um momento de desatenção (“abandono”). Esse falecimento é interpretado como o término do anonimato e o início de uma reputação, surgida devido a uma negligência. Metaforicamente, os “asilos para esquizofrênicos” reportam-se aos “encontros de escritores anônimos”, já que o asilo, assim como o encontro, serve para abrigar as pessoas. O primeiro local acolhe doentes mentais, caracterizados por terem alucinações. No segundo, os “doentes mentais” são os escritores, que sofrem de perturbações autorais, atingindo instantes de devaneios. As últimas referências são aos revelados. Os “delatados” tornaram-se visíveis perante o público, por isso acabaram “identificados”. Entretanto, alguns foram “perseguidos e condenados” por “delito de opinião”. Nesse contexto, este termo adquire uma ambigüidade inerente ao acusado. O delito é cometido por pessoas que têm voz, que se manifestam. Porém,

os *ghost-writers* não possuem opinião. A própria palavra “delito” pode ter o sentido de “falta”. Logo, são pessoas julgadas por não assumirem uma opinião. Desse modo, essas contradições representam, mais uma vez, o conflito entre o revelar e o velar vivido pelos escritores anônimos.

No encerramento, “houve discursos em defesa dos direitos de privacidade e livre expressão, mas a proposta de se redigir uma carta aberta foi de pronto rechaçada; afinal, jornal algum publicaria um abaixo-assinado de escritores que nunca se assinam” (BUARQUE, 2003, p. 22). Como teriam “direitos de privacidade” e “livre expressão” autores que não são expostos e nem expõem suas manifestações publicamente? Eles pretendem revelar problemas que os incomodam, ao mesmo tempo em que decidem velá-los, por isso abdicam de elaborar a “carta aberta”.

Assim termina o encontro, sem nenhuma publicação do que foi discutido, pois eram autores anônimos que se fazem e desfazem no próprio anonimato. Finalmente, todos se dirigem a um lugar soturno, “cada qual entrou num túnel” (BUARQUE, 2003, p. 22), reocupando as suas respectivas posições anônimas na sociedade, uma vez que o “túnel” é uma passagem coberta que sugere uma capa ou um disfarce, além de ser um local subterrâneo, agindo como uma metáfora da obscuridade e do secretismo.

6 Considerações Finais

O conflito, portanto, é uma característica específica do protagonista. Ele ambiciona a vaidade ao mesmo tempo em que resguarda a confiabilidade. Além de que a vaidade aumenta proporcionalmente ao anonimato. Como a sua exibição e o seu orgulho abrangiam unicamente o panorama sombrio e discreto, ele se revelava para as pessoas que, em seus ofícios, também são anônimas, como ocorriam nos encontros dos *ghost-writers*.

O nome “Costa” se manifesta como um signo que sintetiza esse jogo entre o mostrar e o ocultar. A disposição do personagem acontece inversamente, pois tudo era virado ao contrário, voltado para as costas:

(...) as pessoas cruzando pelas minhas costas (BUARQUE, 2003, p. 14, grifo nosso).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

(...) me sentava de costas para as costas dele (BUARQUE, 2003, p. 23, grifos nossos).

Levantei-me com a arma em riste e saí andando para trás, pois não daria as costas a uma gentalha tão sinistra (BUARQUE, 2003, p. 54, grifo nosso).

(...) as pessoas cruzavam pelas minhas costas falando frases sem pé nem cabeça (BUARQUE, 2003, p. 58, grifo nosso).

(...) eu não entendia por que ela falava essas coisas de costas para mim (BUARQUE, 2003, p. 101, grifo nosso).

Etc.

Assim, o revelar e o velar remetem ao conflito da identidade autoral do protagonista. Este choque perpassa todo o romance proporcionando uma batalha entre omitir seu ofício e mostrar o seu escrito. Os seus relacionamentos, os congressos de autores anônimos, os quartos dos hotéis, a raiva provocada por indícios pessoais em seus trabalhos e os incômodos na agência denunciam o conflito de sua identidade, que atua em função do signo da confiabilidade e como o cerne para a compreensão dessa complexa e admirável obra de Chico Buarque.

Referências

AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos e objetos*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. Apresentação do problema. In:_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. p. 1-50.

BARTHES, Roland. Escritores e escreventes. In:_____. *Crítica e Verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970. p. 31-39.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Revisão técnica de Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BUARQUE, Chico. *Budapeste*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 23. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

FARIAS, Sônia L. Ramalho de. Budapeste: as fraturas identitárias de ficção. In: FERNANDES, Rinaldo de (org.). *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMESON, Fredric. O Pós-modernismo e a Sociedade de Consumo. In.: KAPLAN, Elizabeth Ann. *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Organização de E. Ann Kaplan. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

MAINARDI, Diogo. *Edna entendeu tudo*. *Veja*, edição 2121, p. 163, 15 jul. 2009.

MILLER, Martha LaFollete. *A escrita de uma vida: Budapeste*, de Chico Buarque. *Revista Eutomia*, Recife, 2009, ano II, nº 1, p. 130-142.

SEOANE, Antonio Ferreira; FORTES, Paulo Antonio de Carvalho. *A percepção do usuário do Programa Saúde da Família sobre a privacidade e a confidencialidade de suas informações*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000100005&script=sci_arttext#back1>. Acesso em: 18 set. 2010.

ZENI, Lielson. *Budapeste – Chico Buarque*. *Bonde*, Londrina, 07 jul. 2004. Disponível em: <http://www.bonde.com.br/bonde.php?id_bonde=1-14--1354-20040707>. Acesso em: 23 nov. 2010.

WISNIK, José Miguel. *O autor do livro (não) sou eu*. Disponível em: <<http://www.ig.com.br/paginas/hotsites/chicobuarque/wisnik.html>>. Acesso em: 12 out. 2008.

A ESCRITA INTERTEXTUAL NO TEXTO DRAMÁTICO: UMA ANÁLISE DE GOTA
D'ÁGUA E DES-MEDÉIA A PARTIR DE EURÍPIDES

THE INTERTEXTUAL WRITING IN THE DRAMATIC TEXT: AN ANALYSIS OF
GOTA D'ÁGUA E DES-MEDÉIA STEMMED FROM EURÍPIDES

Carolina Filipaki de Carvalho*

Edson Santos Silva **

RESUMO: Por meio deste estudo são analisadas as práticas de intertextualidade e os mecanismos intertextuais explorados por autores de textos dramáticos para a tessitura de suas obras. Os autores analisados tomaram como inspiração a tragédia grega *Medéia*, escrita por Eurípides, em 431 a. C., travando, portanto, com o dramaturgo grego, um diálogo intertextual que se revela na leitura destas obras. Ambas as obras analisadas são brasileiras: *Gota d'Água*, de autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes, cuja publicação data de 1975, e *Des-Medéia*, escrita por Denise Stoklos e publicada em 1995. A fundamentação teórica ampara-se em Kristeva (2012) e Sant'Anna (1985), dentre outros estudiosos que se dedicaram à investigação da intertextualidade e seus mecanismos.

PALAVRAS-CHAVE: Dramaturgia. Medéia. Intertextualidade.

ABSTRACT: This study analyzes the practices of intertextuality and the intertextual mechanisms explored by authors of dramatic texts to the writing of their works. The authors analyzed were inspired by the Greek tragedy *Medea*, written by Euripides, in 431 a. C., thus, establishing an intertextual dialogue with the Greek playwright, which is revealed during the reading of these works. Both plays are Brazilian: *Gota d'Água*, by Chico Buarque and Paulo Pontes, published in 1975, and *Des-Medéia*, written by Denise Stoklos and published in 1995. The theoretical foundation is based on Kristeva (2012) and Sant'Anna (1985), among other scholars who dedicated themselves to the investigation of intertextuality and its mechanisms

KEY-WORDS: Dramaturgy. Medea. Intertextuality.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo*

* Mestre, Professora colaboradora no curso de Letras Inglês, UNICENTRO, Irati. E-mail: carolfilipaki@gmail.com

** Doutor, Professor adjunto em Literatura Portuguesa, UNICENTRO, Irati. E-mail: jeremoabo21@gmail.com

que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(Tecendo a manhã - João Cabral de Melo Neto)

Introdução

O presente artigo visa analisar as práticas de intertextualidade e os mecanismos intertextuais explorados por autores para a tessitura do texto dramático. Para este fim são averiguadas duas obras inspiradas na tragédia grega *Medéia*, escrita por Eurípides, em 431 a. C. A primeira delas é *Gota d'Água*, de autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes, cuja publicação data de 1975, e *Des-Medéia*, escrita por Denise Stoklos e publicada em 1995.

Para Kristeva (2012, p.142), a semiótica literária tem como incumbência “encontrar os formalismos correspondentes aos diferentes modos de encontro das palavras (das sequências) no espaço dialógico dos textos”. Neste artigo, considerando-se que os mecanismos intertextuais podem ser exemplificados com excertos dos textos, optou-se por não dividir esta pesquisa em uma parte teórica e outra de análise, mas por trabalhar ambos os aspectos concomitantemente, utilizando-se dos mecanismos observados nos textos para ilustrar os pressupostos apontados pela teoria.

Com relação à grafia de *Medéia*, com acento, por tratar-se de nome próprio e pelo fato de todas as obras terem sido publicadas antes da implementação do novo acordo ortográfico da língua portuguesa (2009), manter-se-á o acento gráfico neste trabalho.

1 Panorama das obras

Para melhor compreender a relação entre as obras, é necessário apresentar uma breve sinopse de cada uma delas, deixando o aprofundamento acerca da intertextualidade entre elas para o próximo tópico. *Medéia*, de Eurípides, é a obra que inspirou as outras duas e oferece a possibilidade de análise intertextual. Os textos serão apresentados em ordem cronológica, conforme a data de sua publicação.

1.1 Medéia

A tragédia grega *Medéia* data de 431 a. C. A peça foi escrita por Eurípides, que, ao lado de Sófocles e Ésquilo, figura entre os maiores autores gregos da antiguidade. Ele seria o autor de aproximadamente noventa e cinco obras, contudo, apenas dezoito delas foram preservadas. *Medéia* continua sendo apresentada e tem sucesso na atualidade por tratar de temas ainda contemporâneos: o amor, o ciúme e o papel de subserviência da mulher na sociedade. Medéia é uma mulher forte, de personalidade marcante e que prefere cometer um crime brutal para sentir-se vingada e não viver menosprezada pelo marido. Para Brandão (1984, p.63), “*Medéia* é a tragédia do amor transmutado em ódio mortal”, é uma “heroína e vítima trágica”.

Medéia é a esposa de Jasão, com quem teve dois filhos. Ele, entretanto, perdeu o trono e conseguiu abrigo para si e para a família em Corinto. Em seu novo país, em busca de poder, Jasão decide casar-se novamente, desta vez com a filha de Creonte, rei de Corinto. Medéia é conhecida por seus poderes e atos de feitiçaria. Sabendo da insatisfação de Medéia e temeroso por sua filha, que poderia correr riscos ao casar-se com Jasão, o rei decide expulsar Medéia do país, juntamente com seus filhos.

Medéia fica inconformada com a decisão e com a atitude de Jasão, que nada fez para impedir seu exílio. Porém, fingindo acatar de bom grado a ordem do rei, Medéia pede a Creonte apenas mais um dia para organizar sua saída da cidade. Ela convence Jasão de que está arrependida e que aceitará sem embaraços o casamento dele. Ludibriados pelas palavras de Medéia, Jasão e Creonte caem numa terrível cilada.

Como prova de suas boas intenções, entretanto, Medéia envia presentes à princesa para a qual deixaria o marido quando partisse. Sentindo-se humilhada e tomada pelo ciúme, Medéia pede aos filhos que levem presentes para a futura madrasta deles. Antes de partirem ao encontro da princesa, Medéia, todavia, envenena os presentes e adverte aos filhos que os entreguem em mãos da filha de Creonte. Desta forma, a protagonista mata a princesa e Creonte, que se contamina do veneno na tentativa de auxiliar a filha envenenada. Em seguida, antes de partir,

Medéia tira a vida dos filhos, fugindo numa carruagem de sol, enquanto Jasão a abomina. Ha maior profanação que ser matricida?

Ao longo de toda a peça, a Ama e o coro fazem o papel da consciência da personagem. Por conhecerem o temperamento de Medéia e certos das atitudes execráveis que ela poderia tomar, o coro e a Ama prenunciam os terríveis acontecimentos, tentando convencê-la a não cometer tamanha truculência.

1.2 Gota d'água

Gota d'Água foi publicada por Chico Buarque e Paulo Pontes em 1975, momento em que o Brasil estava sob uma ditadura militar, vivenciando uma situação econômica e política bastante ponderosa. Situação essa que é tratada pelos autores no prefácio da obra e fica explícita também no decorrer da trama, que mostra um abismo social entre os personagens, evidenciando a realidade brasileira de uma forma mais lúdica, burlando desta maneira a censura governamental. Além de referir-se à questão política, a obra retoma também os temas: amor, ciúmes e a submissão feminina, conforme já apontado por Rocha (1996).

É importante observar que a poesia de Chico Buarque é marcada por uma inter-relação do individual com o coletivo ou social. Há uma exploração dos aspectos mais íntimos do homem, no que diz respeito a seu sentimento afetivo, sexual, mas também há a denúncia das injustiças sofridas pelo homem enquanto povo, enquanto classe desprivilegiada. (ROCHA, 1996, p.198).

A história se passa em um cenário carioca: a Vila do Meio Dia, um condomínio que pertence a Creonte – uma espécie de ditador, que impõe regras e cobra infinitas prestações dos mutuários, embora muitos já tenham pagado mais do que o suficiente para serem proprietários das casas.

Os protagonistas são Joana e Jasão. Ela é uma mulher mais velha e mais experiente que Jasão. Em meio a uma discussão, Joana reitera que foi graças a ela que Jasão tornou-se o homem que é, um músico de sucesso e com grandes ambições.

Joana: Pois bem, você

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

vai escutar as contas que eu vou lhe fazer:
te conheci moleque, frouxo, perna bamba,
barba rala, calça larga, bolso sem fundo
Não sabia nada de mulher nem de samba
e tinha um puto dum medo de olhar o mundo
As marcas do homem, uma a uma, Jasão,
tu tirou todas de mim. O primeiro prato,
o primeiro aplauso, a primeira inspiração,
a primeira gravata, o primeiro sapato
de duas cores, lembra? O primeiro cigarro,
a primeira bebedeira, o primeiro filho,
o primeiro violão, o primeiro sarro,
o primeiro refrão e o primeiro estribilho
Te dei cada sinal do teu temperamento
Te dei matéria prima para o teu tutano
E mesmo essa ambição que, neste momento
se volta contra mim, eu te dei, por engano
Fui eu, Jasão, você não se encontrou na rua
Você andava tonto quando eu te encontrei
Fabriquei energia que não era tua
para iluminar uma estrada que eu te aponte
E foi assim, enfim, que eu vi nascer do nada
uma alma ansiosa, faminta, buliçosa,
uma alma de homem [...]
(BUARQUE, 1995, p. 75-76).

Desse relacionamento nascem dois filhos. Mas, todas essas informações ficam claras para o leitor ao longo da trama, pois, no prefácio nada disso é exposto. A história tem início quando Jasão está famoso pela composição do samba “Gota d’Água”. Com o ego inflado pelo sucesso, Jasão abandona Joana para casar-se com Alma, filha de Creonte. Joana sofre muito com a situação, perde sua dignidade e promete vingança.

Tentando amenizar o sofrimento da antiga amásia, Jasão a procura para conversarem. Joana segue irreduzível, humilhada e desesperada, enquanto Jasão a deixa falando sozinha, ferindo ainda mais sua autoestima. Creonte, sabendo da situação e conhecedor da fama de feiticeira de Joana, decide expulsar a mulher e

seus dois filhos do condomínio. Fingindo aceitar o casamento e o fato de que precisará mudar-se, Joana implora por mais um dia para que possa deixar a casa. Acreditando na redenção de Joana, Creonte consente.

Para iludir Jasão, como um sinal de paz, Joana manda os filhos à festa de casamento e pede a eles que entreguem um pacote com alguns bolinhos à noiva. Bolinhos estes preparados por Joana, que invoca as forças da natureza para temperá-los. Creonte, entretanto, não deixa que a filha os consuma e expulsa as crianças, alegando uma possível feitiçaria. Vendo que as crianças voltaram com o pacote, Joana decide que ela mesma e os filhos irão morrer com o veneno colocado como tempero no alimento. Primeiro, incentivados pela mãe, os meninos consomem os bolinhos de carne e em seguida ela mesma come um deles.

A peça termina com os corpos de Joana e dos meninos sendo levados à festa de casamento de Jasão por Egeu e Corina, que são amigos e conselheiros de Joana e Jasão ao longo da trama, que, uma vez familiarizados e conhecedores da personalidade ambos, sabem que a história poderia acabar em tragédia. Uma marcação cênica indica que a história deve terminar com a projeção de uma notícia sensacionalista em uma página de jornal com o título “Assassinou os dois filhos e se matou”.

1.2 Des-Medéia

De autoria da dramaturga e atriz Denise Stoklos, a peça *Des-Medéia* foi publicada em 1995. Ela tem apenas duas personagens: o coro e Medéia, que travam um diálogo constante, com falas que se complementam, como se fossem, na verdade, uma única pessoa. O texto se caracteriza pela crítica político-social, com indícios de que o enredo poderia acontecer em qualquer lugar, seja a Grécia Antiga ou o Brasil. Em uma espécie de prefácio intitulado “Tema”, antes de situar o leitor com relação às personagens, locação e tempo, a autora explica suas intenções ao escrever a peça:

Desatar o nó da tradição de matança aos atos-filhos-sementes, causada pelo desgosto do abandono social-afetivo-espiritual em que nos encontramos no presente, é o tema desta modesta peça de teatro. Metafórica como toda expressão artística, esta obra quer refletir através de personagens mitológicos sobre a possibilidade de opção pela vida, em qualquer época, de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

qualquer espécie, em qualquer situação (ideológica, comunitária ou amorosa), e acima de tudo sobre a relação prática de todos nós com a lealdade aos valores humanos. (STOKLOS, 1995, p.4)

No início da peça, o coro esclarece que Medéia é uma personagem fictícia e simbólica, cujo perfil visa instigar a reflexão:

E mais uma: Medéia não é de carne e osso como nossos criminosos: é apenas um mito, criado para simbolizar e espelhar esse lado escuro da natureza humana, para que possamos refletir sobre ele e transformá-lo. Que a nossa Medéia, portanto, se desmedeie, se transforme, evolua, remedie-se o mito já, que se remede essas características simbólicas do perdurável escuro da natureza humana (STOKLOS, 1995, p.9).

A Medéia de Stoklos caracteriza-se pela brasilidade, seja no vocabulário, que é composto por diversas expressões populares no Brasil, pela sonoridade das palavras ou pelos trocadilhos conhecidos na língua portuguesa, a exemplo de “viu o ovo, viu a uva” (STOKLOS, 1995, p.7) e “porco crespo, toco preto” (STOKLOS, 1995:5), bem como aos assuntos a que faz menção, como é o caso do assassinato de Chico Mendes (STOKLOS, 1995, p.6), seringueiro e ativista ambiental que foi brutalmente assassinado por sua luta contra o desmatamento. Para Teixeira (2005, p.30), “Stoklos mostra a luta entre o amor-doação e o egoísmo da posse. Um gera vida, o outro gera a morte”.

A história incorporada aos fatos históricos que demonstram a insatisfação não apenas da autora, mas da população brasileira que fala por ela com relação à política do país, Stoklos dá voz ao povo e pede que todos lutem pelo futuro e não aceitem a morte de seus rebentos, como fica evidente no excerto a seguir:

Que esse fogo apaixonado de Medéia seja nosso impulso para frente e não para trás. Alterar os verbos. Para enfim a massa amar, não para massacrar e fim. Que sua perspectiva de absoluta falta de vínculo seja para encontrar-se quites e poder assim ir para frente. Não aceitar-se perdida no mar de lama que nos levou a essa praia, até aqui. Senão de que valerá tanta braçada sem salva-vida e que estamos diariamente expostos desde o naufrágio de Colombo, a outros tantos outros reais oportunistas, permanentes dragões, pelegos inúteis, reis traiçoeiros, tratos quebrados, carnificina moral e social (STOKLOS, 1995, p.26-27).

Em meio a fatos verídicos, a personagem Medéia concebida por Stoklos pode ser classificada como uma mulher real, que não está atrelada a poderes sobrenaturais, mas que é consciente de seus atos e opta pela racionalidade ao decidir não se vingar do marido com a morte dos filhos.

2 O intertexto em Eurípides, Stoklos e Buarque

O conceito de intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva ao repensar a teoria de Bakhtin acerca da dimensão dialógica da palavra. Nas palavras de Kristeva (2012, p.142), “Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto e absorção e transformação de um outro texto”.

Por conseguinte, é fato que todo texto “só existe em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição ao texto preexistente, mas sempre em relação a eles” (VIGNER, 1979, p.63). Nitri (2000:159) frisa que, sob o prisma de Bakhtin, o texto “situa-se na história e na sociedade”, fazendo com que a estrutura literária seja constituída por um cruzamento de superfícies textuais, frutos de um diálogo entre diversas criaturas.

Na opinião de Kristeva (2012, p.109), o texto literário é uma rede de conexões e cruzamento de palavras, “uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, tomados de outros textos, se cruzam e se neutralizam”. De acordo com Ruiz (198, p.92), até mesmo a peça *Medéia*, de Eurípides, trata-se de um caso de intertextualidade direta. Segundo o autor, *Medéia* foi inspirada na lenda dos Argonautas, já conhecida do poeta épico da Grécia Antiga, Homero (8 a.C.), diferenciando-se apenas pelo fato de que na lenda anterior os filhos de Jasão teriam sido assassinados por parentes de Creonte. Tendo como característica o protagonismo feminino em sua escrita, para Ruiz (1987, p.93) “foi Eurípides o trágico grego que mais influência exerceu sobre os dramaturgos que lhe vieram após até os dias de hoje”, evidenciando-se esta possibilidade nos diversos textos que ainda ecoam, citam e copiam os seus. Exemplo da constatação de Ruiz (1987) são as peças *Gota D’Água* (BUARQUE; PONTES, 1975) e *Des-Medéia*

(STOKLOS, 1995), em que os autores declaradamente expressam a inspiração na tragédia de Eurípidés.

2.1 Os tipos de intertextualidade

Segundo Maingueneau (1989, p.87), a intertextualidade pode ser interna ou externa, sendo a primeira referente a relações entre dois textos do mesmo campo discursivo ou corrente de conhecimento, compartilhando de conceitos e expressões comuns, enquanto a intertextualidade externa é aquela de vínculos entre textos de diferentes campos. Diante disso, pode-se afirmar que a relação entre os textos caracteriza uma intertextualidade interna, posto que todos eles pertencem à dramaturgia.

Oliveira (2010, p. 4) reitera que a intertextualidade também pode ser explícita – quando ocorre por meio de citações ou referências no outro texto; ou implícita – se ocorre sem a citação direta da fonte, “mas através da alusão, paródia, ironia e paráfrase, tornando perceptível ao leitor com qual texto se está dialogando” (KOCH *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 24). No caso de *Gota d’Água e Des-Medéia*, a intertextualidade é explícita, já que por meio do enredo e das personagens – por meio da manutenção dos nomes e de características da personalidade, a exemplo de Jasão e Creonte em *Gota d’Água e Medéia*, os autores tornam evidente a relação com a obra de Eurípidés.

A intertextualidade explícita ocorre também quando Stoklos faz alusão direta à obra anterior. Ao arquitetar seu plano de vingança, a Medéia de Eurípidés comunica: “[...] dos meus inimigos farei três cadáveres: o pai e a donzela e o marido – mas o meu” (EURÍPIDES, 431 a. C., p.16). Embora represente uma ruptura com a personagem original, mas em referência direta à fala anterior, a Medéia de Stoklos afirma: “Não imolarei morte nenhuma por você, nenhum sacrifício ritual, a causa não merece” (STOKLOS, 1995, p.25).

2.1 Paráfrases e paródias

Sant'Anna (1985, p.28-29) diferencia os dois mecanismos mais populares da intertextualidade: a paráfrase e a paródia. Para o autor, na paráfrase alguém abre mão de sua voz para deixar falar a voz do outro, enquanto na paródia busca-se a fala recalcada do outro.

Assim como um texto não pode existir fora das ambivalências paradigmáticas e sintagmáticas, paráfrase e paródia se tocam num efeito de intertextualidade, que tem a estilização como ponto de contato. Falar de paródia é falar de intertextualidade das diferenças. Falar de paráfrase é falar de intertextualidade das semelhanças. Enquanto a paráfrase é um discurso em repouso, e a estilização é a movimentação do discurso, a paródia é o discurso em progresso. Também pode se estabelecer outro paralelo: paráfrase como efeito de condensação, enquanto a paródia é um efeito de deslocamento. Numa há o reforço, na outra a deformação. Com a condensação, temos dois elementos que se equivalem a um. Com o deslocamento temos um elemento com a memória de dois. (SANT'ANNA, 1985, p.28).

Com relação à *Medéia* de Eurípides (431 a. C.), *Gota d'Água* (1975), de autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes, e *Des-Medéia* (1995), de Denise Stoklos, ao longo das narrativas, constata-se que ocorrem paráfrases e paródias. Analisando-se a totalidade da obra, o texto de Stoklos (1995) representa uma paródia com relação à de Eurípides.

Na *Medéia* de Eurípides, a personagem é passional, age impulsivamente com o objetivo de vingar-se uma traição. Esta atitude se repete na personagem Joana, de Chico Buarque e Paulo Pontes. Enquanto na *Des-Medéia* de Denise Stoklos ocorre o rompimento deste padrão, pois a personagem não visa à morte de seu inimigo, mas sim à mudança de paradigmas.

Acerca da relação entre Jasão e Joana, em *Gota d'Água*, e Jasão e Medéia, em Eurípides (431 a. C.), Ribeiro afirma que:

Nota-se que a integridade e a completude de Medéia se dão a partir da figura masculina: a Medéia sem Jasão é aniquilada, incompleta, infeliz, amarga, violenta, movida por gestos extremados. Na entrega total e incondicional à causa do amado, ela destrói sua origem, sacrifica seu irmão, abandona sua terra, semeia a discórdia e a morte. Jasão é seu fundamento e sua razão. Por meio dele Medéia cria identidade. Quando não é mais correspondida, sendo preterida por outra mulher, seu drama existencial se agita. Este ponto marca o início da tragédia Medéia, de Eurípides (RIBEIRO, 2008, p. 1).

Como também já observado por Leites (2011), na obra de Stoklos (1995), o elemento de ruptura com o modelo anterior está caracterizado no título da obra com o prefixo “Des”, evidenciando ao leitor antes mesmo do início de sua leitura que a obra se trata de uma nova visão para a história.

Ao fim e ao cabo, esta Medéia é já antagonista àquela tomada como referente; uma des-Medéia, como anuncia o título, com base no prefixo latino que indica “separação, ação contrária”, ou então uma anti-Medéia, conforme o prefixo grego que traz o sentido de “oposição, ação contrária”⁵. Com efeito, a “ação contrária” inclusa no sentido assimilado por ambos os prefixos indica esse movimento de necessária tomada de um rumo adverso do anterior. Contudo, ao passo que uma anti-Medéia acusaria o enfrentamento entre os dois referentes, uma des-Medéia alude ao abandono, à abdicação em favor da tomada de um outro – “novo” – caminho. Se a ação contrária é o ato da negação, uma anti-Medéia acrescentaria ao antagonismo o signo do enfrentamento, que significa dizer necessidade de apagamento, destruição do outro. Ao revés, uma des-Medéia atua no sentido da desconstrução que, a partir da necessidade de re-construção, admite a possibilidade de permanência desta Medéia desconstruída, ainda que revertida, invertida ou remodelada, na “nova” Medéia. (LEITES, 2011, p.102).

Em *Des-Medéia*, a protagonista se recusa em seguir o modelo de comportamento assassino da Medéia original e propõe “destronar Jasão”, matando-o simbolicamente e enfeitando a possibilidade de assassinar seus filhos.

Como eu poderia assassinar meus frutos por vingança se não há sentimento a ferir?
O que há é a repetição do padrão de usurpador nato e destinado
O que veio a usurpação muito cedo, como modelo, dela ficou marcado por dentro.
E para fora não transformou a seta que te partiu.
Mas obrigou-a a traçar o mesmo alvo e assim mais uma vez repartir-se, cravar-se: usurpação.
Você se deita na cova cavada pelo vizinho.
Destrono-te Jasão do direito e permanecer em mim, que é só sobre o qual temos autoria: a liberdade de escolher o repertório do que me ocupa.
Este, você perdeu.
Nós aqui de outro lado não, nada perdemos
Não podemos perder o que nunca foi nosso. Em você está o abandono, a traição, a deslealdade, a confirmação do *stablishment*.
(STOKLOS, 1995, p.30-31)

Eurípides, no prólogo, afirma: “[...] em tudo concorde com Jasão. Porque é essa certamente a maior segurança, que a mulher não discorde do marido” (EURÍPIDES,

431 a. C., p.4). Tendo em vista este “conselho” de Eurípides, observa-se em *Des-Medéia* o oposto, pois a personagem não apenas discorda de Jasão, mas também de Eurípides ao dizer:

Nossa Medéia a brasileira há de encontrar outro destino. Pois nós brasileiros queremos uma nova Medéia, uma que se desfaça do ódio destruidor para uma reflexão positiva sobre o momento em que eu também estamos sem nenhum vínculo: como ela.

Sem vínculo com o sentido de pátria, sem vínculo com irmãos, com nossos vizinhos, sem vínculos com nossos filhos: o nosso futuro, os nossos traços, a nossa herança. Então, como temos repetido destruições, nunca é demais abordar o tema, mas desta vez subvertendo-o. Que no nosso Brasil não mais e repitam as Medéias. Não mais assassinemos nossos filhos diariamente – os nossos sonhos, nossos frutos (nossa originalidade). (STOKLOS, 1995, p.29).

Nesses excertos ficam evidenciados em *Des-Medéia* o deslocamento e a deformação com relação à *Medéia* original, de Eurípides, características essas indicadas acima por Sant’Anna (1985, p. 28) como peculiaridades da paródia. O autor frisa que a intertextualidade paródica sustenta uma relação antagônica por afirmar e negar o passado ao mesmo tempo, sacralizando-os e contestando-o. Estas particularidades, na visão de Sant’Anna, demonstram a maturidade de um discurso, a qual se revela quando o autor, “atingindo a paródia, liberta-se do código e do sistema, estabelecendo novos padrões de relação das unidades” (SANT’ANNA, 1985, p.28).

Em *Gota d’Água*, entretanto, ocorre o contrário, tendo em vista que em diversos trechos da obra é perceptível a voz de Eurípides ecoando nas personagens brasileiras. Quando Chico Buarque opta pelo mesmo nome para a personagem e por manter Creonte como o líder, fazendo com que ele seja o informante acerca do exílio de Medéia e seus filhos, dá voz a Eurípides, caracterizando-se uma paráfrase. Na obra de Eurípides, ao expulsá-la, Creonte vai até Medéia acompanhado de seus guardas e diz a ela:

A ti, ó Medéia de olhar turvo, com teu esposo irada, eu digo que saias como exilada desta país, levando contigo os teus dois filhos. E não hesites. Que eu sou de tal ordem o árbitro, e não voltarei para minha asa antes de te expulsar dos confins desta terra. (EURÍPIDES, 431 a. C.p.13)

Em *Gota d’Água*, acompanhado de guardas dispostos a destruir a casa de Joana, Creonte ordena-lhe que deixe a vila:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

CREONTE:

Eu vim aqui, saí dos meus cuidados pra falar
que aqui nesta vila você não vai ficar
nem mais um minuto, pode ir andando, sim?
Pega teus troços, teus filhos e pé na estrada
[...] Chega de ódio, de ouriço e feitiço
[...] Se você não sai por bem, ligeiro, sai no pau...
(BUARQUE; PONTES, 1975, p.148-149)

De acordo com Sant'Anna (1985), a paráfrase, mais do que um efeito retórico e estilístico, em que há um desvio mínimo com relação ao original, "é um efeito ideológico de continuidade de um pensamento, fé ou procedimento estético" (SANT'ANNA, 1985, p.22). Por meio da leitura dos dois diálogos, observam-se estas características em *Gota d'Água*, com relação à *Medéia*, uma vez que o sentido do diálogo é mantido, bem como a estética da cena, em que Creonte vai ao encontro da mulher enfurecida, acompanhado de seus capangas para expulsá-la.

Em continuidade à paráfrase, ainda na cena em que Joana e Creonte conversam a respeito da expulsão dela e de seus filhos da vila, Buarque e Pontes (1975) dão voz a Eurípides ao perpetrar o pedido de Medéia, por meio da fala de Joana, que suplica com palavras envolventes o direito de ficar apenas mais um dia, o tempo necessário para organizar sua saída e, especialmente, para arquitetar e pôr em prática o plano de vingança contra Jasão.

Na versão de Eurípides, Medéia clama a Creonte:

Este dia só consente que eu fique, a pensar na maneira de nos irmos e na direção que não de tomar os meus filhos, já que o pai nada se importa com o que há de arranjar para eles. Tem pena deles. Que também és um pai filhos. É natural que tenhas benevolência. Pelo que me diz respeito, não tenho cuidados, quando nos formos, mas choro-os a eles, pela desgraça que os atingiu. (EURÍPIDES, 431 a. C., p.15-16)

Em *Gota d'Água*, na presença de Creonte, Joana implora:

Não! Pelo menos me dê um dia... Um dia só, que é para eu saber para onde é que eu posso ir...
[...] Não vou poder sair sem destino com dois filhos pequenos
Eu ia embora mesmo. Não quero ficar
Nesta desgraça de lugar. Só quero um dia
Para me orientar, se não não dá...
(BUARQUE; PONTES, 1975, p.150-151)

Segundo Reis (1981:133), a relação intertextual entre textos pode ser mensurada em três graus: mínimo – de acordo com as estruturas formais que envolvem o ritmo, estruturas narrativas e tipos de personagem; médio – definido por reflexos ponderados com relação ao texto de origem; e máximo – que se estabelece nos casos em que há menção direta por meio de citações, referências e epígrafes.

Os graus de intertextualidade, por sua vez, podem ser medidos por cinco critérios apontados por Markl (*apud* OLIVEIRA, 2010, p.25):

1. Referência: aferida pela intensidade das referências entre os textos e em que medida um texto espelha o outro por meio de sua temática;
2. Comunicação: avaliada pela clareza da relação entre os textos por meio de indicações do autor que apontem para o fato de que a alusão ao outro texto foi intencional, seja por meio da utilização de termos, expressões ou construções semelhantes ao texto inicial;
3. Estrutura: medida conforme a proporção em que os textos apresentam elementos que indiquem a semelhança de função dentro da estrutura do texto;
4. Seletividade: constatada pela proporção do uso das palavras entre os textos;
5. Diálogo: observada no espelhamento da tensão semântica e de pensamento entre os dois textos e de que forma os contextos dos textos se relacionam nestes dois aspectos.

Um dos pontos consonantes entre as três peças e que dão corpo à intertextualidade entre elas é o papel exercido pelo coro. Na peça *Gota d'Água*, o grupo de vizinhos, formado pelos compadres e amigos de Joana e Jasão, metaforicamente, faz a vez do coro. Nas três peças o coro é conhecedor da personalidade de Joana e possui duas atribuições principais: a de conselheiro da personagem e a de oferecer ao leitor algumas pistas acerca do desfecho da história.

Haja vista os critérios apontados por Markl (*apud* OLIVEIRA, 2010, p.25) e as características dos textos *Gota d'Água* e *Des-Medéia*, conforme apresentadas ao longo deste artigo, pode-se admitir que entre cada um deles, com relação à *Medéia* de Eurípidés, ocorre um grau máximo de intertextualidade.

Conclusão

Utilizada como epígrafe no início deste artigo, a estrofe da poesia *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto, é uma analogia à construção dos textos analisados nesta pesquisa: “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. Ou seja, Chico Buarque, Paulo Pontes e Denise Stoklos, como os galos de João Cabral, que se apropriam e espalham outros cantos, tomaram para si a história contada por Eurípides, renovando-a e transformando-a em um novo produto literário, com as adaptações necessárias para que, reconfigurado, o canto de outrora se tornasse o canto do presente.

A análise estrutural das peças oportunizou observar de que forma os textos *Medéia*, *Gota d'Água* e *Des-Medéia* se aproximam e se distanciam pelo viés intertextual. Tendo em vista os conceitos e exemplos apresentados, reitera-se que em termos gerais, *Gota d'Água* é uma paráfrase de *Medéia*, por ter como característica a perpetuidade do comportamento obstinado e agressivo da personagem principal. No entanto, *Des-Medéia* caracteriza-se como paródia justamente por se contrapor a esta posição, dando lugar a uma nova Medéia, uma mulher equilibrada e consciente, que questiona e contraria a tradição vingativa da personagem de Eurípides.

Entre *Gota d'Água* e *Des-Medéia* verifica-se, ainda, outro ponto de contato intertextual: o viés político dessas produções, que demanda mais aprofundamento e a investigação dos momentos históricos em que as peças foram elaboradas para que se possa perscrutar a investigação neste sentido.

Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 1984.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'Água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

EURÍPIDES. *Medéia*. 431 a. C. Disponível em: <www.lendo.org/wp-content/uploads/2007/06/medeia.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

LEITES, Pedro. *O lastro cultural e a ressignificação do mito*. In: Línguas e Letras. V. 12 nº 23 2º Sem. 2011. Disponível em: <[http:// e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/5810/4905](http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/5810/4905)>. Acesso em: 05 dez. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Tereza Cristina dos Santos Akil de. A intertextualidade na teoria literária e nos estudos bíblicos. In: *Os Bezerras de Arão e Jeroboão: Uma verificação da relação intertextual entre Ex 32,1-6 e 1Rs 12,26-33*. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Teologia, 2010, p. 21-47.

REIS, Carlos. *Técnicas de Análise Textual*. Introdução à leitura crítica do texto literário. 3. ed., Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

RIBEIRO, Luiz Gustavo M. *Denise Stoklos e Des-Medéia: A ruptura necessária*. Disponível em: <http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/063_Marcia_Pompeo_Nogueira.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

ROCHA, Elizabete Sanches. A arte de narrar e resistir em Gota d'Água. Itinerários: *Revista de Literatura*. n.10, 1996. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106998>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RUIZ, Roberto. *As cem mais famosas peças teatrais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 1985.

STOKLOS, Denise. *Des-Medéia*. São Paulo: Denise Stoklos Produções Artísticas, 1995.

TEIXEIRA, Marili das Graças de Lara. *Leitura comparativa de Medéia e Des-Medéia*. UNICENTRO: Irati, 2005.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: *Lire: du texte au sens*, p. 62-66, CLE International, Paris, 1979. Disponível em: <<http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/rodada5/apoio/Gerard%20Vigner%20-%20Intertextualidade%20norma%20e%20legibilidade.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ROMANCE HISTÓRICO: OUTRA VIA DE INTELIGIBILIDADE DO PASSADO

HISTORICAL NOVEL: ANOTHER WAY OF INTELLIGIBILITY OF THE PAST

Rodrigo Smaha Lopes*

Gilmei Francisco Fleck**

RESUMO: Objetiva-se, neste artigo, tratar das relações entre o romance histórico e a história, tendo em vista que uma parte, de extensão variável, do conteúdo da ficção histórica se baseia em referentes relacionados aos registros do passado histórico. Abordaremos, assim, de modo geral, as características do romance histórico; como Walter Scott (1771–1832), inaugurador do gênero, transformou não só a ficção, mas também o modo como a pesquisa literária-histórica era feita; a necessidade do pacto de leitura para um melhor entendimento de qualquer gênero; e as diferenças entre historiador e romancista.

PALAVRAS-CHAVE: Romance histórico. História. Pacto de leitura.

ABSTRACT: This study aims at addressing the relationship between History and Historical Novel, considering that a part, of variable length, of the novel's content is based on extra-textual data related to the registers of the historical past. Therefore, it discusses the general features of the historical novel; how Walter Scott (1771-1832), founder of the genre, transformed not only fiction, but also how the literary-historical research was performed; the need for the Reading Pact to a better understanding of any genre; and the differences between historians and novelists.

KEYWORDS: Historical novel. History. Reading Pact.

1 Introdução

O romance histórico é um gênero narrativo híbrido que mistura história e ficção de forma consciente, sem pretensões de estabelecer distinções entre ambas as áreas, inaugurado no século XIX pelo escocês Walter Scott (1771–1832), influenciado pela tradição narrativa inglesa e pelas teses do historiador Macaulay. Tal escrita híbrida se

* Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). E-mail: Rodrigosmaha@hotmail.com

** Professor Adjunto da UNIOESTE/Cascavel na Graduação em Letras, nas áreas de Literatura e Cultura Hispânicas, e na e Pós-graduação em Letras, nas áreas de Literatura Comparada e Tradução. Doutor em Letras pela UNESP/Assis. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br

instaura com as obras *Waverley* (1814), *Rob Roy* (1817) e *Ivanhoé* (1819). Entre elas, vale destacar a primeira dessas obras pelo que comenta George Dekker (1987:29):

A publicação de *Waverley*, em 1814, deve ser considerada como um dos maiores eventos intelectuais do século XIX. Ou foi nesse conto da rebelião jacobina de 1745, ou então na meia dúzia de romances escoceses com os quais ele escalou o seu sucesso popular. Scott desenvolveu um modelo de narrativa histórica que transformou a escrita de ficção e a história.

Conforme aponta Mata Induráin (1995:21), temas históricos já haviam sido abordados em outras obras “[...] *pero en ellas no encontramos la voluntad de reconstruir el pasado.*”, ou ainda como analisa Lukács (1977), faltava, nos romances que antecederam as produções de Scott, a especificidade histórica do tempo da ação condicionando o modo de ser e de agir das personagens. Contudo, na produção híbrida de Scott, como continua Dekker (1987:29), a influência do gênero

[...] manifestou-se de três maneiras principais. Primeiro, e mais importante, *Waverley* e seus primeiros sucessores forneceram um paradigma flexível para o romance histórico, permitindo a outros escritores reconhecerem e apresentarem um tipo particular de conflito histórico em termos que parecessem ao mesmo tempo universais e autenticamente americanos, ou, se fosse o caso, russos, italianos, argentinos. Em segundo lugar, as inovações em *Waverley*, de Scott, também ampliaram o âmbito da estrutura do romance, geralmente ao desenvolver uma consciência histórica (sua própria consciência também, para todo efeito) e multiplicando-se a variedade das forças naturais e sociais impingidas no comportamento dos personagens. Finalmente, o seu exemplo inspirou historiadores profissionais a atualizarem seus métodos de pesquisa e ampliarem o leque de interesses e motivos pesquisados em seus relatos de causalidade histórica.

2 O Romance Histórico e a História

Walter Scott transformou não só a ficção, mas também algumas bases da história, ao tratar dos eventos do passado de um povo e fundamentar-se em fatos históricos – por meio de pesquisa *in loco*, documentos, relatos, entre outros. Sua ação, portanto, revolucionou o modo como as pesquisas literário-históricas eram feitas em sua época. Assim, os romancistas históricos, ao mesmo tempo em que tratavam do progresso, passaram a representar também as consequências acarretadas pelas colonizações e revoluções; e, ao tratarem de tais situações, o público leitor, além do prazer da leitura, passava a adquirir consciência social, política e espírito crítico. Tal

escrita híbrida – e, sem dúvida, seu processo de leitura, produziu, assim, um avivamento da consciência nacional.

Por ser essa produção mista uma modalidade de romance, podemos nos perguntar sobre as suas peculiaridades estruturais ou diferenças, sobre os traços que a distinguem de outras modalidades romanescas. Esse é um dos pontos que preocupou também a Lukács (1977) em seu trabalho pioneiro sobre essa narrativa híbrida, levando-o a comentar:

Si observamos, pues, seriamente el problema de los géneros, solo podremos plantear la cuestión del siguiente modo: ¿cuáles son los hechos vitales sobre los que descansa la novela histórica y que sean específicamente diferentes de aquellos hechos vitales que constituyen el género de la novela en general? Si planteamos así la pregunta, creo que únicamente podemos responder así: no los hay. (LUKÁCS, 1977, p. 298).

Ou seja, o romance histórico é uma modalidade narrativa que se utiliza das mesmas estruturas do gênero romance, o que o define é seu intuito de reconstruir épocas, espaços, personagens e acontecimentos passados, cuja realidade empírica possa ser comprovada por meio de documentos oficiais de uma dada comunidade. Tal narrativa acaba funcionando como uma versão alternativa do fato ocorrido no passado, construída sob outra perspectiva. (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003).

Lukács (1977:55) aponta, também, que o romance histórico não é um gênero ou subgênero, funcionalmente distinto do romance. Para o autor, sua especificidade “[...] consiste en mostrar la grandeza humana que, sobre la base de una conmoción de toda la vida popular, se libera en sus representantes más significativos [...]”, e isto deve resolver-se nas características gerais do gênero, resultado da ligação entre o passado histórico – em que são apresentadas as figuras históricas e seus feitos à época – e o tempo presente, que o problematiza, dando uma nova direção ao feito histórico.

Segundo esclarece Fleck (2013), nessas produções híbridas inaugurais são as personagens históricas já imortalizadas pelo discurso oficial, juntamente ao contexto histórico no qual existiram, que fornecem a atmosfera, o espaço, o tempo e muitos dos argumentos para que o romance seja construído. Esse, normalmente, trata de uma história de amor ficcional, com desfecho feliz ou trágico, que é o centro da diegese e onde está concentrada a atenção do narrador e do leitor. Essas aventuras

amorosas são ações de personagens puramente ficcionais, situadas em um espaço geográfico real e em um tempo histórico bem conhecido do leitor real que os reconhece pela presença dos personagens secundários, aqueles de extração histórica.

Entretanto, cabe lembrar que, como expõe Mata Induráin (1995:28), diferentemente do que passa nos dias de hoje, no passado “[...] *no existía una consciencia histórica plena, rigurosamente científica, que permitiera deslindar claramente lo cierto y lo fabuloso, lo histórico e lo legendario* [...]”. Isso permitia que história e literatura ocupassem um mesmo espaço no intento de manter vivas as experiências humanas. Em meados do século XIX, entretanto, devido às buscas por aquilo que se entende por “verdade”, é que surgiram as rupturas que propiciaram a separação dos campos e sua redefinição como saberes autônomos e, simultaneamente, interligados (FLECK, 2008).

O romance histórico vale-se de acontecimentos anteriormente registrados pela historiografia, do seu conteúdo para criar a diegese da obra, ou seja, a ficção opera uma releitura do passado, apresentando uma intriga fictícia, mas que se torna verossímil pelo seu enquadramento na história. Nessa versão se descrevem acontecimentos que poderiam ter acontecido da forma como a arte literária os revela, mostrando causas e consequências da ação passada, renarrativizada pela voz enunciativa do discurso romanesco.

Nesse processo de construção discursiva, o romancista tem a liberdade de se aproximar mais do campo da historicidade ou da ficção. Essa linha de pensamento segue o exposto na Poética de Aristóteles (1451:36) quando o filósofo expressa que “[...] não é tarefa do poeta dizer o que aconteceu, mas o que poderia acontecer, as coisas possíveis conforme a verossimilhança ou a necessidade [...]. Nisto se distingue do historiador, que relata o que aconteceu e o poeta o que poderia ter acontecido.”.

Tanto o historiador como o romancista examinam o mesmo passado, porém o historiador age com rigor científico, partindo dos fatos, de documentos, de registros que são apresentados por meio de sua leitura daquilo que já existia, ou seja, ele constrói sua narrativa histórica sob a forma de “versão”, embora esta possa ser cientificamente comprovada, ela é uma “representação do real”, uma interpretação daquilo que já passou. Essa interpretação é criada sob os condicionantes do meio em

que vive o historiador. Já o romancista se utiliza de informações sobre o passado que devem ser coerentes, podendo ser as mesmas do historiador, mas que não necessitam de uma exaustiva pesquisa documental, embora muitas vezes ela também exista. No entanto, a subjetividade ao colocar os fatos no papel é ilimitada. Forma-se, assim, uma versão literária ficcional do mesmo passado. Seus registros são distintos: um é ciência – história – e o outro é arte – literatura.

Segundo Heloisa Costa Milton (1992:182),

[...] o romance histórico conta histórias da história, fecundado pelos dados que a historiografia traz. Histórias inéditas e surpreendentes, oriundas dessa prerrogativa que ele desfruta de se converter no forasteiro junto ao reino da história: um forasteiro que tem o privilégio de se debruçar sobre ela e interpretar os seus signos com liberdade de invenção. [...]. O romance histórico não compete com a história na apreensão dos acontecimentos. Ao contrário, solidariza-se com ela ao empreender a busca de uma mesma matéria– o passado remoto ou próximo; utilizar-se de um instrumental comum – a linguagem; valer-se igualmente da imaginação e da reflexão para a produção de resultados.

Nesse sentido, se observarmos o que afirma Roland Barthes (1988), sobre a questão de que o discurso histórico é uniformemente assertivo e praticamente desconhece a negação ou a dúvida, podemos entender que o historiador conta somente o que foi, não o que não foi ou deixou dúvidas. Já o romancista tem por objetivo compor uma representação mais essencial das ações humanas. Sendo assim, como aponta Milton (1992:183), “[...] a literatura, como outras artes, buscando na história parte de seus elementos não tem por objetivo negá-la, destruí-la, anulá-la. Pelo contrário, busca, na verdade, uma cooperação, ‘solidarizar-se com ela’, para revelar outras verdades”.

Em outras palavras, conforme aponta Zilá Bernd (1998:28), o romancista histórico é regido pela convenção da ficcionalidade, não ficando exposto ao erro, já o historiador é regido pela convenção de veracidade e espera que seu discurso seja tomado como verdadeiro, uma vez que se compromete com o “dito” pelo discurso.

Tanto a história, com sua metodologia comprobatória, como a literatura, fantasia imaginativa, por mais distintos caminhos que tenham, contribuem para a construção da identidade social. Ambos os discursos têm em comum “[...] a vontade de representar na linguagem os fatos e os acontecimentos segundo a modalidade do verossímil.” (LEENHART, 1998:42) e o leitor desempenha papel fundamental nesse

processo uma vez que ele “[...] está capacitado [a] assegurar a transição entre a escrita como produto da sociedade e a escrita produtora da sociedade [...]” (LEENHART, 1998:44). Esta é a tese que o autor propõe, que a leitura, tanto da história como da ficção, é constitutiva do cidadão como tal.

Zilá Bernd (1998:130) afirma que “[...] a literatura nas sociedades pós-coloniais terá [...] característica de preencher os vazios da história oficial.” ou retomando Milton (1992), a literatura irá solidarizar-se com a história a fim de revelar outras verdades. A literatura ao ter como função a recomposição, preenchimento da memória histórica

[...] está intimamente ligada a um trabalho de recomposição identitária, pois que a afirmação identitária passa necessariamente pelo resgate da memória histórica a qual funcionará como substrato como fundamento a partir do qual poderá construir-se a identidade de uma comunidade (BERND, 1998:131).

Assim, mesmo sendo a narrativa literária a representação do real, esta resgata a fala, a realidade sociocultural uma vez menosprezada dos vencidos – homens e mulheres comuns que, com sua força e trabalho, construíram e ergueram nações – “[...] rememorando percursos que se teceram no avesso da História” (BERND, 1998:131); contribuindo, pois, para a construção identitária.

Carlos García Gual (2002:12), ao trabalhar com a diferença entre historiador e romancista histórico, afirma que o romancista, ao tratar de um tempo pretérito, proporciona “[...] *una visión propia, más fantástica, fresca, dramática y vivaz* [...] [ofreciendo] [...] *una interpretación más real y más viva de los sucesos* [...] *gracias a la mayor libertad del narrador para [...] inventar o reinterpretar personajes*”. Tal liberdade do romancista destoa da tradicional visão linear e esquemática das escritas do historiador.

Tanto historiadores como romancistas apostam num pacto de leitura que é necessário que se estabeleça com o leitor ideal de suas obras. Tal pacto nos diz que cada obra deve ser lida de uma maneira específica a fim de que entendamos seu conteúdo, sem o perigo de cairmos em mistificações. Célia Fernández Prieto (2003) afirma que este pacto é ambíguo, pelo fato do romance fazer uma releitura da história pela ficção e pelos elementos históricos, diegéticos e imaginários possuírem uma dupla natureza. Ainda, segundo a autora [...], quanto mais o romance se aproxima da verdade substancial da época, dos personagens e dos acontecimentos históricos retratados, maior intensidade terá o caráter híbrido do pacto narrativo, na medida em

que será uma versão literária ficcional do passado que compete com as versões históricas. Isto demanda uma leitura realista, pois o leitor confrontará seu conhecimento de história extratextual com o construído pelo texto (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003).

O pacto de leitura estabelecido entre romancista histórico e seu leitor é singular, pois envolve um jogo de cumplicidade que possibilita ao romancista conduzir o leitor a âmbitos privados da personagem histórica ficcionalizada no romance. Assim, a interpretação da psicologia da personagem que se faz num romance histórico, pode ir muito mais além dos limites de veracidade e austeridade daquela feita, por exemplo, por um biógrafo. Sob esta nova perspectiva, ela acaba por lograr os mais representativos traços de humanidade, ou, como prefere Larios (1997:134), o discurso histórico metaficcional outorga aos grandes heróis sacralizados uma existência imaginativa, o diálogo e a humanidade que lhes foi negada pelo antigo discurso edificador da história.

Portanto, os autores do romance histórico têm consciência de que aquilo que apresentam não é mais do que uma possível “representação” do real passado, porém esta pode nos proporcionar uma visão mais colorida, viva, enriquecida desse passado, devido à liberdade de narração, que oferece novas perspectivas em relação tanto às personagens – trazendo para o centro do discurso figuras uma vez marginalizadas pelo discurso hegemônico e/ou tocando o íntimo dos personagens históricos – como aos eventos históricos. Para Avrom Fleishman (1972:35), “[...] o romance histórico é mais do que uma simples cópia das formas anteriores, adquirindo livremente novas possibilidades, evitando assim tornar-se uma repetição estéril de formas.”. Por isso, nesse espaço de representação as ambiguidades, as dúvidas, as infinitas possibilidades e até as mais controvertidas versões encontram acolhida.

Em outras palavras, ler um romance histórico consiste em sobrepor diferentes discursos sobre um mesmo passado: o discurso assertivo científico do historiador e o discurso normalmente desmistificador do romancista, ambos submetidos ao processo de leitura ativa e colaborativa do leitor quem lhes dará, afinal, um sentido significativo. Temos assim o discurso do que “realmente” aconteceu versus “aquilo que poderia ter acontecido”, confrontado com o universo das experiências prévias do leitor.

Tendo em vista a relação de dependência entre os registros oficiais da história e a criação ficcional na constituição do romance histórico, Lubomír Doležel (1988:482-493), enumera as diferenças mais significativas entre esses possíveis mundos:

1) o romancista goza de uma liberdade superior à do historiador para se mover em mundos possíveis; 2) um mundo possível onde figuras históricas interagem com personagens ficcionais não é um mundo histórico; 3) os mundos ficcionais – constructos literários – e históricos não são habitados por pessoas reais, mas sim pelos seus possíveis correspondentes, que podem ser alterados ao serem transpostos para a ficção; 4) os mundos ficcional e histórico são incompletos e vazios, uma característica da sua macroestrutura, enquanto as escolhas e modificações do romancista são determinadas por fatores estéticos e semânticos.

Essa relação entre personagens históricos – com características e ações previamente estipuladas pelo discurso oficial – e fictícios – que se adaptam ao contexto histórico – criavam, nos romances históricos scottianos, uma forte verossimilhança na obra, dificultando a simples separação entre personagens puramente ficcionais daquelas de antecedência histórica. Tal fato revela o quanto o romancista dedicava-se a conhecer hábitos, costumes, tradições e a linguagem da época que reproduzia em seus escritos, já que seus personagens puramente fictícios não destoavam do entorno histórico no qual agiam em prol de alcançar a graça de seu grande amor. Com as evoluções do gênero e o aparecimento de outras modalidades de romance histórico, tal aspecto sofreu algumas importantes modificações, ocorrendo, inclusive, a exclusão de personagens puramente ficcionais em certas obras.

Nos estudos de Márquez Rodríguez (1993), comenta-se que em momento algum o romancista pode ver os feitos que narra, sejam próximos ou distantes de seu tempo, com olhos de historiador, pois, afinal, ele é um romancista e não um historiador. Seymour Menton (1993:17), por sua vez, comenta que o romance histórico é a recriação da vida e do tempo de um personagem histórico claramente distante, ou seja, narrativas cuja ação corresponda, predominantemente, a um passado não experimentado pelo escritor e que esteja pautado na reconstituição do passado, ao mesmo tempo em que se distancia da historiografia oficial (MENTON, 1993).

Para Fernando Aínsa (1991:84), na atualidade, o romance histórico, consiste em “[...] *la reescritura irónica y paródica, cuando no irreverente de la historia*

conocida.”, de modo que a história e a literatura possam se completar. Percebe-se, assim, como houve um desenvolvimento nas leituras do passado pela ficção e que o paradigma scottiano de romance histórico possibilitou o surgimento de distintas modalidades dessa escrita híbrida desde as primeiras criações conscientes desse hibridismo na época do romantismo.

Carlos Mata Induráin (1995:45) registra que, da conveniente proporção de ambos os materiais, histórico e ficcional, e da obtenção de um equilíbrio adequado entre eles, depende a qualidade da obra resultante. Esta obra, uma vez alcançado tal equilíbrio, que a faz ser um romance histórico e nenhuma das outras categorias híbridas de história e ficção possíveis, terá que ser julgada, não pelo seu rigor histórico, mas pela sua adequação ao caráter de ficção que constitui o cerne e a razão de sua existência.

Pode-se dizer, assim, que, para que um texto híbrido de história e ficção possa ser um romance histórico, por assim dizer, arte literária, o mesmo deve ser uma invenção do romancista. Porém, deve fundamentar-se em feitos históricos e não fictícios apenas, ou seja:

La novela histórica supone, en efecto, que el novelista trabaje con un material histórico, con hechos reales, veraces, ocurridos en la realidad, y con personajes que han sido parte de esos hechos (MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, 1991:24).

Lukács (1991:27) já havia afirmado que o romance histórico não é somente reviver o passado, apenas por reviver, mas,

[...] recrear el comportamiento de los seres humanos que actuaron en los acontecimientos que configuran ese pasado, pero sin perder de vista el carácter continuo de la historia, y por tanto la posible relación que esos comportamientos tengan con el presente.

Algumas vezes, contudo, ocorre o fato do romancista não dispor de fatos suficientes da história, então, é-lhe, sim, permitido recorrer ao fictício para preencher essas lacunas do passado que está ficcionalizando. No entanto, a infidelidade para com o discurso da histórica não é algo intolerado no romance, muito menos um defeito, mas um caráter constitutivo do gênero. Como lembra-nos Fernando Aínsa, no discurso ficcional,

[...] *el creador de novelas históricas, aunque se presente como pseudo-objectivo recopilador de hechos del pasado, se atiene a la convención de ficcionalidad que rige la creación literaria. En apariencia más libre, disponiendo en los hechos de mayores estrategias narrativas, esta convención necesita, sin embargo, de una mayor coherencia que la meramente histórica, coherencia entendida como credibilidad, lo que Leonor Fleming llama la 'verosimilitud dentro de la legalidad interna de cada obra'* (AÍNSA, 2003:8).

Assim, história e ficção são postas lado a lado, numa relação às vezes bastante intrigante. E ao mesmo tempo que podemos distinguir a parte documentada da parte ficcional em um romance histórico, “[...] *lo que configura como obra de arte a la novela es la armónica conjunción de ambas. Pero es muy frecuente que una u otra se impongan y desequilibren el conjunto [...]*” (GARCÍA GUAL, 2002:23). Daí a necessidade do equilíbrio entre esses elementos, defendida por Mata Induráin (1995) como elemento diferenciador do romance histórico de outros gêneros híbridos que envolvem as escritas da historiografia.

Os episódios históricos estabelecem uma relação entre a ação do romance e o período e os fatos históricos ficcionalizados e esta, para Rogério Miguel Puga (2006:5), exige um

[...] contrato de (co)interpretação do leitor informado [uma] competência literária e cultural no que diz respeito ao contexto histórico da ação, para que possa ser feita uma leitura profunda dos subtextos históricos/historiográficos que também constituem o universo ficcional, uma vez que a presença da História no romance não pode ser totalmente ignorada [...].

3 Considerações Finais

Como aponta Marilene Weinhardt (1994:1), questionar-se se o que consta nas páginas de um romance histórico é a verdade histórica ou não “[...] perdeu sua razão de ser, uma vez que todas as formas de resgate do passado são permeadas pela consciência de que a construção verbal não é o fato e não é ingênua.”. Assim, cada romance histórico converte-se em uma entre inúmeras possibilidades de imaginar outras perspectivas sob as quais os eventos do passado poderiam ter sido registrados.

Resultados desse processo de leitura podem levar os leitores de hoje a deixarem de crer que aquela versão única da historiografia transmitida por séculos –

inclusive nos sistemas educacionais – constitui-se no fato em si, porém, entender que ela corresponde à posição do poder reinante naquele momento que detinha as possibilidades de fazer perpetrar-se essa versão e nenhuma outra de muitas possíveis. Isso, com certeza, não muda o passado, mas pode transformar o presente, já que possibilita imaginar um passado distinto daquele registrado tão somente pelo poder conquistador.

Referências

- AÍNSA, Fernando. *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América Latina*. Argentina: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallego, 2003.
- BARTHES, Roland. O discurso da História. In: _____. *O Rumor na Língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BERND, Zilá. O maravilhoso como discurso histórico alternativo. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Discurso histórico e narrativa literária*. Editora da UNICAMP, 1998.
- DEKKER, George. *The American Historical Romance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DOLEZEL, Lubomír. Mimesis and Possible Worlds. *Poetics Today*, v. 9, n. 3, p. 475-496, 1988.
- FERNÁNDEZ PRIETO, Celia. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA), 2. ed. 2003.
- FLECK, Gilmei Francisco. *Imagens Metaficcionais de Cristóvão Colombo: uma poética da hipertextualidade*. Assis/SP: FCL de Assis, 2005. (Dissertação de mestrado)
- FLECK, Gilmei Francisco. Ficção, história, memória e suas inter-relações. *Revista de literatura história e memória – narrativas de extração histórica*. Unioeste. Cascavel. v. 4, n. 4. p. 139-149, 2008.
- FLECK, Gilmei Francisco. Processo de leitura do romance histórico: confluências de perspectivas e discursos. 16ª JORNADA DE ESTUDO LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. *Anais...* Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2013.
- FLEISHMAN, Avrom. *The English Historical Novel: Walter Scott to Virginia Woolf*. The John Hopkins Press, Baltimore, 1972.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- LEENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. In: LEENHARDT, J.; PESAVENTO, S. J. (Orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: Unicamp, 1998.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

LUKÁCS, Georg. *La novela histórica*. Trad. Jasmin Reuter. 3. ed. México: Era. 1966. p. 15-102.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. Evolución y alcances del concepto de novela histórica. In: *Historia y ficción en la novela venezolana*. Caracas: Editora Monte Ávila, 1991 p. 15-54.

MENTON, Seymour. *Latin America's New Historical Novel. 1949-1979-1992*. University of Texas Press: United States of America. 1. ed. 1993.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no direito*. São Paulo: Saraiva, 2003

MILTON, Heloisa Costa. *As histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo*. 1992. 189f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1992.

PUGA, Miguel Rogério. *O essencial sobre o romance histórico*. Lisboa: Imprensa Nacional- casa da moeda, 2006.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*, 3. ed. revisada e atualizada, Florianópolis, 2001.

WEINHARDT, Marilene. Considerações sobre o romance histórico. *Letras*, editora da UFPR, Curitiba. n. 43. p. 49-59, 1994.

SESSÃO ENSINO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

TRAINING OF TEACHING LANGUAGE TEACHERS: THEORETICAL CONCEPTIONS X PEDAGOGICAL PRACTICES IN MIDDLE SCHOOL

Hilda Rodrigues da Costa^{*}

RESUMO: Esta pesquisa visa analisar a relação entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas, bem como os traços discursivos que constituem a identidade do profissional docente do ensino médio. Pretendemos verificar como as construções simbólicas e sociais nomeiam os atores e as atividades que representam o domínio prático e discursivo do profissional docente, recém-formado do curso de Letras, considerando as exigências éticas da sociedade contemporânea. Além, de identificar e de analisar a prática docente, pretendemos pontuar as tendências, as escolhas metodológicas e teóricas adotadas pelo profissional ao ensinar a Língua Materna, a Língua Portuguesa, evidenciando os avanços e as limitações. O que possibilitará a compreensão de alguns aspectos que podem limitar o papel do docente do ensino médio e, que ao mesmo tempo fará emergir a necessidade de uma conduta crítica em relação ao ensino de Língua Materna.

PALAVRAS – CHAVE: Formação de professores. Língua Materna. Concepções

ABSTRACT: This research aims at analyzing the relationship between theoretical conceptions and pedagogical practices, as well as the discursive traits that constitute the identity of the high school teacher. We intend to verify how the symbolic and social constructions name the actors and activities that represent the practical and discursive domain of the teaching profession, recently graduated from the course of Letters, considering the ethical demands of contemporary society. In addition, to identify and analyze the teaching practice, we intend to punctuate the trends, the methodological and theoretical choices adopted by the professional in teaching the Mother Language, the Portuguese Language, showing the advances and the limitations. This will make it possible to understand some aspects that may limit the role of the high school teacher, while at the same time raising the need for critical behavior in relation to mother tongue teaching.

^{*} Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora e coordenadora do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), professora da secretaria municipal de educação (SME). E-mail: hildardacosta@gmail.com

KEY WORDS: Teacher training. Mother tongue. Conceptions.

1 Saber e condições de produção do professor de língua materna

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.¹¹

Ao falar de saber, Bakhtin (2003) faz com que nós, leitores e professores de Língua Materna, tenhamos uma visão dialética sobre o conhecimento que adquirimos e transmitimos ao sujeito (nosso aluno). Pois, é a partir desse saber que possibilitamos ao outro uma visão de mundo que está sempre em evolução, agregando outros saberes capazes de promover as condições de produção e as relações de poder ao longo da vida, da história. Entretanto, este caminho não exige do sujeito apenas o conhecimento estático, mas um contínuo aprendizado por parte, não só do aluno, mas do docente que se propõe ao exercício profissional.

O papel do profissional docente na educação básica, na área de Língua Portuguesa vai além do estigma “você só dá aula”, que ainda perdura em nossa sociedade. A docência exige muito mais que um processo didático, em que o detentor do saber, o professor, que esboça seu conhecimento em uma lousa como um produto pronto e acabado, negligenciando quaisquer possibilidades de saberes que possam emergir além do que está expresso no livro didático.

É preciso compreender “o conceito de mobilidade: como a ideia de trânsito permanente que está afetando as teorizações contemporâneas acerca de nossas práticas discursivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 47), movimentando saberes, transformando os valores e as relações sociais. Pois, explica a autora,

está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando

¹¹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais. (FABRÍCIO, 2006, p. 47).

Devemos ter consciência de que a produção de conhecimento, principalmente no campo dos estudos linguísticos, exige um novo olhar para a prática social e discursiva, a qual envolve escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de saber-poder, que estão imbricadas às condições de produção, circulação e interpretação de uma determinada sociedade.

Diante do exposto, podemos afirmar que é difícil falar de uma concepção de educação no Brasil, pois herdamos de várias culturas e de várias tradições epistemológicas uma multiplicidade de abordagens conceituais na construção do conhecimento pedagógico.

Essas mudanças despertaram e continuam a despertar no profissional docente/pesquisador contemporâneo “o desejo de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), os quais foram construídos ao longo da história como verdades absolutas.

Para Moita Lopes (2006, p. 22) é preciso “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social [...]”, indo além da tradição científica de apresentar resultados. É ver por outro ângulo, é dialogar com outras teorias, buscando compreender “a multiplicidade de paradigmas que constituem o universo científico contemporâneo”, promovendo um repensar contínuo de “seu universo de referência” (SIGNORINI, 1998, apud MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Isso leva o docente a pesquisar sua prática em sala de aula e o reflexo desta prática na prática social, tornando-a objeto de estudo, observando as configurações e os traços que demarcam seu campo de abrangência, instituindo e quebrando, ao mesmo tempo, paradigmas epistemológicos, capazes de constituir fundamentos e teorias sob diferentes olhares científicos sobre a formação de professores de Língua Materna.

A exemplo disso, podemos observar no documento do MEC, “Contexto do ensino médio: uma concepção de ensino médio”¹², esta necessidade

¹² Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ab/index.php?option=content&task=view&id+391&Itemid=375>. Acesso em 28 de jun. 2015.

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultural geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimento.

Já os PCNs do ensino médio e que se expressam na LDBE – 9394/96, o que se propõe é uma formação geral em contraposição à formação específica, em que devem ser desenvolvidas as capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, capacitando o aluno a aprender, criar, formular e não simplesmente memorizar. Essa formação expressa nos PCNs traça as diretrizes que irão mobilizar o docente no ato de ensinar.

Daí a necessidade de reconfigurar a prática docente, quebrando moldes, reorganizando pensamentos e práticas, integrando novos olhares para ensino de Língua Materna, não só no ensino médio, mas em toda educação para que emergjam em novos espaços, novos saberes capazes de fortalecer o estudo da linguagem em uma perspectiva multidisciplinar.

Pois, escreve Raymond (1993, p.197-198 apud TARDIF e GAUTHIER, 2001, p.187), “[...] temos necessidade de ferramentas conceituais e metodológicas para direcionar nossos esforços de compreensão daquilo que são as interações entre saberes de diversas fontes na cabeça e nas ações práticas”.

Tais desafios são capazes de fazer emergir indagações a respeito dos saberes profissionais, do ensino de Língua Materna e das competências a serem apreendidas pelo profissional docente no exercício de seu ofício. Essas questões, dizem Tardif e Gauthier (2001, p. 187), “vão muito além da esfera do ensino e da formação de professores; elas passam a interpelar a maior parte dos atores das diversas esferas da prática social, assim como as concepções da formação”.

E nutrem, ao mesmo tempo, e atravessam várias problemáticas, disciplinas, teorias, campos discursivos, projetos políticos-ideológicos, socioeducativos e pedagógicos.

Portanto, é necessário fazer escolhas epistemológicas, didáticas e éticas, capazes de mobilizar competências criadoras de valores, normas e finalidades, pois

afirma Baillauquès (2001, p.216) “Toda a história social e psicológica do sujeito é formadora. Dizer que o professor é uma pessoa não ajuda tampouco a identificar, entre suas competências, aquelas que são inseparáveis de sua pessoa”. É necessário um trabalho investigativo sobre suas representações.

A integração desse profissional nas práticas das instituições, esclarece Kleiman (2001, p.63), “está diretamente relacionada à sua familiaridade com diversas práticas das mais diversas instituições”, onde são construídos valores e modos de agir específicos, que envolvem concepções de ensino e práticas pedagógicas representativas de sua imagem e seu papel social.

No entanto, existe a necessidade de uma reflexão crítica em torno desses pressupostos capaz de pôr em evidência suas convergências e, consecutivamente, suas divergências. O que possibilitará um olhar sob um ângulo diferente, sob outra perspectiva, fazendo emergir os aspectos mais velados de seus atores com seus saberes de forma crítica (KLEIMAN, 2001).

Expõe Kuhn (1996, apud Moschetti, 2004, p. 46) “a emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal”. Essa insegurança, na visão do autor, muitas vezes é gerada pelos fracassos da ciência em produzir os resultados esperados.

Como afirma Koerner (1996, p. 57), “as teorias linguísticas não se desenvolvem em total isolamento do clima intelectual geral do período ou das atitudes particulares mantidas pela sociedade que promoveu a atividade científica”. Elas evoluem, definindo e redefinindo suas acepções quanto a um determinado conceito, considerando as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura, dentre outros como objetos de análise com pretensões científicas.

Esses objetos, por sua vez, são estudos científicos compostos por oposição – interpretações internas e externas do texto versus as ideias marxistas em relacionar o texto ao contexto, e com o mundo social e econômico, o que consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, de determinado fato científico por meio de um aparato metodológico.

Mas, nem sempre foi e é assim, pois quando estamos diante da prática pedagógica nos deparamos com certas realidades, pensamentos, metodologias que muitas vezes, torna o ensino estático, sem vida. Pois, durante anos a escola, como qualquer outra instituição, foi planejada para que as pessoas fossem todas iguais. Isso nos leva a pensar que quanto mais iguais, em termos ideológicos, mais fácil será conduzir a sociedade.

Esta homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, que analisam, estudam, pesquisam, investigam e vigiam o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola teve e ainda tem esse poder de dominação, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser.

2 A (des)construção da identidade do professor do ensino médio

Na sociedade contemporânea em que vivemos a mídia tornou-se um poderoso dispositivo de produção de identidades, as quais são materializadas por enunciados que emergem por meio de acontecimentos, que determinam as condições de sua existência. Segundo Araujo (2004, p. 220) os enunciados,

são produzidos por um dizer ou uma escrita registrados de alguma forma, portanto, com uma materialidade específica, de tal modo que, apesar de únicos, podem ser repetidos, transformados, reativados. O que permite ligações com acontecimentos de outra ordem, quais sejam, fatores técnicos, econômicos, sociais, políticos.

Os enunciados não se reportam a um único objeto, pronto de uma vez para sempre numa suposta realidade, em si, pronta, acabada.

A imagem do professor, via de regra, está associada a redentores, dóceis, amáveis e, ao mesmo tempo exigentes quando o objetivo principal é o progresso do aluno. Tal imagem nos leva a crer que a profissão de docente é algo divino ou vocacional, legitimada por “regimes de verdades”.

Os profissionais em educação são a todo momento seduzidos e intimados por discursos que afirmam, e reafirmam como eles devem ser e agir para que sejam perfeitos em seu ofício. Assim, diferentes formas de subjetivação contribuem para

essas definições, ao mesmo tempo que lutam pela imposição de significados acerca de quem, estes profissionais, devem ser em determinados circunstâncias e como devem agir perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.

Para Foucault (2004), a consciência e a continuidade já não são mais as noções fundamentais presentes, nem as do signo e da estrutura, mas as do acontecimento, da série, com o jogo de noções que lhes são incorporadas como: regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação.

Rafael (2001, p.158) afirma

[...], de alguma forma, o professor que teve acesso, durante sua formação acadêmica, a informações teóricas sobre essas noções, acaba por atualizá-las ou mobilizá-las, em sala de aula, quando necessita realizar aula de análise linguística, em que o objeto de estudo seja o “texto”, por exemplo. No entanto, em sua atuação efetiva, o professor necessita mobilizar outros conhecimentos como aqueles previstos pelo livro didático que esteja sendo utilizado na escola. O resultado é que, em sua prática, o professor produz adaptações, e a noção teórica (como a de texto), tal como formulada inicialmente pela Linguística, é transformada ou (re)construída, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula. Assim, o professor constrói, em sua prática, conceitos, que já não são mais exatamente aqueles previstos pela teoria linguística e/ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino.

Assim, tratar da identidade do professor é ao mesmo tempo estar atento às políticas de representação que instituem os discursos veiculados por determinados grupos, considerando os efeitos práticos e as políticas de verdade que constituem os discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva, cinematográfica, bem como a rede “internet” que “ajudam” na configuração da identidade deste profissional em educação, produzindo assim, uma ética e uma relação com eles mesmos, constituindo a experiência que podem ter de si próprios.

Silva (2001, 95) escreve

As questões sobre formação do professor tem sido bastante discutidas, nos últimos tempos, tanto no contexto acadêmico quanto sociopolítico. O desprestígio do educador e a pauperização do magistério fazem emergir discussões que focalizam a formação do profissional de educação.

A relação dos professores com o conhecimento tem sido uma questão amplamente debatida em diferentes fóruns e instância como nas escolas, na mídia,

na academia e tem levado em conta diferentes aspectos como: a formação que esse profissional recebe ou deixa de receber; as informações às quais tem ou não acesso; o conhecimento que ele constrói ao longo de sua vida profissional; o que ele deve ou não ensinar; o que sabe ensinar; para quem ensina etc.

E é por intermédio da mídia que estas discussões acabam por contribuir tanto para a formação de professores quanto para a formação de opiniões sobre o que é ser professor. Desse modo, as formas de atuação dos professores, bem como as opiniões que vão sendo trabalhadas nessas variadas instâncias, vão compondo e constituindo as múltiplas imagens da função social desse profissional da educação.

Essas imagens criadas ao longo da história da educação atribuem ao profissional de educação básica, uma responsabilidade eminente sobre a produção do conhecimento, que na maioria das vezes o leva a buscar uma formação continuada. Pois, no ambiente da academia ele recebe toda a teoria referente ao curso de Letras, mas a prática pedagógica em sala de aula, no período de 4 ou 5 anos, se resume apenas aos estágios de Língua Portuguesa e, na maioria das vezes representa a iniciação no campo da docência.

Portanto, o papel do professor mediador fica ameaçado pela falta de uma metodologia (prática) capaz de mobilizar tanto os sistemas de conhecimento pertinentes, como os recursos a serem utilizados em sala de aula, com o propósito de promover tais conhecimentos ao alunado da educação básica.

Para exemplificar, a seguir, esta questão apresentamos duas entrevistas com professoras do ensino médio, que por questões éticas serão identificadas como A e B.

As três primeiras perguntas foram sobre a experiência em sala de aula no ensino médio e o planejamento anual (se ele atende as diretrizes curriculares). Veja o que responderam:

A – Não tinha experiência. Fui contratada para trabalhar durante um ano. A disciplina era dividida por área, gramática, produção textual e literatura. Todas as escolas nas quais ministrei as aulas de Língua Portuguesa atendem ao planejamento anual dos PCNs.

B – Sim. Trabalhei anteriormente com Ensino Fundamental II na Rede Pública com as séries de 6º ao 9º ano durante 3 anos. Trabalhei com Ensino Médio durante um ano como contratada do estado. A disciplina era dividida por

áreas podendo assim ser melhor trabalhadas obtendo um entendimento mais claro dos adolescentes. Sim.

Diante das respostas acima, podemos identificar um dos grandes problemas do ensino médio que é a falta de experiência na área, pois ambas as entrevistadas foram contratadas para substituir o professor de carreira pelo período de um ano. Isso dificulta, de certa forma, o trabalho em sala de aula, exigindo deste profissional um tempo maior de planejamento, de estudo sobre o campo linguístico a ser trabalhado em sala de aula, para um melhor resultado.

Por outro lado, este mesmo estudo faz com que o profissional da educação básica busque uma formação contínua, para atender os interesses do alunado e das instituições de ensino.

Outro exemplo:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna de sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras” (Bakhtin, 2003, XXXIV). Com base nesta citação de Bakhtin podemos intuir que o ensino de Língua Portuguesa, assim como qualquer disciplina, exige do professor um planejamento envolvendo as concepções teóricas e a prática pedagógica. Discorra sobre as formas de planejamento, as concepções teóricas e a prática pedagógica que você profissional de educação básica desenvolve.

A - Acredito que o planejamento seja de suma importância para a organização e coordenação da ação docente, podendo assim trabalhar as atividades e problematizar o contexto social no qual nos encontramos. Utilizo o livro didático, trabalhos visuais (slides) e aulas dinâmicas a cerca do tema discutido em sala, por essa razão acredito que o planejamento, é uma atividade de reflexão a cerca das nossas opções das quais nos são disponíveis e ações, pensando sempre de forma didática sobre qual rumo quero dar ao meu trabalho, sem me deixar levar as expectativas estabelecidas pela sociedade.

B - O planejamento de aula é de suma importância para que dentro de sala as aulas possam ter um rendimento melhor e para mostrar o caminho no qual o professor deve e irá seguir, esmiuçando ali todas as ideias de elaboração das aulas.

Portanto, essas respostas revelam que o trabalho do docente do ensino médio exige do profissional um contínuo aprendizado, que muitas vezes é solitário,

desafiador para aquele que adentra pela primeira vez o espaço da sala de aula. Daí a necessidade de uma formação continuada após a graduação, necessária ao desenvolvimento de qualquer profissional de educação básica.

3 Considerações Finais

O papel do professor não pode ser apenas mostrar-se como detentor do saber, sua identidade não se resume apenas em ser aquele que ensina, mas aquele que ensina e aprende ao mesmo tempo. Pois, é capaz de articular os saberes, organizá-los, fazendo interagir estrategicamente as concepções teóricas com as práticas pedagógicas.

Cabe ao mediador construir sua própria identidade, por meio da experiência, considerando o ato de ensinar como mobilização de saberes, não aceitando mais certos estereótipos como “basta conhecer o conteúdo”, “qualquer um pode dar aula”, nem mesmo a profissão de docente como um ofício sem saberes.

Portanto, é necessário não só repensar a prática nas instituições formadoras de professores de Língua Materna, mas também criar condições para repensar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, proporcionando ao futuro professor mecanismos, estratégias in loco que o levem a refletir criticamente sobre o exercício da docência na educação básica.

Referências

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARBOSA, P. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. – São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, M. R. V. (org.) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 49-64.

BAILLAUGUÈS, B. *Trabalho das representações na formação dos professores*. In: PERRENOUD, P. (et al). *Formando professores profissionais: Quais estratégias?*

Quais competências? (trad.) MURAD, F., GRUMAN, E. – 2 ed. Ver. – Porto alegre: Artmed, 2001, p.185-210.

BRASIL. MEC/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena. 2001.

_____. MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica. Brasília: MEC. (Online).

KLEIMAN, A. B. (org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

_____, A. B. e SIGNORINI, I. (orgs). O ensino e a formação do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B. e SIGNORINI, I. (orgs). *O ensino e a formação do professor*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

MOITA LOPES. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MOSCHETTI, M. Crises e revoluções: a revolução copernicana segundo Thomas Kuhn. Revista *Analecta*. v. 5 n. 1 jan./jun. 2004, p. 45-54.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. *Relato do professor: percurso feito, percurso por fazer*. In: KLEIMAN, A. B. e SIGNORINI, I. (orgs). O ensino e a formação do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, S.B.B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

TARDIF, M. Saberes doentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____, GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que sabe, que julgamento? In: PERRENOUND, P. et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? (trad.) MURAD, F., GRUMAN, E. – 2 ed. Ver. – Porto alegre: Artmed, 2001, p.185-210.

_____, LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**MÍDIA E DISCURSO: ANÁLISE CRÍTICA DO TEXTO JORNALÍSTICO
TELEVISIVO**

**MEDIA AND DISCOURSE: CRITICAL ANALYSIS OF TELEVISION
JOURNALISTIC GENRE**

Ivandilson Costa*

RESUMO: O presente artigo pretende abordar um fenômeno envolvendo o discurso da mídia, qual seja o da reestruturação promocional de gêneros jornalísticos. Para tanto, focalizamos o caso específico das escaladas de telejornal. Como apoio teórico, tomamos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992 [2001]; 1995; 2003; WODAK, 2004; RAMALHO; RESENDE, 2011), além de outras abordagens transversais, como a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2008), bem como do tratamento específico da mídia (THOMPSON, 1998; CHAUI, 2006; MORAES, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso. Discurso midiático. Texto jornalístico.

ABSTRACT: This article aims to address a phenomenon involving the media discourse, which is the promotional restructuring journalistic genres. Therefore, we focus on the specific case of television headlines. As theoretical support, we take the assumptions of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992 [2001]; 1995; 2003), and other cross-cutting approaches, such as Visual Design Grammar (Kress; van Leeuwen, 2006; Almeida, 2008) and specific treatment of the media (Thompson, 1998; Chau, 2006; Moraes, 2013).

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis. Media discourse. Journalistic text.

1 Introdução

O presente artigo se propõe a examinar como um gênero típico do domínio midiático do jornalismo estaria passando por uma reestruturação de sua integridade em função de elementos característicos do discurso promocional da publicidade em um movimento pendular: ao mesmo tempo em que os elementos publicitários

* Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivandilsoncosta@uern.br

invadem o âmbito de um outro campo, o do jornalístico, este, por seu turno, também tem trabalhado para se reestruturar no sentido de incorporar os caracteres promocionais daquela outra esfera.

Nesse âmbito, como hipóteses que nortearam o desenvolvimento da pesquisa temos que tal reestruturação estaria abrangendo os seguintes pontos: estabelecimento e trabalho da marca publicitária; emprego de elementos lexicais próprios da publicidade; uso de recursos multimodais próprios da estrutura publicitária, incluindo elaboração de um design visual em consonância com uma vocação promocional.

Em nossa exposição aqui, procuramos tratar especificamente do caso de um gênero do campo midiático jornalístico para exame do processo de recontextualização pelo movimento colonizador da publicidade, a saber: a escalada de telejornal. Compreende-se por escalada de telejornal o segmento inicial de uma edição do programa jornalístico, no qual, em tempo curto, são anunciadas as manchetes pelos jornalistas apresentadores em uma sequência que não ultrapassa, em média, 50 segundos de exposição. A escolha de um tal segmento se mostra bastante proposital, por se tratar de um gênero-vitrine de seu respectivo veículo de mídia, o telejornal. Ele vem, assim, sempre posicionado no ponto inicial de cada edição e, como tal, é elaborado para agregar potenciais característicos que venham a atrair o olhar e a atenção do eventual espectador e, por conseguinte, se surtir os resultados esperados em sua tarefa, angariar a ação de assistir ao restante da edição. Tende a possuir, por assim dizer, propensão maior ao estabelecimento de uma carga promocional em sua estrutura.

No que tange ao percurso metodológico, temos a presente investigação como ancorada em uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Este recurso se faz oportuno por compreendermos ser a pesquisa de natureza qualitativa aquela que lida com “descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (RESENDE, 2009: 57). De caráter interdisciplinar, transdisciplinar e mesmo contradisciplinar, suscetível ao valor de abordagem de múltiplos métodos (DENZIN; LINCOLN, 2006; MASON, 2002), implica no fato de que, por um lado, não haja planejamentos de pesquisa pré-moldados, mas multiplicidade de métodos para tratamento dos dados; e, quanto a estes, que se tenha uma distinção basilar entre

coleta e geração: em sua grande maioria, os dados não são tomados como meramente prontos, mas sim gerados de acordo com os fins específicos da pesquisa.

O exemplar que serve de amostra para a presente exposição foi coletado de um apanhado maior que foi ao ar entre os meses de agosto e outubro de 2014, época de efervescentes acontecimentos no cenário político e social em nosso país, devido às campanhas para cargos eletivos majoritários. O veículo escolhido foi o telejornal Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, devido ao seu largo espectro de audiência.

2 A Análise Crítica do Discurso: aspectos gerais e conceitos básicos

A Análise Crítica do Discurso (ACD) considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (*gender*), da mídia. Com isso, os conceitos de ideologia, poder e hierarquia vêm a ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. A ACD leva em conta, ainda, os pressupostos de que: (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (cf. WODAK, 2004).

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isto tem as seguintes implicações (FAIRCLOUGH, 2001): (a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; (b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; (c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.

Numa primeira fase dos estudos em ACD, Fairclough (1990, 2001), ao conceber sua Teoria Social do Discurso, elaborou um modelo que considera três dimensões passíveis de serem analisadas: a do texto, a da prática discursiva e a da

prática social. Mais recentemente, porém, especialmente a partir dos estudos expostos em Chouliaraki e Fairclough (1999), a teoria caminhou para uma consideração mais enfática do papel crucial da prática social para a análise. Passou a ser posta em xeque a centralidade do discurso como foco dominante na análise, passando a ser visto como tão somente um dos momentos das práticas sociais. Foi nesse contexto que tomaram assento novos aportes que se agregaram para reconstruir o arcabouço teórico da ACD: o Realismo Crítico, de Baskhar; a teoria crítica da racionalidade comunicativa, de Habermas; a teoria da estruturação, de Giddens; o materialismo histórico-geográfico, de Harvey; o tratamento da ideologia, da teoria social crítica de Thompson.

A abordagem, assim, passa a ser tomada como relacional, não apenas concernente a discurso e texto, mas na relação do discurso com outros elementos da vida social. Como aponta o próprio Fairclough (2006: 29): “a mudança social pode ser concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma ‘rearticulação’ de elementos sociais que os põe em novas relações”. Assim, o discurso é tomado como um elemento da prática social que tanto constitui outros elementos como é constituído por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização.

No que se refere ao escopo do presente trabalho, temos que, em nossa sociedade atual, setores da economia alheios à produção de bens de consumo vêm, de um modo cada vez mais insidioso, sendo induzidos a um modelo ligado ao consumismo. Eles estariam crescentemente sofrendo forte pressão para ‘empacotar’ suas atividades como bens de consumo e conseqüentemente vendê-las aos consumidores. É o que vem ocorrendo com o setor do jornalismo, objeto de nossa pesquisa, o qual tem sido de modo bastante enfático, levado a reconfigurar suas práticas discursivas em função da elaboração de produtos – vale dizer, gêneros jornalísticos – elaborados em função de princípios e objetivos promocionais. E, mais ainda, constata-se que sob a influência da publicidade como modelo de prestígio, a combinação informação/persuasão está se naturalizando, suas fronteiras estão cada vez mais se mitigando, levando a uma transformação radical da natureza mesma daquilo a que se chama de informação.

A preocupação com o fenômeno em foco parte desde Fairclough (1990), ao se examinar tendências na sociedade contemporânea quando se fia por problemáticas envolvendo as práticas discursivas. Os temas então mais emergentes são consumismo, economia de mercado, formas de 'colonização' na vida social, especialmente colonização nas ordens de discurso societárias. Fairclough (1990: 197, *passim*) vale-se de posições de Habermas e sua distinção entre ação estratégica e ação comunicativa, para a análise de como tipos de discurso de consumismo, como a da publicidade, aliado a discursos como o da burocracia, tem influenciado de modo proeminente a (re)estruturação de ordens de discurso.

Nesse sentido, passa-se a enxergar a publicidade como um elemento colonizador, caráter marcado pelo próprio aumento no volume de publicidade, nas últimas décadas, na medida em que as pessoas estão cada vez mais expostas a ela em uma base diária, e em sua penetração em aspectos não econômicos de vida social. Podemos, assim, traçar tendências colonizadoras mais concretas em que outros tipos de discurso são influenciados pelo discurso publicidade, o que leva a uma rearticulação de ordens de discurso como um efeito da colonização por que estas passam.

A mescla entre informação e persuasão, por conseguinte, tem gerado um fenômeno bastante comum na sociedade contemporânea, em que textos, marcados pela tipologia da 'informação-e-publicidade' ou 'falar-e-vender', no dizer de Fairclough (2001, p. 151), "testemunham um movimento colonizador da publicidade do domínio do mercado de bens de consumo, num sentido estrito, para uma variedade de outros domínios". É nesse contexto que se passa a constatar uma reestruturação marcante de ordens de discurso institucionais, sob o impacto do assim concebido movimento colonizador da publicidade. Isto não deixa de estar gerando, na visão de Fairclough (2001: 152), uma "luta hegemônica para a estruturação das ordens de discurso, e dilemas para os produtores e intérpretes de texto que tentam desenvolver formas de acomodar, conter ou subverter a colonização".

Mais posteriormente, esse mesmo fenômeno mantém sua atenção nos estudos da ACD, absorvendo outro rótulo, o da recontextualização, carregando uma sorte de outros postulados que, de certo modo, revisam o conceito tão desenvolvido em obras anteriores (FAIRCLOUGH, 1990, 2001). Já a partir da reformulação erigida em

Chouliaraki; Fairclough (1999), temos, ao lado de temas como a globalização, reflexividade, identidade, o da relação colonização/apropriação, compreendida como dialética e dirigida para os movimentos de discursos e gêneros de uma prática social para outra dentro da rede de práticas sociais. Reconhece-se que a concepção do processo de recontextualização é tributária a Bernstein, quando este a formula, no seio de uma sociologia da educação, em relação ao dispositivo pedagógico, quanto ao aspecto da complexa articulação de vários discursos dentro do discurso educacional.

A ACD, inspirada nos postulados de Bernstein, abandona termos como colonização e comodificação e passa a adotar o conceito de recontextualização, reportando à compreensão de que esta vem ser uma relação dialética - ao mesmo tempo de colonização e apropriação, um processo ativo de apropriação de entidades externas. A recontextualização pode, assim, ser resultado “de várias formas de ‘sincretismo’ em práticas sociais e ordens de discurso que são mescladas, híbridas, localmente ajustadas a práticas externas dominantes ou variantes delas.” (FAIRCLOUGH, 2006: 30). Ou podemos, ainda, situar o problema no campo dos assim chamados gêneros de governança: gêneros são importantes para a sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea, compreendendo governança aqui como “uma atividade dentro de uma instituição ou organização dirigida para a regulação ou gestão de outra (rede de) prática(s) social (is)” (FAIRCLOUGH, 2003: 32). Para o que se deve considerar também os gêneros de governança como incluindo os gêneros promocionais, aqueles cujo propósito é o de vender produtos, marcas, organizações ou indivíduos, tendo sua proliferação como um forte aspecto caracterizador do novo capitalismo, constituído cada vez mais pela reconfiguração de várias áreas da vida social pela economia de mercado. E um exemplo disso é ver os textos jornalísticos imbuídos desses caracteres de discurso promocional, com as bancadas de redações, imprensa e telejornais acentuadamente envolvidas na tarefa de estruturar um produto para a venda.

3 O discurso da mídia

É bastante provável que, se quisermos compreender a sociedade moderna atual, temos de dar um lugar central ao exame do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e seu impacto. Moraes (2013: 20) procura sintetizar características básicas do sistema midiático nos seguintes termos:

1. Evidencia a capacidade de fixar sentidos e ideologias, interferindo na formação da opinião pública e em linhas predominantes do imaginário social;
2. Demonstra desembaraço na apropriação de diferentes léxicos para tentar colocar dentro de si todos os léxicos, a serviço de suas conveniências particulares;
3. Incute e celebra a vida para o mercado, a supremacia dos apelos consumistas, o individualismo e a competição.

Em todas as sociedades os seres humanos se ocuparam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Sua produção, armazenamento e circulação tem sido um aspecto central na vida social. É justamente devido ao desenvolvimento das instituições encarregadas de tal atividade ao longo dos tempos que as formas simbólicas foram produzidas em escala de expansão.

Nesse âmbito, a questão pode ser tomada a partir da triangulação entre ação, poder e comunicação, situando-se o campo da produção/consumo do conteúdo simbólico na relação das formas de poder, apondo o poder simbólico ao lado de outras formas que se entrelaçam – o poder econômico, o poder político e o poder coercitivo.

De certo modo é possível acreditar, junto com Thompson (1998), que, do ponto de vista da organização social das indústrias de mídia, esta mantém forte conexão com uma distribuição desigual de poder e de recursos, indo ao encontro do fato de que indivíduos dão sentidos diferentes aos produtos da mídia, sendo do mesmo modo diferenciada a forma como a incorporam em suas vidas.

Refletindo acerca dos conceitos básicos, informação e comunicação, Charaudeau (2007) afirma serem as mídias um suporte organizacional que se apropria de tais noções para integrá-las em suas diversas lógicas – econômica (fazer

viver uma empresa), tecnológica (estender a qualidade e a quantidade de sua difusão) e simbólica (servir à democracia cidadã). A lógica simbólica seria mais focal em relação ao que se discute aqui neste trabalho, por se tratar “da maneira pela qual os indivíduos regulam as trocas sociais, constroem as representações dos valores que subjazem as suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido” (CHARAUDEAU, 2007: 16).

Ao se tomarem como foco os meios de produção e circulação das formas simbólicas na vida social, notamos, com o surgimento das sociedades modernas, uma profunda transformação cultural, marcada pela produção, reprodução e distribuição das formas simbólicas em larga escala, ancoradas em uma série sem precedentes de inovações tecnológicas que vão da invenção da imprensa até a codificação eletroeletrônica da informação. Thompson (1998) atesta, nessa perspectiva, a existência de uma mudança significativa na organização social do poder simbólico, marcada, na passagem do manuscrito para a impressão, pelo consequente desenvolvimento das indústrias de mídia. Aquele autor aponta, assim, o advento de uma série de instituições de comunicação, legando significativas transformações nos processos de produção, armazenamento e circulação de formas simbólicas:

Em virtude desses desenvolvimentos, as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas em escala sempre em expansão; *tornaram-se mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado*; ficaram acessíveis aos indivíduos largamente dispersos no tempo e no espaço. De alguma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno (THOMPSON, 1998: 19, grifo nosso.).

Atento para o que chama de frenesi mercantil da produção cultural, Moraes (2013) atesta que “na moldura de mercantilização generalizada, o sistema midiático e os setores culturais também estão imersos na obsessão do lucro que preside a expansão da forma-mercadoria a todos os campos da atividade”. E, logo em seguida, assevera:

Integrada, como as demais áreas produtivas, ao consumismo, a esfera cultural vem se tornando componente essencial na lubrificação dos sistemas econômico e midiático. A conversão da cultura em economia e da economia em cultura sobressai como um dos alicerces do capitalismo atual. Já foram praticamente extintas as antigas fronteiras entre a produção econômica e a vida cultural, porque os interesses comerciais

costumam prevalecer tanto sobre valores estéticos e artísticos quanto sobre o significado ético-social (MORAES, 2013: 39).

Hernandes (2012: 47), convencido de que sem se obter e manter a atenção do público-alvo, não há consumo do segmento de mídia, assevera:

Em sociedades com crescentes ofertas de produtos e serviços, saturadas de estímulos, a busca e a manutenção da atenção do consumidor se tornaram vitais para a sobrevivência de qualquer negócio. Nenhum grande jornal é exceção. Para atrair a atenção, o jornal apresenta unidades noticiosas para consumo.

Com base nesses postulados, Hernandez (2012: 51 ss.) propõe um conjunto de estratégias de gerenciamento de atenção que se aglutinam sob três formas:

1. *Estratégia de arrebatamento* – visa a instaurar o sujeito por meio de algum estímulo que motive ou reforce um engajamento perceptivo. É mais da ordem das sensações. O destinar “jornal” manipula o destinatário por tentação, por um querer saber.
2. *Estratégia de sustentação* – objetiva transformar o sujeito atento em sujeito tenso que, interessado em decodificar um estímulo, se vê diante de detalhes de uma história e deve sentir vontade de conhece-la por inteiro. É mais da ordem passional. Há também uma manipulação por tentação.
3. *Estratégia de fidelização* – busca transformar o sujeito curioso em sujeito fiel. O sucesso das estratégias anteriores – como a de obter saberes e experiências, entre outras – deve gerar expectativas positivas no sujeito para os próximos contatos e a vontade de repeti-los. Envolve sentimentos, porem a estratégia é mais da ordem racional. Há manipulação por intimidação (dever fazer), sedução (querer fazer) e tentação (querer fazer). Tenta desencadear um hábito, um quer ser e também querer sentir.

Em seu postulado da representação do mundo pela mídia enquanto um simulacro, Chauí (2006) defende que aquela nos oferece uma realidade em instantes, mas o que se poderia conceber de mundo real desaparece em favor de alguns 'retalhos' fragmentados de uma realidade desprovida de bases espaço-temporais. Isto caracteriza dois tipos de ausências, reivindicadas por Chauí (2006) como próprios da estrutura midiática – a ausência de referência espacial (atopia) e a ausência de referência temporal (acronia). Esta lacuna de referenciais concretos de lugar e tempo, sintetizada como perda de sinal das condições materiais, econômicas, sociais, políticas, históricas dos acontecimentos, vem concorrer não propriamente como uma falha mas, como defende Chauí (2006), como um procedimento deliberado de controle social, político e cultural.

Chauí (2006) defende ainda algo que é bastante proposital para um exame da imbricação do discurso publicitário na mídia, como é o caso da presente investigação: por serem um ramo da indústria cultural e, portanto, por serem fundamentalmente vendedores de cultura que precisam agradar o consumidor, os meios de comunicação de massa infantilizam o processo interativo, no sentido psicanalítico do termo, porquanto, para uma criança seja intolerável o espaço entre o desejo e a satisfação.

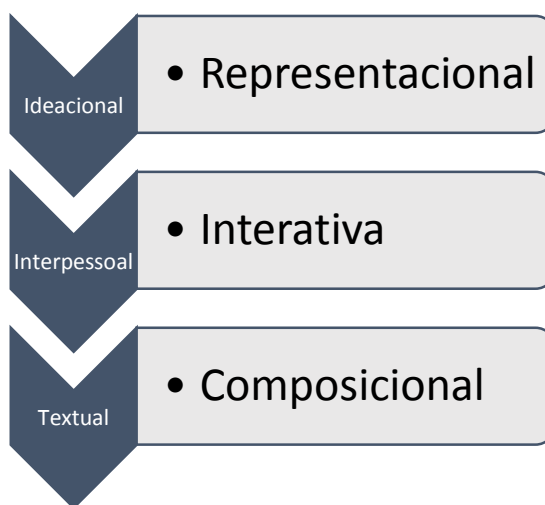
4 Por uma análise do design visual

Em busca de um postulado que abordasse como se dá a arquitetura dos elementos visuais em construtos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006) conceberam a Gramática do Design Visual (GDV). Baseada em pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday, ela prevê que o aparato visual, tal como se concebe quanto à linguagem verbal, trabalha com formas próprias de representação, lida com relações entre participantes do evento sociocomunicativo e opera com relações de significado a partir do modo como se compõem os textos do ponto de vista de sua estruturação e formato.

De acordo com a abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional, o significado linguístico, em sua interface com o aparato lexicogramatical, não se apresenta em uma relação especular com a realidade. O que temos são dimensões da estrutura semântica que se organizam para a construção em três dimensões: como

representação, como intercâmbio, como texto. Assim, temos um princípio metafuncional *ideacional*, quando da utilização da linguagem para organizar, compreender e expressar as nossas percepções do mundo e a nossa própria consciência, para descrever eventos, estados e as entidades nele envolvidas; uma metafunção *interpessoal*, porquanto utilizamos a linguagem para participarmos de atos de comunicação com outras pessoas, para com elas interagirmos, para com elas estabelecermos e mantermos relações sociais, para influenciarmos seus comportamentos ou para lhes expressar os nossos pontos de vista sobre a realidade; uma metafunção *textual*, quando utilizamos a linguagem para organizar e relacionar o que dizemos ou escrevemos com outros eventos linguísticos e com o mundo real (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004: 20; GHIO; FERNÁNDEZ, 2008: 91). Uma correlação entre os dois aportes pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 1: Correlação Gramática Sistêmico-Funcional/Gramática do Design Visual



Fonte: Almeida (2008)

Conforme demonstrado na figura acima, a GDV procura se ancorar nos padrões metafuncionais da Gramática Sistêmico Funcional. Em uma primeira instância, a função representacional, derivada da metafunção ideacional, lida com estruturas responsáveis pela construção visual de eventos, objetos, e elementos envolvidos na cena em foco, bem como as circunstâncias em que ocorrem.

A função representacional, segundo os pressupostos da GDV, diz respeito à capacidade de os sistemas semióticos representarem objetos e suas relações com o mundo exterior ao sistema de representação ou nos sistemas semióticos de uma cultura (KRESS; van LEEUWEN, 2006: 47). Aponta, portanto, para o que “nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja ‘ali’, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (ALMEIDA, 2008: 12).

Sob outro estrato, do ponto de vista da função interativa, aponta-se para a natureza dos recursos visuais em termos da construção das relações entre quem vê e o que/quem é visto. Para Kress e van Leeuwen (2006: 114), as imagens estão relacionadas a dois modos de participantes, participantes representados (pessoas, lugares e coisas representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam umas com as outras através das imagens, os produtores e os observadores das imagens), bem como três tipos de relações: (a) entre os participantes representados; (b) entre os participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos para com os participantes representados); e (c) entre os participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem ou as que fazem entre si através das imagens). Isto designa três recursos que são levados a cabo no exercício de tal função.

No que tange a um terceiro aspecto, o da função composicional, tem-se o caráter relativo ao formato e estruturação do texto, apontando para “os significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (ALMEIDA, 2008: 12). Ou seja, tratam da colocação dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam entre si e em relação ao espectador) dotando-os com valores de informação específicos.

A função composicional, por conseguinte, também envolve enquadramento (ou sua ausência) através de dispositivos que conectam ou desconectam elementos de composição, de modo que a proposição tal como os vemos como juntos ou independentes, de alguma forma, onde, sem enquadramento, iríamos vê-los de um modo contínuo e complementar. O princípio de saliência é, pois, urgente nesse campo, o que é caracterizado pelo modo como dados elementos são mais captáveis na imagem pelo olhar do observador.

5 O estudo de caso: a reestruturação promocional do gênero escalada

O espaço visual da escalada é organizado com a exposição da imagem de dois participantes, representados pelos jornalistas que apresentam o segmento, se revezando neste papel. Agrega-se a este procedimento o uso de imagens, quer fixas (fotográficas) quer em movimento, relacionadas aos tópicos noticiosos, proclamados pelos apresentadores, bem como, no final, a aparição do logotipo do telejornal, exposta sob a forma de vinheta em movimento, simulando imagem em terceira dimensão.

Do ponto de vista do design visual, temos, quanto ao recurso do contato, o emprego do olhar de demanda, com o participante da imagem olhando diretamente para o observador, convidando-o à interação. Uma relação imaginária de contato entre os participantes – representados e interativos – é estabelecida, sendo ainda reforçada pelo uso de recursos cinésicos como expressões faciais e meneios de cabeça. O que é relevante na administração deste recurso é que a imagem, pela estruturação mesma das figuras representadas, como que exige do observador, participante interativo, a construção de uma posição interativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2012).

Quanto à distância social¹³, temos o emprego do plano próximo, marcado pelo enquadramento da figura humana da metade do tórax para cima. A opção de enquadre põe os participantes envolvidos em uma posição de menos intimidade se comparado ao recurso do close-up, mas que também não vem ser de estranhamento, já que não se faz muito distante, podendo ser recuperada a visualização das emoções, às vezes demonstrativas de indignação, reprovação, satisfação, perplexidade que, pela expressão facial, acompanha, não raramente o teor do conteúdo das matérias expostas no segmento jornalístico ou uma possível avaliação do apresentador.

¹³ Ao desenvolver estudo sobre o filme publicitário, Gage e Meyer (1991), situam este segmento no campo do recurso de ângulos de câmera. Lembram-se, nesse âmbito, que “ao escolher um ângulo e fazer a tomada, o diretor precisa objetivar o total envolvimento do espectador com a ação filmada, evitando as tomadas que possam distrair ou confundir o espectador (a não ser que o diretor queira usar este artifício). Gage e Meyer não usaram Kress e van Leeuwen como fonte teórica, mas é certo que ambos os trabalhos têm pelo menos uma base comum: o estudo da linguagem do cinema.

Figura 2: Distância social na escalada



Fonte: Jornal Nacional, 27 ago. 2014.

Diferentemente da de outros telejornais, da mesma emissora inclusive, a escalada do Jornal Nacional mantém um certo padrão, a começar pelo enquadramento, que se apresenta de modo uniforme durante toda a execução bem como nas demais edições, conforme podemos detectar pelo exame do *corpus* de pesquisa. Este procedimento vai ao encontro da tarefa de se criar um sentido de identidade ao material, em acordo com a estratégia de fidelização (HERNANDES, 2005; 2012). Tal rotina vem criar determinada familiaridade do público espectador em relação ao suporte gráfico-plástico do objeto de mídia.

Há como relacionar este emprego ao próprio estabelecimento e manutenção da marca: o mundo possível proposto pelo suporte midiático se atém a uma coerência, de modo que o público-alvo possa encontrar as mesmas marcas identitárias dos programas ou edições em cada exibição ou apresentação (SAMPAIO, 2011). O fator fundamental da fidelização da audiência acaba, desse modo, sendo construída através das expectativas lançadas pelo próprio veículo de mídia pela criação de uma unidade. O produto de mídia passa a ser construído em termos de uma marca identitária, bem como passa a assumir certa personalidade em relação ao mundo midiático. O trabalho de manutenção da marca é coroado, no segmento em análise, com a apresentação da vinheta do telejornal no final da seção da escalada, pontuando a transição entre a apresentação deste gênero jornalístico e o restante da exibição do telejornal.

É, nesse sentido, que podemos enxergar no segmento do telejornalismo o fato de que, como quer Hernandez (2012: 133), “todo discurso surge hierarquizado, notadamente pelo efeito de marca”. E, de quando prossegue enfático: “tudo o que acontece no *Jornal Nacional* tem a marca como ponto de partida. É a marca que ‘toma a palavra’ inicialmente e vai cedendo lugar para outras vozes, que acabam, assim reforçando seu *ethos*”. E, de quando, mais adiante (2012: 135), conclui: “o resultado deve sempre construir a marca *JN* (seu *ethos*) como séria, refinada, compenetrada, democrática, imparcial, confiável e cordial”.

Por outro lado, do ponto de vista do aspecto da qualidade de som vocal (VAN LEEUWEN, 2009) nota-se a presença de entonação enfática, principalmente nos segmentos “desesperado” e “socorro”, em consonância com a tensão dramática imprimida pela jornalista em sua elocução. “Jornalista Patrícia Poeta: Um apelo...desesperado. Uma gravação mostra o menino Bernardo Boldrini pedindo socorro numa discussão com a madrasta /.../”

O recurso aponta para padrões de som mais próximos das escalas de tenso, estridente, alto e áspero, distanciando-se mais de caracteres pontuantes como relaxado, macio, baixo, suave, presentes nos outros pontos da elocução. O padrão mais alto no sistema paramétrico de qualidade de som vai apenas se repetir no final da exibição da escalada, com a locutora enfatizando a voz ao empregar o operador *agora*, quando anuncia o início da edição do telejornal. Por outro lado, há articulação entre fala do locutor e imagens dos acontecimentos, que vai no curso da relação entre o aparato verbal e os elementos visuais, recuperados pelas imagens na articulação da relação ilustração/ancoragem.

Trata-se de uma edição que trabalha quase que exclusivamente, do ponto de vista da manipulação dos afetos, com unidades noticiosas que instauram paixões empáticas disfóricas (HERNANDES, 2012), aquelas que envolvem medo, frustração, tristeza – o caso do assassinato da criança gaúcha, a conversão do jovem americano à causa terrorista, o desastre envolvendo o então candidato à presidência, Eduardo Campos. Do ponto de vista do recurso cinésico da expressão facial, esta tensão disfórica é ainda mais reforçada, pelo que se pode depreender da figura dos participantes em cena, representados pelos apresentadores do telejornal.

Uma exceção é feita apenas quanto à unidade destacada para a figura de Marina Silva, já que, embora a política seja tema de projeção de empatia disfórica, a imagem da candidata era apresentada à época como um elemento de surpresa, curiosidade, talvez esperança no cenário eleitoral, para o público do telejornal. Esta manchete, não sem propósito, foi deixada para anúncio por último na escalada, imediatamente antes do vocativo final:

William Bonner: *E aqui no estúdio, ao vivo, uma entrevista com a candidata do PSB à presidência, Marina Silva.*

Patricia Poeta: *Agora, no Jornal Nacional.*

Cumprе ressaltar que, tanto unidades de caráter eufórico, quanto as disfóricas são mobilizadas em função do potencial telespectador, aqui instaurado como consumidor do produto de mídia, pelo fato mesmo de atraí-lo, incitando-lhe o desejo, o que vem estar de acordo com as propostas de esforços retóricos publicitários, especialmente os de chamar a atenção, despertar o interesse, estimular o desejo.

Já do ponto de vista do valor de notícia (HERNANDES, 2012), temos no caso em análise, a distribuição por quatro unidades noticiosas. Na primeira, que versa sobre assunto de comoção nacional, o caso do assassinato de uma criança no Rio Grande do Sul, lida com os seguintes valores: de *ineditismo* – a notícia inédita é mais importante, causa mais impacto, chama mais a atenção que a já publicada; *improbabilidade* – a notícia menos provável é mais importante que a primeira; *empatia* – quanto mais pessoas puderem identificar-se com o personagem e a situação da notícia, mais importante ela é, inclusive quanto ao poder de despertar no interlocutor o interesse; *continuidade ou decurso da história* – o espectador ficará mais tentado a saber o desdobramento ou desfecho de um acontecimento que se desenrola ao longo dos dias; e *facticidade* – a quantidade de números e fatos que apoiam a veracidade da história.

O segundo segmento noticioso versa sobre o caso da morte de um jovem americano que tinha se unido aos milicianos do Estado Islâmico para combater na região do Oriente Médio. Aqui funcionaram os valores de *empatia*, bem como a *referência a nações de elite e pessoas de elite*, para fundamentar o caráter apelativo da notícia.

Em um terceiro segmento, temos o tema da morte trágica do então candidato às eleições para a presidência do Brasil, deputado Eduardo Campos. São evocados os valores de notícia de *empatia*, em que se aposta na identificação do público com a personagem do político em foco, principalmente em solidariedade com o fato de seu desaparecimento de modo tão brusco e violento; e de *continuidade ou decurso de uma história*, embora a editoria procure chamar a atenção do espectador para a agregação de fatos possivelmente desconhecidos por aquele, procedimento lexicalmente marcado por termo muito caro à tessitura da linguagem publicitária, do campo semântico da novidade: 'Veja ainda *novas* investigações sobre a operação de compra do jato em que morreu Eduardo Campos'.

Por fim, temos a chamada para a entrevista com a candidata Marina Silva, substituta de Campos naquele certame. Foram mobilizados no caso os valores de notícia de *ineditismo* – era a primeira vez que a candidata concedia uma entrevista ao vivo para uma emissora, não mais como postulante à vice-presidência, mas ao cargo majoritário e o fato foi alçado à categoria de principal chamariz para a audiência do telejornal naquela edição, distinguindo o veículo de mídia de sua concorrência; desse modo, ainda pode ser compreendida a unidade como evocando o valor de competição, por trazer com exclusividade um segmento noticioso; outros valores foram os de *empatia* e *personalização*, uma vez que envolveria a figura de uma personagem pública em seu carisma e caráter de celebridade.

Considerações finais

No que concerne às escaladas de telejornal, podemos constatar que o intenso número de recursos que o segmento mobiliza aponta os segundos iniciais como delicados quanto à tarefa de se obter a adesão de um número maior possível de espectadores. Assim, a escolha do plano próximo, a música de fundo, cortes rápidos de câmera e cenas, tonalidade de voz diversas vezes mais áspera e intensa, vinheta com logotipo fechando a apresentação das manchetes, formam um conglomerado de elementos diretamente ligados a uma estratégia de arrebatamento e, por extensão, a um compromisso promocional de chamar a atenção do telespectador, conduzindo-o

ao despertar de interesse e, se bem-sucedido, levá-lo à ação, constituindo enquanto potencial consumidor do, assim configurado, produto de mídia.

Moraes (2006), se reportando aos programas televisivos e, mais especialmente aos telejornais, já se questiona sobre como reter o interesse de telespectadores diante dos sinais de esgotamento com o bombardeio diário de mensagens de todo o tipo, bem como a proliferação das mídias digitais. Chama a atenção para o que se vem desenvolvendo hoje como “marketing oculto”, em um cenário em que cada vez mais se busca apresentar um produto de forma inusitada, evitando-se ao público-alvo a percepção de uma abordagem convencional, mais direta. E discorre para o que foi mostrado anteriormente, acerca das ambivalências dos veículos de mídia ao desenvolverem em escala inversamente proporcional os valores de volume de notícia e interpretação, dinamismo nas transmissões e (ausência de) mobilidade por parte do espectador.

É possível ancorar, diante dessa perspectiva, o objeto de nossa análise como situado em um conjunto de práticas sociais que se encontram no campo das práticas midiáticas, sua presença e seu papel na constituição da vida social. É factual que, do ponto de vista de sua produção, quando nos reportamos a conglomerados de mídia, estamos diante de centros de poder. Primeiramente de poder econômico – empresas privadas transmitem e vendem mercadorias – e, em segundo lugar, centros de poder político, de controle social e cultural (CHAUI, 2006).

De outro lado, fica difícil estabelecer linhas de limite entre a produção artística e cultural e a produção geral de mercadorias. Historicamente, o desenvolvimento das indústrias de mídia foi atrelado ao fato de que, com a evolução tecnológica e aumento do número de leitores, passaram a trabalhar no sentido de buscar uma apresentação mais atraente, principalmente em face dessa nova demanda e da concorrência iminente. Nesse contexto a propaganda comercial adquiriu papel crucial na organização financeira da indústria midiática: os jornais passavam a se constituir em grandes empreendimentos comerciais (THOMPSON, 1998).

A mercantilização, como tal, arrasta para as atividades de consumo de massa e comércio de significados toda uma gama de manifestações cada vez mais atreladas à publicidade, aos esquemas promocionais, aos cálculos da lógica financeira, aos efeitos de atração de audiência.

Referências

ALMEIDA, Danielle (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa, Ed. UFPB, 2008.

CHAUI, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001[1992].

_____. *Media discourse*. Londres: Arnold, 1995.

_____. *Language and power*. 2. ed. London: Longman, 1990.

GAGE, Leighton; MEYER, Claudio. *O filme publicitário*. São Paulo: Atlas, 1991.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. *Lingüística sistémico funcional: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL, 2008.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet*

fazem para captar e manter a atenção do público. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de S. Paulo, Jornal da CBN, Portal Voz, revista Veja*. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 1996.

MASON, Jennifer. *Qualitative research*. London: Sage, 2002.

MORAES, Dênis (Org.). *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Boitempo, 2013.

_____. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane . *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico*. São Paulo: Pontes, 2009.

SAMPAIO, Adriano. A marca em produtos midiáticos: o estudo do posicionamento discursivo aplicado ao telejornalismo. In: FERREIRA, G.; SAMPAIO, A.; FAUSTO NETO, A. (Org.) *Mídia, discurso e sentido*. Salvador: EdUFBA, 2011.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998 [1995].

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 233-243, 2004.

**PROJETO DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
PRODUÇÃO DE UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

**LITERACY PROJECT AND TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: THE
PRODUCTION OF AN ADVERTISEMENT IN A RURAL SCHOOL**

Bruna Carolini Barbosa*

Ana Lúcia de Campos Almeida**

RESUMO: Este trabalho baseia-se em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem (BAKHTIN, 2003) vinculada à perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995, 2015; BARTON & HAMILTON, 1998) e por meio de uma abordagem qualitativa interpretativista, pretende: i) descrever e analisar um projeto de letramento para a produção de um anúncio publicitário em uma escola itinerante; ii) verificar e discutir a relação entre as práticas de letramento na escola itinerante e o acampamento de Reforma Agrária; iii) evidenciar a potencialidade dos projetos de letramento como possibilidade para o ensino de língua portuguesa. Este trabalho visa a contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino caracterizadas pelos múltiplos letramentos e diversidade sociocultural, as quais se revelam favoráveis aos alunos inseridos naquele contexto e contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de letramento. Ensino de língua portuguesa. Escola itinerante.

RESUMEN: Este trabajo se basa en una concepción socio-histórica e ideológica del lenguaje (BAKHTIN, 1995) vinculada a la perspectiva de los Nuevos Estudios del Letrán (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014, GEE, 1990, KLEIMAN, 1995, 2005

* Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PPGEL/UEL. Aluna de doutorado do mesmo programa. Professora colaboradora no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. E-mail: brunabarbosa@uenp.edu.br

** Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1976), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Docente do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina-PR e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina PPGEL/UEL. Atualmente é pós-doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: analucpos@gmail.com

BARTON & HAMILTON, 1998) y por medio de un enfoque cualitativo interpretativista, pretende: i) describir y analizar un proyecto de letramento para la producción de un anuncio publicitario en una escuela itinerante; ii) verificar y discutir la relación entre las prácticas de letramento en la escuela itinerante y el campamento de Reforma Agraria; iii) poner de relieve el potencial de los proyectos de alfabetización como una posibilidad para la enseñanza del idioma portugués. Este trabajo pretende contribuir al desarrollo de prácticas de enseñanza caracterizadas por los múltiples letras y diversidad sociocultural, las cuales se revelan favorables a los alumnos insertados en ese contexto y contextos similares.

PALABRAS CLAVE: Proyectos de letramento. la enseñanza del idioma portugués. Escuela itinerante.

ABSTRACT: This work is based on a socio-historical and ideological conception of language (BAKHTIN, 1995) linked to the perspective of the New Literacies Study (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014, GEE, 1990, KLEIMAN, 1995, 2015 BARTON & HAMILTON, 1998) and through a qualitative interpretative approach, aims to: i) describe and analyze a literacy project for the production of an advertisement in a rural school; ii) to verify and discuss the relationship between literacy practices in the itinerant school and the Agrarian Reform camp; iii) to highlight the potential of literacy projects as a possibility for teaching Portuguese. This work aims to contribute to the development of teaching practices characterized by multiple literacies and sociocultural diversity, which are favorable to the students inserted in that context and similar contexts.

KEY WORDS: Literacy projects. Teaching of Portuguese language. Itinerant school.

1 Introdução

As práticas de ensino de língua portuguesa, em sua grande maioria, pretendem capacitar os alunos para decodificar a língua portuguesa com base em conteúdos que não se relacionam à sua vida, meio social e interesses. Essas práticas tomam a língua apenas como estrutura, ignorando o fato de que somos sujeitos históricos constituídos pela linguagem. Trabalhos que encaram a língua como sistema neutro têm se perpetuado nas práticas escolares, contribuindo para a manutenção da ideia de que através da alfabetização o indivíduo alcançará ascensão social e se livrará das desigualdades sociais às quais estão condenados os não alfabetizados,

sustentando-se deste modo, aquilo que Graff denominou o mito do letramento (GRAFF, 1979, 1995).

Ao lançar um olhar mais reflexivo sobre as pesquisas na área do ensino de língua portuguesa, ao que parece, os avanços das teorias linguísticas e Novos Estudos do Letramento ainda não foram incorporados em sua totalidade nas crenças e atitudes (CYRANKA, 2014) dos professores em sala de aula, uma vez que os resultados de pesquisas na área apontam para um ensino pautado predominantemente na aquisição/domínio da norma a partir de uma metodologia que não ultrapassa o ensino da decodificação e da metalinguagem, contrariando, inclusive, os documentos oficiais.

Em contraposição à visão autônoma de letramento (STREET, 1984, 1993, 2010, 2014) e à concepção bancária de ensino (FREIRE, 1978), estudos apontam para a necessidade de se propor práticas de ensino que priorizem os usos sociais da língua e as considerem para fins de estruturação dos currículos e seleção de temas significativos ao contexto em que estão inseridos os alunos (KLEIMAN, 2010).

Levando em consideração as questões ainda obscuras no ensino de língua portuguesa e as especificidades da educação do campo é que esta pesquisa foi idealizada, pois o ensino de língua em uma perspectiva autônoma de letramento tem contribuído para a manutenção das estruturas de poder vigentes na sociedade, sobretudo nas escolas do campo.

Pensando especificamente no contexto em que se insere essa pesquisa, refletir sobre a questão do letramento torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola situada em acampamento de reforma agrária é um espaço assumidamente ideológico e organizado de acordo com uma pedagogia singular. Objetiva-se realizar a descrição e análise de um projeto de letramento em uma escola itinerante situada em um acampamento de Reforma Agrária ligada ao MST e, posteriormente, investigar como essas práticas relacionam-se com o contexto na qual estão inseridas.

Esta pesquisa permitirá refletir sobre os significados atribuídos ao letramento no contexto da escola do campo situada em assentamento de Reforma Agrária, bem como evidenciar a potencialidade dos projetos de letramento como possibilidade para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva sociocultural.

2 Os Novos Estudos do Letramento

Na década de 80, Street (1984,1988), através de suas pesquisas, trouxe uma mudança na perspectiva dos estudos do letramento. O autor questionava como a variedade de letramento associada à escolarização tornou-se o tipo definidor e privilegiado em detrimento aos outros tipos de letramento praticados em comunidades e marginalizados. Street buscava um modelo alternativo de análise das práticas orais e escritas que entendesse o letramento ligado aos interesses dos indivíduos de um grupo e não como modelo universal e homogêneo: dessa forma os significados do letramento são entendidos e apropriados de acordo com os usos em práticas sociais. É nesse sentido que a proposta de educação do MST converge com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento ao postular uma visão sociocultural de ensino-aprendizagem e ao pensar a formação de sujeitos em uma perspectiva pedagógica ideologicamente orientada.

A perspectiva sociocultural passa a considerar o letramento sob um novo enfoque em que leitura e escrita não são concebidas como um conjunto de práticas universais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas aos interesses dos indivíduos envolvidos dentro do processo. Portanto, o letramento não está exclusivamente ligado à escolarização, mas sim a todos os contextos sociais em que a leitura e escrita estiverem presentes.

Corrêa (2007) aponta para uma visão mais abrangente sobre o letramento quando estende a condição de letrado para um momento anterior à alfabetização – valorizando as habilidades atestadas por indivíduos que, sem acesso ao sistema alfabético nem às práticas de leitura/escrita, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural.

Os vários letramentos culturalmente construídos compõem a noção de multiletramentos, fundamental para contestar o modelo autônomo. Street (2014) os nomeia como dominante e marginalizados, podendo o último ser nomeado também como periférico ou alternativo, em analogia aos estudos sociolinguísticos e seu conceito de língua dominante.

A hipótese de Street – dos múltiplos letramentos – posteriormente, foi confirmada através de suas pesquisas orientadas pelos estudos da Sociolinguística,

da análise do discurso e da antropologia, já que as pesquisas eram desenvolvidas com uma perspectiva etnográfica. O autor encontrou várias pesquisas que investigavam as práticas de letramento em comunidades específicas em que a principal tarefa é voltar a atenção para “as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais” (STREET, 1993, p.1).

Autores como Street (1984, 1993, 2010, 2014), Barton & Hamilton (1998), Heath (1992) e Gee (1990) passaram a discutir as múltiplas faces do letramento, mostrando que este pode variar de acordo com contextos socioculturais. Adotar o letramento como algo autônomo e singular é ignorar o fato de que a vida social é textualizada de múltiplas formas e é plural, o que significa dizer que os letramentos são múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos (BAYNHAM, 1995; LEU et al., 2004).

Os letramentos podem ser considerados múltiplos uma vez que existem diferentes contextos de atividade, a saber: a igreja, a rua, o trabalho, a escola, etc. O contexto é fundamental para a regulação do evento de letramento, por exemplo, ninguém lê a bíblia em casa da mesma forma que a lê em uma igreja ou templo. São múltiplos, pois seu uso depende das esferas de atividades nas quais estão inseridos os indivíduos e porque se têm diferentes sistemas simbólicos e isso leva a entender que o letramento não é algo estático, mas em constante transformação. Um texto permite diferentes leituras de acordo com a época e isso faz com que os textos sejam dêiticos, pois evoluem e se transformam segundo as condições sócio-históricas. Alguns textos sagrados, por exemplo, são lidos como textos literários nos dias de hoje, bem como os modos de ler alguns textos mudaram com o passar do tempo. Um outro fator a ser considerado é a legitimidade de um texto, o que o torna canônico ou não, uma vez que são determinados pelas esferas de poder que apreciam e selecionam ou não os vários textos que circulam, determinam o que é norma e o que é marginal.

Diretamente relacionado à ideologia¹⁴, o letramento está sensivelmente ligado ao caráter sociocultural das práticas e às estruturas de poder na sociedade (STREET, 1993), de modo que mesmo as concepções que se apresentam como

14 A ideologia é entendida aqui não no sentido marxista, mas como visão cultural da realidade, modos de ver, categorizar e interpretar o real a partir de valores atribuídos social e culturalmente, o que varia de acordo com diferentes sociedades/comunidades.

neutras camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, e por isso, ideológicas. Segundo Gee (1990), as crenças a respeito do modo como as comunidades elegem seus bens sociais apontam para um tipo de ideologia; nesse sentido, não há nenhuma orientação de letramento que não seja ideológica.

A multiplicidade e a riqueza cultural apontam para uma mesma múltipla e rica diversidade de letramentos, embora as estruturas de poder na sociedade determinem o que é válido e privilegiado e marginalizem o que está 'fora' ou que não seja hegemônico e comprometido com o progresso e modernização. Entretanto, estudos etnográficos, como os realizados por Street (2014), contestam essa “aparente pobreza” dos letramentos locais, observando que há uma rica variedade de práticas de letramento em comunidades que não apresentam o modelo dominante de letramento tidas como marginalizadas.

O letramento está relacionado às múltiplas e diferenciadas práticas socioculturais de uso da escrita em variados domínios ou esferas de atividades, umas dominantes e outras vernaculares ou marginais, desiguais no que diz respeito aos termos ideológicos e posições de poder. As práticas de letramento de cada domínio sociocultural serão atualizadas nos eventos de letramento.

Um olhar mais crítico sobre a relação entre letramento e poder faz ascender uma luta para defesa do multiculturalismo, das várias formas de textualizar e significar o mundo, rompendo com um discurso que entende o letramento como algo único, singular, hegemônico e neutro e como um instrumento para determinar quem está ao centro e quem está à margem.

3 Projetos de Letramento

Quer em ambiente urbano ou rural, não se prioriza a realização de projetos de letramento que levem em conta a situação do aprendiz como sujeito socialmente situado em que a leitura, escrita e oralidade irão figurar como instrumento de integração, diretamente relacionado às relações de poder. As práticas de letramento escolar são, em sua grande maioria, descontextualizadas e tomam a língua apenas como estrutura, ignorando o fato de que somos sujeitos históricos constituídos pela

linguagem e que, por isso, a língua deve fazer sentido para aqueles que dela se apropriam enquanto “sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p.95).

Os usos sociais da escrita são entendidos como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (STREET, 1993). Seus usos e significados devem ser explicados com base no contexto social e através da exploração das práticas de letramento, atualizadas nos eventos de letramento. Essa perspectiva teórica dialoga com a metodologia dos projetos de letramento, que devem ser pensados levando em conta as variadas situações comunicativas.

Para dar conta de um ensino com base nas práticas sociais, é necessária uma metodologia que figure como uma prática de letramento capaz de redimensionar o ensino de língua materna em favor de uma aprendizagem contextualizada e, portanto, significativa. Nesse sentido, os projetos de letramento, trazidos por Kleiman (2007,2010), às pesquisas sobre letramento, podem ser entendidos como uma prática de formação pertinente e adequada a esses interesses. Os projetos de letramento apresentam-se como uma prática:

recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na resignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.7)

As práticas escolares, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, têm grande responsabilidade no que concerne aos usos da linguagem e habilidades discursivas, necessitando, portanto, de uma metodologia que vá ao encontro de suas necessidades. É nesse sentido que os projetos de letramento são favoráveis e dialogam com as diretrizes pedagógicas da escola do Movimento.

A educação no MST pode ser compreendida em três aspectos: as ações político-organizativas do Movimento, as ações de educação não formal e as ações de educação formal.

O primeiro aspecto está relacionado às ações educativas do Movimento de um modo político organizacional, de que todos os militantes participam, como, por

exemplo, marchas e ocupações. As ações políticas, entendidas como forma de luta, possuem um caráter pedagógico, pois o MST entende-se como um sujeito educativo em que os militantes são educados para a conquista da cidadania (CALDART, 2009).

O segundo aspecto diz respeito às ações educativas não formais. Como educação não formal entendem-se as realizadas de forma organizada com base em um projeto político pedagógico e em um espaço definido, mas sem estar vinculadas à política educacional do Estado. Exemplos dessas ações educativas não formais são os centros de formação existentes em diversos acampamentos. No Paraná, por exemplo, existem alguns centros de formação, a saber, o CEAGRO – Centro de Formação em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, situado em Cantagalo e o ITEPA – Instituto Técnico de Pesquisa da Reforma Agrária, em São Miguel do Iguaçu, entre outros.

O terceiro aspecto refere-se à educação formal, garantida pelo Estado e subsidiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, direito reivindicado pelo Movimento desde sua origem, mas que passou a ser alvo de mobilizações com objetivos específicos: a política pública de educação do campo, que deu origem às Escolas Itinerantes.

Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...] Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente. (BAHNIUK e CAMINI, 2012, p.331)

As escolas itinerantes compõem a rede estadual de ensino com a aprovação dos conselhos estaduais de educação e são vinculadas a uma escola-base, responsável pelo tratamento de questões burocráticas, como verbas, matrículas e outras.

Dadas as especificidades que orientam o trabalho educacional das escolas itinerantes situadas em acampamentos de Reforma Agrária, faz-se necessária uma abordagem didático pedagógica que atenda às particularidades desse contexto e,

nesse sentido, os projetos de letramento mostram-se potencialmente adequados, uma vez que podem ser caracterizados como:

projetos de trabalho escolar que destacam a centralidade das práticas sociais de letramento no processo educacional e por isso tornam-no eixo estruturante das atividades escolares, da apresentação dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de temas valorizados. [...] Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário [...] não substitui os eixos temáticos nem os eixos conteudísticos relevantes no trabalho escolar. (KLEIMAN, 2010, p.377-383)

Uma postura observadora e pesquisadora por parte do professor é indispensável para o sucesso do projeto de letramento, uma vez que se desenvolve constantemente uma etnografia em sala de aula, para que o planejamento seja feito sob a perspectiva do aluno e não do ponto de vista do professor, que deve estar disposto, inclusive, a flexibilizar seu planejamento.

Dada a tradição escolar de disciplinarizar o conhecimento e sistematizá-lo de forma a obter o controle dos conteúdos, é comum que os projetos de letramento não sejam adotados por grande parte dos professores, pois isso seria romper com um ciclo que vem se repetindo há décadas nas escolas com o trabalho pedagógico girando em torno de prescrições inflexíveis.

Há que se levar em consideração, entretanto, o fato de que a própria configuração escolar com seu espaço restrito, cronogramas previamente agendados e inflexíveis, compartimentalização de disciplinas, entre outros aspectos, acaba dificultando a adoção de metodologias alternativas, o que nos leva a refletir sobre a maneira pela qual a estrutura escolar se impõe e, consecutivamente, afeta o trabalho pedagógico, que acaba reproduzindo o padrão dominante.

As mudanças na escola e em seus modos de organização ocorrem de modo demasiadamente lento(as); urge empreender esforços para as transformações em prol da construção de um espaço que priorize o desenvolvimento da criticidade e o desenvolvimento de projetos pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente e também podem aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014).

Em parte, pode-se dizer que a configuração dos modos de organização escolar não mudaram ao longo dos anos por responsabilidade dos próprios

professores, que acabam por reproduzir em sua prática a forma pela qual foram ensinados. Em especial na disciplina de Língua Portuguesa, isso corresponde ao ensinamento de atividades gramaticais classificatórias e analíticas para fins escolares, sem reflexo dessa ação pedagógica na prática social, pois ela começa e termina em sala de aula e, uma vez que não tem implicações na vida do aluno, esse conhecimento passa a não fazer sentido para ele.

Contudo, as práticas de linguagem em contexto social não são compartimentadas e isso faz com que uma metodologia que tome a língua como algo alheio às práticas sociais não seja coerente, já que “em situações de leitura e escrita das quais participamos fora da escola, perceberemos que a lógica de compartimentalização e ação individual, que caracterizam a esfera escolar, nessas situações desaparecem” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014, p.20).

A escola tende a reproduzir as práticas de letramento dominante e “letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoas singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio”. (KLEIMAN, 2010, p.377). Diante disso, é necessário pensar no desenvolvimento de um trabalho em que a escrita esteja inserida nas práticas sociais.

Há perspectivas limitadas para o ensino de leitura e escrita, que restringe a prática docente apenas aos saberes curriculares e hegemônicos, através de uma concepção instrumental, sem levar em conta as questões de identidade e valores subjacentes ao contexto. Kleiman (2010) reitera que não existe método de letramento; (, todavia,) “uma perspectiva escolar do ensino da língua escrita pode, no entanto, estar filiada a uma perspectiva sociocultural de letramento” (KLEIMAN, 2010, p.379), no caso, a perspectiva dos projetos de letramento.

Ao propor um projeto de letramento, o professor permite ao aluno experienciar, no tempo e espaço escolar, situações de linguagem as quais ele encontraria também em sociedade; o professor pode unir as questões individuais de cada aluno ao projeto escolar. Além disso, o caráter coletivo dos projetos de letramento tira do centro da aprendizagem a figura do professor como transmissor de conhecimento e a experiência de ensino e aprendizagem passa a ser uma ação partilhada entre os membros dessa ação coletiva.

Quando o professor ocupa o lugar central dentro do ensino-aprendizagem de língua materna, esse processo passa a funcionar por meio de uma lógica bancária de educação, em que as aulas expositivas são uma marca e o professor, através de uma postura unilateral, transmite todo o seu saber aos alunos que, passivamente, o recebem, relegados a essa relação em que o medo à autoridade do professor e do fracasso escolar são argumentos para que não façam questionamentos (FREIRE, 1987).

A partir dos processos de descoberta e construção de sentidos propiciados através do projeto, será oferecida ao aluno a oportunidade de ressignificar esse conhecimento construído na escola em contextos do mundo social do qual ele faz parte, e é por isso que não faz sentido o desenvolvimento de projetos de letramento com objetivos distantes do contexto sociocultural em que se inserem os sujeitos da aprendizagem. Sobre isso Kleiman comenta:

O projeto de letramento parece constituir um meio de dinamização da aula, pois a flexibilidade e abstração passam a formar parte do arsenal de instrumentos do aluno para dar conta das tarefas nessa rede de atividades, que integra tanto as práticas de letramento da esfera escolar quanto as práticas de outras esferas que o desenvolvimento do projeto demanda. Nesse percurso, as práticas sociais não escolares passam a ter existência no processo de ensino-aprendizagem. (KLEIMAN, 2010, p.387)

A ação partilhada para descobertas e construção de saberes passíveis de ressignificação de contextos não escolares para o contexto escolar vai ao encontro dos pressupostos educacionais freirianos, em que o conhecimento é resultado de uma comunhão de saberes com vistas à construção da criticidade do indivíduo que, então, será capaz de reconhecer seu opressor e articular formas para se libertar da opressão. Nessa perspectiva, os projetos de letramento tornam-se uma metodologia coerente e aliada com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST para a construção de “uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1996, p.6).

Valorizar o saber do aluno e sua cultura contribui para que ele se sinta envolvido no processo educacional, que passe a participar mais ativamente das questões escolares e a interagir com seus pares e professores, aumentando o repertório de conhecimentos partilhados oralmente que serão subsídios para futuras

práticas de leitura e escrita, permitindo que o binômio leitura e escrita passe a ser o tripé, em equilíbrio, leitura-escrita-oralidade (MACHADO, 2010).

Kleiman (2007) chama a atenção para um aspecto crucial para um ensino voltado para a perspectiva social da escrita: o lugar que os conteúdos ocupam no planejamento escolar. Em um ensino tradicional os conteúdos compõem a estruturação do currículo e das práticas, com o argumento de que o aluno precisa saber dominar o código para ler e escrever, como se o código por si já garantisse que o aluno conseguiria atribuir sentido ao que lê. A respeito disso, Kleiman enfatiza que,

[...] toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita – em todo evento de letramento – há a necessidade de tudo isso e, portanto, **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o 'conteúdo' (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p.6)

Quando os conteúdos gramaticais deixam de ocupar o papel central para a elaboração do currículo, o trabalho passa a ser orientado com base na relevância dos textos para os alunos, o quanto são significativos para eles. A partir dessa perspectiva “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de letramento de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p.8).

Os gêneros se efetivam nas interações humanas nas diferentes esferas de comunicação, e por isso são classificados em primários (da comunicação cotidiana) e secundários (comunicação com códigos mais elaborados), caracterizando-se, dada essa flexibilidade das interações, como relativamente estáveis. Os gêneros são, portanto, mediadores das interações sociais e são por elas mediados (BAKHTIN, 2003). Na escola, os gêneros transformam-se em objetos de ensino, entretanto, isso “não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos” (KLEIMAN, 2007, p.14).

A prática do professor baseada em uma concepção social da escrita parte, portanto, de uma observação de cunho etnográfico para que seja possível encontrar um tema que estruture o desenvolvimento do projeto de letramento que requer um movimento que vá da prática social para a prática escolar e não o contrário, isso significa que o trabalho parte do ponto de vista do aluno e não do professor. Vale enfatizar que a flexibilização desse planejamento é crucial, já que são os interesses dos alunos e da comunidade escolar que determinarão o ritmo e caminhos do planejamento escolar.

4 Descrição do Projeto de Letramento

Esta seção visa à descrição de um projeto de letramento para a produção de um anúncio publicitário desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

O trabalho foi organizado em quatro etapas totalizando seis aulas: leitura e discussão de anúncios publicitários publicados em revistas (duas aulas); aula sobre o modo imperativo com base nos textos lidos nas aulas 1 e 2 (uma aula); apresentação da proposta de produção de texto e formação dos grupos (uma aula); apresentação da produção aos colegas (duas aulas).

Tabela 1 – Projeto de Letramento

<i>1ª e 2ª aulas Primeira etapa</i>	<i>2ª aula Segunda etapa</i>	<i>3ª aula Terceira etapa</i>	<i>4ª aula Quarta etapa</i>
<ul style="list-style-type: none">• Leitura das propagandas e discussão dos temas;	<ul style="list-style-type: none">• O modo imperativo;	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da proposta de produção de texto e formação dos grupos;	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da produção aos colegas.

Fonte: a própria autora

Nas duas primeiras aulas, foram feitas leituras e discussões sobre anúncios de produtos alimentícios industrializados e cosméticos publicadas em revistas de circulação nacional. Os textos foram selecionados pela professora propositalmente para que a leitura levasse à discussão sobre o modo como os alimentos

industrializados têm ocupado lugar na vida das pessoas e como a produção sustentável de alimentos orgânicos tem ficado em segundo plano; no caso das propagandas de cosméticos, o objetivo era que os alunos percebessem como as pessoas dão grande importância para a imagem e como o sistema capitalista tira proveito disso, oferecendo uma infinidade de produtos de beleza aos consumidores.

Os objetivos da professora foram alcançados na primeira aula. Os alunos interagiram após a apresentação dos textos e leitura, contribuindo com suas opiniões a respeito. Houve um maior interesse pelos anúncios de produtos alimentícios, principalmente os de produtos *light/diet*, pois a discussão levou a um consenso de que se as pessoas se importassem com a saúde, elas consumiriam mais frutas, legumes e verduras orgânicas, como as produzidas ali no acampamento e pelo MST, de modo geral.

O maior interesse pelos alimentos se deu, provavelmente, pela proximidade temática das propagandas com a realidade dos alunos, já que o MST propõe um modelo de produção de alimentos orgânicos, bem como a importância para a saúde. O assunto está sempre presente nas discussões do Movimento, em congressos e assembleias, ou seja, é um discurso familiar aos alunos. Nesse caso, o conhecimento prévio dos alunos foi considerado pela professora e utilizado em favor das atividades escolares. Além disso, houve uma preocupação em propor uma atividade de leitura levando em consideração experiências dos leitores e seu contexto.

Na segunda etapa, a professora focalizou um aspecto linguístico das propagandas em geral: o modo imperativo. Ela mostrou no texto os verbos no imperativo e explicou o motivo pelo qual esse gênero faz o uso desse recurso linguístico-discursivo como ferramenta argumentativa, depois escreveu no quadro os textos das anúncios e pediu para que os alunos copiassem e destacassem os verbos. Essa atividade teve a duração de uma aula e os alunos assimilaram bem o conteúdo.

Embora nesta segunda etapa o conteúdo tenha sido um aspecto gramatical, a professora conseguiu relacionar o conteúdo com a aula anterior e com os textos discutidos, além de não simplesmente expor o conceito, mas apontar seu efeito na construção de sentido dos textos e explicar sua utilização como recurso argumentativo na maioria das propagandas, discutindo, brevemente, a intencionalidade desse gênero.

Na terceira etapa, a professora apresentou a proposta de produção de um anúncio publicitário. Os alunos deveriam, primeiramente, criar um produto, utilizando como referência o que tivessem disponível no acampamento: alimentos, ervas, artesanato etc. Depois de criarem o produto, deveriam produzir uma propaganda para vendê-lo, aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores com as leituras e discussões. Depois de explicar, a professora pediu para que se reunissem em duplas ou trios para decidir qual seria o produto que utilizariam para criar a propaganda que deveria ser apresentada aos colegas semana seguinte. A proposta da professora obteve muita receptividade por parte dos alunos.

Na semana seguinte, ocorreu a última etapa da sequência de ensino que foi a apresentação dos produtos e das propagandas para os colegas da turma.

O trabalho desenvolvido pela professora priorizou os aspectos discursivos do gênero, através da leitura crítica das propagandas e discussão da intencionalidade subjacente. O modo da ordem foi trabalhado com os alunos, dada sua relevância para a construção argumentativa do gênero propaganda, já que os verbos no imperativo são recursos argumentativos utilizados com frequência em peças publicitárias. Além dos aspectos abordados pela professora, destacamos a relevância de uma atividade de revisão e refacção dos textos antes da produção final.

O modo com que as atividades foram conduzidas permitiu aos alunos a participação durante as aulas, contribuindo com a leitura e compreensão dos textos analisados. Houve discussão sobre os sentidos da linguagem e interpretações alternativas dos textos, sem que a professora tentasse direcionar uma interpretação única ou manter autoridade sobre o texto, mas a negociação dos significados. O projeto de letramento priorizou os sentidos e conteúdos e não apenas a forma. Podemos depreender disso, que o trabalho foi desenvolvido em uma perspectiva ideológica do letramento distanciando-se dos mecanismos de objetificação da língua problematizados por Street (2014).

5 Análise do Projeto de Letramento

A utilização de gêneros para o ensino de língua portuguesa é uma prática sugerida pelos documentos oficiais do Estado e adotada por muitos professores. Nas

últimas décadas, desde a virada pragmática e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- colaboraram para que os gêneros ganhassem mais espaço em sala de aula. Os gêneros passaram a representar a possibilidade de um ensino que vai além da metalinguagem e aspectos estruturais da língua.

Com o passar do tempo as pesquisas com foco na análise de práticas de ensino com base nos gêneros apontaram que, embora o professor afirmasse trabalhar as dimensões ensináveis do gênero, a análise apontava para a utilização do gênero como instrumento para o ensino dos aspectos estruturais da língua. Na prática, portanto, pouca coisa havia mudado.

A escolha do gênero anúncio publicitário é altamente significativa, uma vez que esse gênero tem o objetivo de argumentar, persuadir e levar o consumidor à adesão de suas ideias, levando-os a adquirir os produtos anunciados, inflando o consumo inconsciente e contribuindo para a manutenção dos ideais da sociedade de consumo, símbolo do capitalismo.

Os anúncios publicitários representam, portanto, importantes questionamentos do MST: consumismo, consumo inconsciente, sociedade capitalista e desvalorização da identidade do sujeito e sua consciência crítica em favor da homogeneização da sociedade. Ao propor uma sequência de ensino desse gênero, a professora oportunizou o desenvolvimento de um trabalho aliado à Pedagogia do Movimento; as ações realizadas no trabalho escolar mostram que, como na atividade de compreensão de texto, analisada anteriormente, a educação assumiu a dimensão militante e formativa.

A educação militante e formativa pode ser verificada com base na análise de vários aspectos dessa sequência de ensino, a começar pela escolha dos textos trabalhados que, através da leitura e discussão inicial, possibilitaram a mobilização de temas muito férteis para a crítica e problematização. Os textos escolhidos contemplavam, exclusivamente, dois tipos de anúncio: de alimentos light/diet e produtos de beleza. Em todos os textos a argumentação girava em torno da construção da ideia de que para ser saudável/feliz era preciso consumir os produtos divulgados.

Há clareza de que o objetivo da professora com essa sequência era levar os alunos a perceberem que a publicidade faz com que as pessoas privilegiem a

sociedade de consumo em detrimento da ética defendida pelo MST, em que o consumo deve ser consciente, que contribua para a sustentabilidade, agroecologia, produção orgânica e indústria sem ou com o mínimo de impacto ambiental. A partir daí a professora estabeleceu uma relação com importantes aspectos que caracterizam a Pedagogia do Movimento: escola é o lugar de viver e refletir uma nova ética, distanciamento do modelo capitalista e envolvimento com os ideais de luta do Movimento.

Embora o material didático não abrangesse objetivamente o espaço rural, é possível dizer que esse espaço tenha sido privilegiado, já que a discussão sobre os temas mobilizados levou à valorização dos sujeitos da aprendizagem sobre sua vida no campo, uma vez que o debate culminou na crítica a alguns aspectos da vida urbana como, por exemplo, a produção industrial com alto impacto ambiental e a grande produção de lixo em decorrência do consumo inconsciente.

A valorização da identidade do homem do campo e do meio rural fica ainda mais evidente na terceira etapa da sequência de ensino, quando a professora solicitou que os alunos criassem produtos utilizando matéria-prima produzida no campo, produzidas pelos acampados e que depois criassem uma propaganda para vendê-lo.

O trabalho em equipe atendeu a critérios de grande importância para a Pedagogia do Movimento, a cooperação e coletividade, o que permitiu o agir coletivo, levando os educandos a contribuírem de acordo com suas especificidades. A realização de ações sociais significativas com a escrita se insere perfeitamente em uma perspectiva do letramento ideológico, bem como freiriana, além de atender à proposta de educação do Movimento.

Os alunos ocuparam a centralidade dentro desse processo de ensino e aprendizagem ao serem convidados a observar a produção do campo e desenvolver um produto com potencial de mercado, sem deixar de estar aliado à ética sustentável e anticapitalista do MST. A escola assumiu na prática o objetivo de refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças do acampamento.

Na segunda etapa da sequência de ensino o conteúdo gramatical contemplado – o modo imperativo – foi abordado em uma perspectiva contextualizadora de análise linguística, isto é, permitindo observar como esse elemento linguístico é importante para a construção da significação do texto. Essa

prática distancia-se completamente do modelo autônomo de letramento em favor de um ensino que se desvincula das práticas tradicionais de uso da metalinguagem. A escrita está inserida em uma prática contextualizada em que a linguagem medeia as interações o que torna essa prática de ensino semelhante as práticas desenvolvidas em um projeto de letramento.

As questões levantadas no início da análise a respeito dos gêneros e sua objetificação para o ensino estrutural da língua não foram confirmadas nessa sequência de ensino, uma vez que aqui os gêneros cumpriram sua função dialógica e mediadora das situações comunicativas. Entretanto, é preciso discutir um aspecto que poderia ser aperfeiçoado nesta sequência: seu fim estritamente escolar. Embora a professora tenha estruturado uma atividade que permitiu a conscientização crítica da linguagem e a leitura compreensiva dos textos, este projeto ficou restrito ao espaço escolar, contrariando o princípio da proposta de educação do Movimento que enfatiza a importância em relacionar os conteúdos e projetos escolares à comunidade. Em certa medida, o trabalho levou em consideração o contexto, já que os alunos deveriam criar produtos a partir da matéria-prima disponível na comunidade, mas a relação com o contexto não foi além dessa situação hipotética, outra questão criticada pelo Movimento. Trata-se, sem dúvida, de um excelente trabalho, em que apenas se perdeu a oportunidade de articular-se ao desenvolvimento de práticas sociais autênticas, como propõem os projetos de letramento.

Um projeto de letramento que contemplasse o ensino do gênero propaganda levando em consideração a proposta de educação do Movimento, sobretudo a necessidade de criar condições reais para a aprendizagem e ampliar as relações escolares com a comunidade, possibilitaria a criação de um evento de letramento em que a comunidade seria convidada a visitar a escola para conhecer os produtos criados a partir da matéria-prima do próprio acampamento, e a apresentação dos alunos poderia ser pensada com o objetivo de mostrar aos visitantes a importância de se ler de forma crítica o gênero propaganda. Cremos que o trabalho dos alunos poderia significar uma inserção na vida real, com a veiculação das propagandas em oferta dos produtos ao público via vendas *online* ou em feiras urbanas.

6 Considerações Finais

Observamos, de modo geral, as práticas de letramento escolar e focalizamos, especificamente no projeto de letramento para o ensino do gênero anúncio publicitário, a fim de investigar como a ideologia do Movimento perpassava o letramento escolar. Esta experiência nos levou a entender que a escola inserida nesse contexto sociocultural está vinculada a uma perspectiva ideológica e politicamente engajada de ensino.

O projeto de letramento analisado evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa não se restringe aos aspectos estruturais da língua e que as atividades se distanciam tanto de uma visão da língua como objeto quanto de uma concepção bancária de educação. Os alunos ocupam centralidade no processo educacional e a professora não reproduz o padrão hierárquico comum à maioria das escolas, em que o professor é quem decide o que deve ou não ser dito ou estudado. Mediante análise dos dados é possível concluir que o projeto de letramento para o ensino do gênero propaganda está aliado aos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, articulando-o com as orientações dos documentos oficiais do Estado.

Mesmo não sendo orgânica do Movimento, a professora assume a postura militante e incorpora essa identidade em sua prática docente. Os conteúdos e metodologia atendem aos requisitos da Pedagogia do Movimento sem, no entanto, ignorar o ensino de língua materna. Um aspecto que merece destaque é a relação entre escola e comunidade.

Esta pesquisa nos fez compreender alguns elementos que configuram o extenso panorama do letramento ideológico e sociocultural constituído e a constituir-se dentro daquela que denominamos a escola em movimento neste acampamento do MST; a pesquisa aponta muitos outros elementos a serem compreendidos e muitas formas de contribuir com nossas reflexões teóricas na construção de um diálogo profícuo com a(s) escola do Movimento.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

BAYNHAN, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.

CORREA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CYRANKA, L. F. M. *Dos dialetos populares as variedades cultas: a+ sociolinguística na escola*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol, PA: The Falmer Press, 1990.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th Century*. Nova York: Academic Press, 1979.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means*. Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2): 49-76, 1982.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005. 60p.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p.1-25, dez, 2007.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escola. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LEU, D. J. *et al.* Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In RUDDELL, R. B. and UNRAU, N. (eds). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 2004, p.1570-1613.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.) *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 417- 435

MST. *Princípios da educação no MST: Caderno de Educação*. São Paulo: MST, nº8, setembro de 1998.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Texto apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Londres: King's College, outubro de 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectiva. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**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).

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

* 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.

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 CAPES15, 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 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

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

UFSM, enquanto instituição que já contava com um curso de licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade presencial¹⁶, 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 modalidade¹⁷.

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 Estrangeira (doravante E/LE). Isso porque os alunos de tal disciplina são também, indiscutivelmente, professores, ainda que em formação (não graduados). Por um lado,

¹⁶ 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>>.

¹⁷ 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.

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)

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-espaço 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 Superior¹⁸, 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 supervisionado¹⁹ 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 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.

18 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.

19 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).

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/UFSM, 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 conseguinte, 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 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 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 Hugo²⁰.

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 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

20 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.

dados à avaliação de seus desempenhos na disciplina²¹. 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 edição²².

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 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

²¹ Tentamos deixar claro, em todos momentos, que a pesquisa não apresentava nenhuma relação com a avaliação – em termos de nota – da disciplina.

²² 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.

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 pessoais (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”.

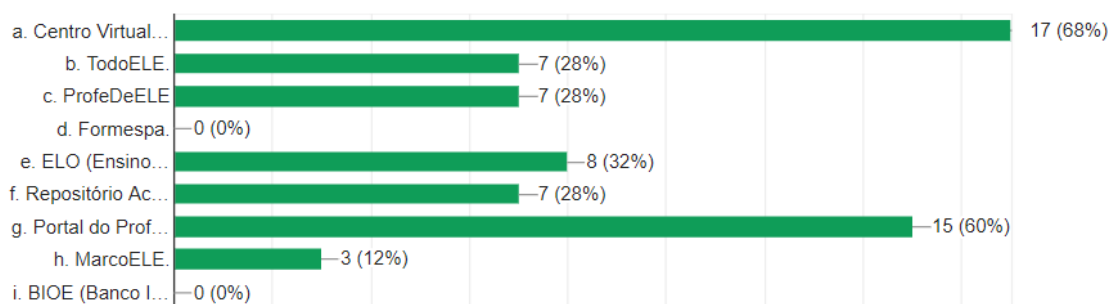
Em segundo lugar, é necessário também ter cuidado ao espaço permitido aos gostos pessoais do professor no material didático. É sabido hoje que o aluno, e não mais o professor, ocupa o papel central no processo de aprendizagem, seja na dimensão da Educação, de forma geral (FREIRE, 1996), seja na dimensão 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 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 preferam 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>) 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”²³, no ano de 2010, e foi disponibilizado pela primeira vez online em 2013, com o objetivo de servir como um repositório aberto, gratuito e 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

²³ Vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) do Centro de Artes e Letras (CAL), da UFSM, e coordenado pela prof^a. Vanessa Fialho.

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, 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:

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 vídeos, 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 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 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.

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 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 Conclusão

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, Maria Ximenes de; CARVALHO, Gilmara Oliveira de; SOARES, Aline Cristiane Morais 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>. 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>. 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>. 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, nº 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.

KROKOSZCZ, 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; MORAIS, 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.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LI) E AS METODOLOGIAS ATIVAS: TEORIA E PRÁTICA

Ilana Cecília Galicki de Campos*

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente o ensino de língua inglesa (LI), aliado a perspectiva de metodologias ativas, apontando dois instrumentos digitais que podem ser utilizados por professores de LI para que suas aulas sejam dinâmicas, criativas e significativas, considerando que o professor deve ter uma atitude crítica e construtiva em relação ao ensino, levando em conta os contextos e especificidades dos estudantes. As metodologias digitais são importantes para que os estudantes sejam, de fato, o centro do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de aulas nessa abordagem, os estudantes desenvolvem a autonomia, independência e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ao que tange a LI, é desafiador para o professor tornar a aula significativa aos estudantes e considerar os diversos contextos e conhecimentos prévios dos mesmos, uma vez que muitos enxergam a língua estrangeira como algo que está fora de sua realidade. Desta maneira, o trabalho do professor de LI perpassa três competências que são o conhecimento tecnológico-digital, para tentar entender o mundo de acordo com seus estudantes; o conhecimento pedagógico, para efetivamente aplicar as metodologias ativas em suas práticas de sala de aula; e, por fim, o conhecimento do conteúdo, que é o conhecimento que norteia nossos planejamentos de aulas e outras atividades.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas; língua inglesa; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The present article aims to do a bibliographical review about the teaching and learning process, especially about the teaching of the English language, allied to the perspective of active methodologies. We will point out two digital instruments, which can be used by English teachers in order to have more dynamic, creative, and meaningful classes, considering that the teacher should have a critical and constructive attitude towards teaching, taking into account the contexts and specificities of the students. Digital methodologies are important so that the students be, in fact, the center of the teaching and learning process. Through classes in this approach, students develop autonomy, independency and co-responsibility in their own process of learning. About the English language, it is challenging to the teacher make the class meaningful to the students, consider the many contexts, and background knowledge, as various of them see the foreign language as something out of their realities. In this way, the work of the English teacher permeates three competencies: technological-digital knowledge, in order to try to understand the world according the their students; the pedagogical knowledge, to effectively put the active

* Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Campo Mourão. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal/SP. Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail da autora: ilanacgc@gmail.com.

methodologies in practice; and the content knowledge, which is the knowledge that guides our class planning and other activities.

KEY-WORDS: active methodologies; English language; teaching and learning.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente o ensino de língua inglesa (LI), aliado a perspectiva de metodologias ativas, apontando dois instrumentos digitais que podem ser utilizados por professores de LI para que suas aulas sejam dinâmicas, criativas e significativas. O processo de ensino de LI deve envolver a motivação, reflexão, individualização, criação e, por último, mas não menos importante, o conteúdo (PRENSKY, 2007 *apud* MATTAR, J.; NESTERIUK, S., 2016).

Assim, para ser professor é necessário que se tenha uma atitude crítica e construtiva em relação ao ensino, levando em conta as características mencionadas acima. Em uma época na qual a LI está inserida no cotidiano e currículo escolar, devido às influências econômicas mundiais de países de LI, os professores de LI têm em seu *métier* o desafio de transformar as aulas de inglês em aulas interessantes, que façam com que os estudantes sintam prazer ao aprender e, também, percebam a importância dessa língua estrangeira em seus diferentes contextos, afinal:

O inglês é uma das duas línguas de trabalho do Secretariado das Nações Unidas (Nações Unidas, 2008), [...]; bem como, é a língua internacional dos negócios, ciência e academia (Nickerson, 2005; Klein, 2007). O inglês tem tanto um *status* oficial ou especial em mais de 70 nações (Crystal, 2003: 4). Graddol (2000) triunfantemente de alguma forma afirma que o inglês é a primeira língua do capitalismo no mundo pós Guerra-Fria e, de fato, o inglês também pode ser visto como a primeira língua da globalização, como evidenciado por sua presença dominante na *Internet* (Kelly, 2008; Bowen, 2001; Harmer, 2001). O inglês, parece, está em toda parte com o resultado de que: um grande e crescente número de pessoas, mesmo que nunca puseram os pés em um país falante de inglês, será requisitado a usar inglês em comunicações e colaborações altamente sofisticadas com pessoas ao redor do mundo (Warschauer, 2000: 518). (BARRY, 2011, p.207)²⁴

²⁴ Tradução livre realizada pela autora deste artigo. Do original: *English is one of only two working languages of the United Nations Secretariat (United Nations, 2008), [...]; as well, it is the language of international business, science and academia (Nickerson, 2005; Klein, 2007). English has either official or special status in over 70 nations (Crystal, 2003: 4). Graddol (2000) somewhat triumphantly claims that English is the first language of capitalism in the post-Cold War world and, indeed, English may also be seen as the first language of globalization, as evidenced by its dominant presence on the internet*

Desta forma, a LI está em uso em várias partes do mundo e os estudantes dessa língua devem se apropriar da mesma sem se esquecerem de suas posições sociais, de seus contextos, de qual(is) espaço(s) e posição(ões) os mesmos fazem parte. Assim, no presente trabalho, discutiremos acerca do ensino e aprendizagem de LI numa perspectiva histórico-cultural e apresentaremos o conceito e práticas de metodologias ativas, além de apresentar alguns instrumentos que podem auxiliar o professor de LI em sala de aula, tanto no ensino quanto na avaliação da aprendizagem.

2 Teoria Histórico-Cultural

Lev Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia, e foi um grande pesquisador do desenvolvimento mental do ser humano, tendo lecionado literatura e psicologia. Vygotsky faleceu no dia 11 de junho de 1934, aos 38 anos, vítima de tuberculose. Ele deixou inúmeras contribuições para a educação e para a psicologia, uma delas foi o que chamamos de Teoria Histórico-Cultural. Para Vygotsky, nessa perspectiva teórica, o ser humano é um ser social, que interage em seu meio e o transforma a partir das contribuições da cultura, interação social e linguagem para o desenvolvimento do sujeito (LAKOMY, 2014, p.34).

Deste modo, acreditamos que se faz necessário enxergar o estudante para além da sala de aula, considerá-lo como ator em suas culturas, agente transformador de seu contexto e das situações que se desenvolvem ao seu redor. Conforme a teoria vygotskiana, os seres humanos utilizam ferramentas desenvolvidas a partir dos contextos sociais e culturais para mediar suas relações sociais, como o discurso e a escrita. A internalização dessas ferramentas, para Vygotsky, é o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A essas funções, conforme Inhelora Kretschmar Joenk, cabem os processos tipicamente humanos como:

(Kelly, 2008; Bowen, 2001; Harmer, 2001). English, it seems, is everywhere with the result that: A large and increasing number of people, even if they never set foot in an English-speaking country, will be required to use English in highly sophisticated communication and collaboration with people around the world (Warschauer, 2000: 518). (BARRY, 2011, p.207).

memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propostas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. (s.d., p.3).

Com o intuito de promover a aprendizagem dos estudantes de forma ativa, as aulas de LI devem ser realizadas de modo colaborativo, nas quais os estudantes são corresponsáveis pelos seus processos de aprendizagem e ajudam uns aos outros a aprender a língua. Para Vygotsky, essa interação entre pares mais experientes e menos experientes é entendida como Zona de Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, L., 2007, p.97)

Assim, o desenvolvimento real é um desenvolvimento mental retrospecto, que abrange tudo o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, enquanto que o desenvolvimento potencial equivale a um desenvolvimento mental prospecto, que tem relação ao que o sujeito conseguirá fazer com a mediação de alguém que já consegue realizar tal ação. Dada a dinamicidade desse processo de desenvolvimento, a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal é, então, diminuída por meio da colaboração, interação e mediação entre pares (mais e menos experientes) e é o momento no qual a aprendizagem ocorre efetivamente.

3 Metodologias Ativas

Com base na teoria de aprendizagem de Vygotsky, que considera a aprendizagem pela interação social, bem como a perspectiva freiriana da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997), é possível perceber como os processos de aprendizagem necessitam de um método que fuja do tradicional, pois o método tradicional de ensino prioriza “a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o

conhecimento é construído de forma colaborativa.” (DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N., 2017, p.271).

O ensino tradicional pode ter como característica a fragmentação dos conteúdos, disponíveis em um currículo comum, e sua prática, na maioria das vezes, é desarticulada ao contexto social. Essas características (fragmentação e descontextualização do ensino) podem levar os estudantes a sentirem-se desmotivados e desinteressados pelos seus próprios processos de aprendizagem. A educação precisa ser vista e considerada útil e desafiadora por parte dos estudantes, de forma que os mesmos se sintam motivados e dispostos a aprenderem e se envolverem no processo, articulando conhecimento e prática.

As metodologias ativas vão de encontro ao ensino tradicional, pois, enquanto o ensino tradicional propõe estudantes sentados em fileiras, o professor como detentor do conhecimento, aulas expositivas, para o método ativo, o estudante apresenta um papel ativo e é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem e a concepção de ensino e aprendizagem é posta em prática em um viés crítico e reflexivo, isto é, o papel da metodologia ativa é justamente “provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar” (DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N., 2017, p.278). Quanto ao papel do professor nessa metodologia, o mesmo deve ser reflexivo e crítico, assumindo uma postura de pesquisador da sua própria prática.

Desta forma, o método ativo é processual, ou seja, não acontece em um momento apenas e não pode ser finalizado, mas acontece ao longo de um processo cujo estímulo à autoaprendizagem e autonomia do estudante é importante para que eles sintam-se curiosos para pesquisar e estudar o mundo, considerando seus próprios contextos e vivências. Nesta visão, o professor é o facilitador, mediador do processo, atuando como par mais experiente e com o objetivo de levar os estudantes da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Proximal.

O método ativo, embora esteja em propagação com força devido à alta frequência na qual nós, seres humanos, estamos em contato com a tecnologia, não é algo novo, uma vez que:

[...] segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tido como o primeiro

tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Vale mencionar que, na construção metodológica da Escola Nova, a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor. Assim, Dewey, por meio do seu ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. (DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N., 2017, p.272).

Destarte, a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino é a interação do estudante no processo de construção do próprio conhecimento, participando ativamente das atividades propostas pelo professor e interagindo com os colegas de turma, com o próprio professor e com o meio, por meio de leituras, pesquisas, dentre outros, tendo em vista que para que a aprendizagem seja eficiente e significativa, o professor precisa considerar o conhecimento prévio do estudante (*background knowledge*) a fim de tornar o conteúdo curricular relevante para a historicidade dos sujeitos.

4 Ensino e aprendizagem de li por meio de metodologias ativas: teoria e prática

Consideramos a aprendizagem como processo presente em todos os espaços, sejam eles físicos e/ou digitais. Os estudantes têm vivências, experiências e aprendizagens diferentes que acontecem nos contextos específicos nos quais eles vivem. Atualmente, a maneira como os estudantes aprendem também perpassa pelas tecnologias. Desta forma, pensamos ser importante estudar os processos de ensino e aprendizagem sob a influência tecnológica. Para tanto, inicialmente teremos por aporte teórico os trabalhos de Mattar e Nesteriuk (2016), Rojo (2010), Bittencourt (2016).

Acreditamos que o professor tem o papel de mediador da aprendizagem a fim de promover o papel ativo do estudante, convidando-o para ser corresponsável em seu processo, colaborando com os demais ao compartilhar seus conhecimentos, experiências e criatividade. Assim, de acordo com Mattar e Nesteriuk, o “[...] desafio do educador reside não em tornar as coisas mais simples para os aprendizes, mas em torná-las mais atraentes e desafiadoras, despertando sua motivação e seu engajamento.” (2016, p.95).

Entendemos que a motivação e engajamento dos estudantes podem partir do ensino e da aprendizagem e podem, também, ser promovidos por meio da prática de metodologias ativas, pois elas são metodologias de ensino que permitem ao estudante interagir ativamente em contextos híbridos digitais, mediante interações, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, ensino e aprendizagem por meio de jogos e narrativas, aprendizagem em equipes, aprendizagem por pares, sala de aula invertida. (BITTENCOURT, 2016, s.p.).

Ainda para que todos os estudantes estejam envolvidos e engajados em seus processos de aprendizagem, o professor tem como tarefa a construção de andaimes (*scaffolding*), de acordo com Fino (s.d., apud Bruner, 1985), que consistem em promover a aprendizagem de forma que todos os estudantes estejam aproximadamente no mesmo nível de conhecimento linguístico, considerando a proficiência em LI que está pré-determinada pelo currículo. Desse modo, o grupo de estudantes pode construir novos conhecimentos juntos e se desenvolver na LI com o apoio uns dos outros, além da mediação do professor.

Portanto, compreendendo o conhecimento como construção sócio-histórica-cultural, consideramos a colaboração e a interação importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, processo este que pode ser potencializado pela mediação do professor e o uso de tecnologias.

A aprendizagem passa por transformações constantes, visto que estamos circunscritos em uma era digital, na qual a tecnologia nos envolve e está presente em vários meios, como nas escolas, em nossas casas, nas ruas, entre outros. O perfil dos estudantes do século XXI não é o mesmo perfil dos estudantes do século passado, além disso, os processos de aprendizagem dos mesmos também mudaram. A aprendizagem precisa considerar um conjunto amplo de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de cada estudante. Logo, uma vez que a aprendizagem é complexa, necessitamos de novas estratégias para avaliá-la. Acreditamos que considerar a avaliação como parte do processo e considerá-la a partir de uma pedagogia de multiletramentos é um começo para que a mudança no ensino e na aprendizagem aconteça.

A seguir, abordaremos dois instrumentos digitais que são gratuitos e acessíveis para uso dos professores de LI, são eles: *Kahoot!* e *Quizizz*. Explicaremos o

funcionamento dos dois, respectivamente, e em seguida, faremos uma breve comparação, além de apontar algumas vantagens e desvantagens do uso de cada um deles em sala de aula.

4.1 Kahoot!

O Kahoot! é um *site* disponível em *getkahoot.com*, que permite a criação de quatro tipos diferentes de interação digital: jogos de perguntas e respostas de múltipla escolha (*quizz*), pesquisa (*survey*), discussão (*discussion*) e um jogo no qual aparecem frases embaralhadas e os jogadores devem colocá-las em ordem (*jumble*). Cada jogo criado é chamado pelo nome do próprio *site*: kahoot.

A plataforma foi criada para ser utilizada especialmente por grupos e em sala de aula. Os jogadores respondem às questões em seus próprios aparatos tecnológicos, sendo eles celulares, *tablets* ou computadores, enquanto os jogos são mostrados em uma tela compartilhada. Esse instrumento provoca a competitividade e engajamento dos estudantes, visto que cada questão deve ser respondida em um determinado tempo e, ao jogarem juntos, comemoram sua pontuação e também podem tirar as dúvidas a cada questão. Além de criar os próprios Kahoots, os usuários da plataforma podem pesquisar no banco de dados vários outros jogos criados e compartilhados em modo público no *site*.

4.2 Quizizz

O Quizizz pode ser acessado pelo *site* *quizizz.com* e, similar ao Kahoot!, permite a criação de jogos de perguntas e respostas de múltipla escolha (*quizz*). Os jogos são conduzidos no ritmo do estudante, ao passo que, diferentemente do Kahoot!, os estudantes veem as perguntas e alternativas de respostas em seus próprios aparatos tecnológicos, como celulares, *tablets* e computadores, e não necessitam de uma tela compartilhada para jogar. O professor pode utilizar uma tela compartilhada para projetar o progresso dos estudantes enquanto jogam, e verá a quantidade de respostas corretas e incorretas do grupo, além de poder revisar as questões ao término do jogo. As perguntas são cronometradas, e o tempo previsto

para cada pergunta pode ser controlado previamente pelo professor, ao criar ou editar o jogo.

No site há, também, um banco de dados no qual os professores podem pesquisar por jogos já criados e utilizarem os mesmos em suas aulas, caso não queira ou não tenha condições de criar um novo jogo. Ao longo do jogo, são disponibilizados *memes* que servem para motivar e divertir os estudantes no processo, assim, ao acertarem uma questão, veem um meme comemorando e, ao errarem, veem um meme com alguma mensagem motivacional ou lamentando a tentativa.

A seguir podemos observar algumas vantagens e desvantagens postas em forma de tabela, adaptada do que escreveu Miller (2016), em seu *site*, comparando os *sites* Kahoot! e Quizizz:

Tabela 1

	Kahoot!	Quizizz
Vantagens	<ul style="list-style-type: none">• É uma experiência compartilhada, todos veem as perguntas ao mesmo tempo e respondem também ao mesmo tempo;• Há vários jogos pré-criados e públicos, o que facilita o trabalho do professor, que não necessita criar um jogo novo a cada uso;• Há o modo de jogo individual e também em times, o que colabora para o trabalho em equipe.	<ul style="list-style-type: none">• Acontece no ritmo do estudante, assim, não há interferência de velocidade da internet ou problemas de conexão que prejudiquem o estudante no jogo;• Também pode ser dado como tarefa de casa, estendendo a experiência para além da sala de aula;• O progresso dos participantes pode ser projetado em uma tela utilizada pelo professor.
Desvantagens	<ul style="list-style-type: none">• A pontuação é baseada no tempo de resposta, logo, se você tem algum problema com o aparelho ou com a conexão, você será prejudicado;	<ul style="list-style-type: none">• Cada estudante joga em seu ritmo, portanto os níveis de energia e animação são diferentes e o professor não interage com todos os participantes da mesma forma;

	<ul style="list-style-type: none">• As respostas não aparecem em cada dispositivo, aparecem apenas na tela de projeção	<ul style="list-style-type: none">• É possível que as perguntas estejam em modo aleatório, o que faz com que cada participante responda as perguntas em ordem diferentes, o que dificulta a mediação e acompanhamento do professor;• Ao fim do jogo, o professor pode revisar todas as perguntas de uma só vez, então o enfoque não é dado às questões isoladamente.
--	--	---

Fonte: Matt Miller (2016)²⁵

Vemos que tanto o Kahoot! Quanto o Quizizz são sites versáteis e que permitem ao professor de LI utilizá-los de diferentes maneiras, abordando aspectos gramaticais, lexicais e discursivos. Os jogos também podem ser utilizados tanto para quebrar o gelo, no início das aulas, como para revisar algum conteúdo em específico ou ao fim da aula, para fazer um apanhado geral do que foi estudado. É uma maneira também de avaliar o progresso do estudante, visto que, mesmo com um tempo para marcar as respostas, os estudantes têm que analisar as proposições e não conseguem mascarar o que aprenderam.

A avaliação é uma prática pedagógica necessária para que haja o acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante, ela acontece em todas as etapas da aprendizagem e deve ser direcionada a um ou mais propósito(s). Entendemos que o processo de ensino de LI deve ser dinâmico e colaborativo, com a intenção de desenvolver no estudante a independência, autonomia e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, isto é, o estudante tem um maior direito de participação, mas, ao mesmo tempo, tem a obrigação de assumir a sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

A partir da perspectiva de ensino e aprendizagem perpassando as tecnologias, configuramos a avaliação como um processo que está relacionado a uma pedagogia de multiletramentos, por ser uma proposta pedagógica que olha para a multiplicidade tanto das tecnologias como dos indivíduos presentes nas nossas salas de aula,

²⁵ Tradução livre realizada pela autora desse artigo.

considerando a “visibilidade da diferença e da subjetividade nos novos tempos.” (DUBOC, 2015, p. 669).

Visto que a pedagogia dos multiletramentos considera a linguagem como prática social, como desenvolvimento do senso crítico, segundo Duboc, a avaliação na perspectiva dos estudos de multiletramentos deve ser “distribuída, colaborativa, situada e negociada, em detrimento da concepção de avaliação do paradigma da modernidade, de caráter individualista, concentrado, estanque, homogêneo e objetivo.” (2007a, p.275).

Por conseguinte, relacionando a prática pedagógica avaliativa à pedagogia de multiletramentos, conseguimos aliar as práticas sociais ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, reconhecendo que nas relações humanas estão presentes a mediação, subjetividade e experiências em seus processos de significação. (DUBOC, 2015, p.676).

Considerações finais

As metodologias digitais são importantes para que os estudantes sejam, de fato, o centro do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de aulas nessa abordagem, os estudantes desenvolvem a autonomia, independência e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa conclusão, proponho uma pergunta desafiadora aos professores de LI, bem como aos demais docentes: o uso das tecnologias e das metodologias ativas podem otimizar nossa performance e as performances dos estudantes em sala de aula, mas como podemos utilizar as tecnologias para alcançar práticas inovadoras?

Ao que tange a LI, é ainda mais desafiador para o professor tornar a aula significativa aos estudantes e considerar os diversos contextos e conhecimentos prévios dos mesmos, uma vez que muitos enxergam a língua estrangeira como algo que está fora de sua realidade. Desta maneira, o trabalho do professor de LI perpassa três competências que são o conhecimento tecnológico-digital, para tentar entender o mundo de acordo com seus estudantes; o conhecimento pedagógico, para efetivamente aplicar as metodologias ativas em suas práticas de sala de aula; e, por

fim, o conhecimento do conteúdo, que é o conhecimento que norteia nossos planejamentos de aulas e outras atividades.

Rubem Alves, grande escritor brasileiro, preocupado com a educação, ao visitar a Escola da Ponte, localizada em Portugal, se deparou com uma realidade escolar totalmente diferente da realidade brasileira, e disse:

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro...Foi a instituição 'escola' que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças. (2008, p.17)

José Pacheco é um educador português, idealizador e diretor da Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, em Portugal. Segundo Rubem Alves “É uma das escolas mais inteligentes que já visitei. Ela é inteligente porque leva mais a sério as perguntas que as crianças fazem do que as respostas que os programas querem fazê-las aprender.” (2008, p.15).

Assim, finalmente, que nas nossas aulas de LI possamos aprender com nossos estudantes e provocá-los para que seja despertada neles a curiosidade de descobrir o mundo. Nosso papel enquanto professor é de mediar o processo entre o que eles já são capazes de fazer e o potencial que eles têm.

Referências

ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Fundação Educar de Paschoal: 4a ed. 2008. 63 p.

BARRY, C. *English Language Teaching in Brunei: a view through a critical lens*. RELC Journal. v.42, n.2, p. 203-220, 2011.

BITTENCOURT, Dênia F. de. *Webconferência metodologias ativas e tecnologias digitais*. Instituto Federal Farroupilha. 2016. Disponível em: <http://portal.iffarroupilhaead.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Met-Ativas-Tec-Digitais-iffar_2016_11_29_denia.pdf> Acesso em 15 set. 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288,

2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>> Acesso em 20 set. 2017.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento*. Fragmentos, Florianópolis, n. 33, p. 263, 277, jul./dez. 2007a.

_____. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007b.

_____. *Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

EDWARDS, A. *How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education?* In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (orgs.). Cultural-historical perspectives on teacher education and development. 2010, p. 63-75.

FINO, Carlos Nogueira. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, v.14, n.2, s.d., pp 271-291. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em 20 set. 2017.

JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. Chapter 1. Defining a Sociocultural Perspective; Chapter 2. Shifting epistemologies in Teacher Education. New York: Routledge, 2009, p. 1-16.

KAHOOT! *Kahtoot*. Disponível em: <<https://kahoot.com/welcomeback/>> Acesso em 21 out. 2017.

LAKOMY, A. M.. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MATTAR, J., e NESTERIUK, S. *Estratégias do Design de Games que podem ser incorporadas à Educação a Distância*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), pp. 91-106. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15680>> Acesso em 17 set. 2017.

MILLER, M. *Game show classroom: Comparing Kahoot!, Quizizz, Quizlet Live and Quizalize*. Ditch that textbook, 2016. Disponível em: <<http://wp.me/p3bT67-16d>> Acesso em 10 out. 2017.

PLUMP, C.M.; LAROSA, J. *Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices*. Sage Journals, v.2, n.2, p.151-158, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/2379298116689783>> Acesso em 3 out. 2017.

QUIZIZZ. Quizizz. Disponível em: <<https://quizizz.com/admin>> Acesso em 21 out. 2017.

ROJO, R. Linguagem: representação ou mediação? In: ROJO, R. In: *Falando ao pé da letra – a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P.33-41.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLÉ, Michael et al. (Org.). Tradução José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS EM FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM BIOLOGIA
SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CONCEPTIONS OF STUDENTS IN INITIAL TEACHER TRAINING ON BIOLOGY
ON THE SPECIFICITIES OF EDUCATION FOR ADULTS AND YOUNG PEOPLE**

Andréa Inês Goldschmidt*

José Luiz Goldschmidt Júnior**

RESUMO: A pesquisa investigou as concepções de licenciandos em Biologia, do Ensino à Distância, da Universidade Federal de Goiás, a respeito das especificidades da modalidade de ensino Educação para Jovens e Adultos. A pesquisa foi desenvolvida com vinte e cinco discentes, na disciplina de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Usou-se um instrumento de pesquisa uma questão aberta “Que especificidades do Ensino de EJA deveriam ser discutidas na disciplina?” Os textos foram analisados por categorização e os resultados mostraram que os acadêmicos percebem as especificidades e reconhecem os principais problemas vinculados ao educando, à formação de professores e ao próprio currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de adultos. Formação de professores. Docência.

ABSTRACT: The research investigated the concepts of graduates in Biology, of Distance Learning, Federal University of Goiás, regarding the specificities of the education modality Education for Young People and Adults. The research was developed with twenty-five students, in the discipline of Education for Adults and Young People (EJA). A research instrument containing an open question was used "What specificities of EJA Teaching should be discussed in the discipline?" The texts were analyzed by categorization. The results showed that the students perceive the specificities and recognize the main problems related to the student, to the formation of teachers and to the curriculum itself.

KEY-WORDS: Adult education. Teacher training. Teaching.

* Andréa Inês Goldschmidt, Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM), Professora Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria, Campus Palmeira das Missões, RS. E-mail: andreainesgold@gmail.com.br

** José Luiz Goldschmidt Júnior, Graduado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Luterana do Brasil, Campus Cachoeira do Sul (ULBRA), Mestre em Engenharia Agrícola (UFSM), Perito Ambiental do Poder Judiciário do Rio Grande do Sul e consultor ambiental na empresa Roda Viva Consultoria Ambiental. E-mail: jlgold1@gmail.com.br

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade apropriada. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior.

Em 1958, durante o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, os educadores discutiram sobre algumas especificidades da EJA, sendo citada na ocasião, a necessidade de um espaço próprio para essa modalidade de ensino e a atuação de educadores de adultos que apesar de possuir uma organização própria acabava por reproduzir a atuação dos educadores da Educação Básica. O congresso marcou o início de um novo pensar pedagógico contrário a preconceitos e em busca de inovações para a educação através do uso de novas metodologias. Entretanto, apesar deste marco para o novo pensar sobre a EJA, não foi criada nenhuma política pública voltada para a formação do professor que iria atuar na EJA (RIBEIRO, 2005).

Considerando esse percurso histórico percebe-se que, no período atual, a EJA tem se consolidado enquanto modalidade da Educação Básica assegurada pela Lei nº 9.394/96 e os referenciais teóricos apontam para a existência de especificidades vinculadas à modalidade, diferentes das postas para o Ensino Fundamental e Médio (RIBEIRO, 2005).

Arroyo (2006) corrobora afirmando que os referenciais teóricos que discutem a EJA sinalizam a existência de especificidades referentes a esta, diferentes do Ensino Fundamental e Médio.

Santos et al. (2012) apontam algumas especificidades para a EJA, sendo essas: (a) educandos, (b) formação de educadores, (c) projeto educativo próprio, (d) currículo e (e) construção de material didático. No entanto, apesar desse reconhecimento, os autores afirmam que a ausência de uma formação de professores de ciências/biologia que considere as especificidades dos educandos da EJA corrobora com a transposição inadequada dos conteúdos do conhecimento biológico

e suas abordagens praticadas no Ensino Fundamental e Médio para EJA. Este rol de especificidades constitui uma trama de relações complexas que se relacionam entre si, sendo que o educando é o principal elo com as demais, pois trazem consigo histórico de exclusão escolar e suas vivências no mundo do trabalho, configurando-se, portanto, como público heterogêneo.

Portanto, pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de trabalhadores-estudantes, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população. A própria distorção da relação idade/nível de ensino, observada nos sujeitos educandos da EJA, vem reafirmando essa condição excludente dos jovens e adultos no Brasil, que por uma situação de sobrevivência, acabou abandonando a escola e se lançou no mercado de trabalho, ainda que desqualificado profissionalmente, submetendo-se a qualquer condição de trabalho.

Assim, as universidades que oferecem cursos de licenciatura, deveriam igualmente se preocupar em oferecer na formação inicial, discussões acerca desta modalidade de ensino, uma vez que essa possui distintas especificidades.

Comerlato (2001) discute que é desejável que a formação de professores/educadores de jovens e adultos, seja discutida nos cursos de licenciatura, visando contribuir com a prática dialógica, crítica e potencializadora dos saberes das classes populares. É fundamental que esse futuro docente desenvolva características importantes, entre elas: ser um sujeito agregador e que desenvolva a escuta compreensiva, muito mais que avaliativa. Segundo a autora, a escuta compreensiva, procura entender o outro, descobrir sua lógica, sua fundamentação, pois isto sustenta visões de mundo; o respeito pelo tempo do outro, o que exige uma paciência também compreensiva, porque sabemos que no processo de aprendizagem cada um tem um ritmo, tem um tempo para produzir suas próprias reflexões.

A mesma autora ainda discorre que é necessário ao educador desenvolver uma prática capaz de reconhecer e utilizar os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, oportunizando reflexões críticas e inserções sociais, além de proporcionar vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, promovam o respeito

como seres humanos, o respeito as suas ideias e posicionamentos, suas leituras de mundo e seus sentimentos.

Diante disso, o professor, deve ser formado na perspectiva reflexiva da docência, também para as especificidades da EJA, cujo novo perfil constitui-se por um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis e construir respostas únicas para situações complexas e singulares.

Neste contexto, o artigo investigou quais as concepções de licenciandos em Biologia, do Ensino à Distância, da Universidade Federal de Goiás, a respeito das especificidades da modalidade de ensino Educação para Jovens e Adultos.

2 Trajetória Metodológica

A disciplina Educação de Jovens e Adultos, oferecida ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás (Campus Goiânia), modalidade Ensino à Distância (EAD), possui carga horária de 45h.

Os professores responsáveis pela disciplina em questão, pesquisadores-autores nesse artigo, visando problematizar discussões com os licenciandos, ao iniciar as aulas da disciplina mencionada, no segundo semestre de 2015, solicitaram aos vinte e cinco discentes, que respondessem inicialmente, por escrito, uma questão introdutória “Que especificidades do Ensino de EJA deveriam ser discutidas na disciplina?” Os textos foram recolhidos e posteriormente tabulados.

A investigação foi desenvolvida dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória (MINAYO, DESLANDES, CRUZ-NETO e GOMES, 2002). Constituíram o corpus de análise, vinte e cinco textos individuais. Seguiram-se os critérios de investigação para a análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). As categorias de análise foram estabelecidas a *posteriori*, sendo determinadas as mesmas para cada uma das cinco especificidades da EJA propostas por Santos et al. (2012).

3 Resultados e Discussões

Após a análise dos textos, identificaram-se treze categorias de estudo, sendo quatro para a especificidade *educando*; três, para *formação de educadores*; duas para *projeto pedagógico próprio/política públicas*; e, quatro categorias para as duas últimas especificidades – *currículo /construção de materiais*. Essas duas últimas especificidades foram agrupadas, por estarem associadas nos textos produzidos pelos educandos, tendo sido inclusive, as mais mencionadas pelos participantes.

Embora as especificidades tenham sido categorizadas separadamente, elas estabelecem relações intrínsecas entre si e dependentes. Como ilustração das unidades de análise presentes, optou-se em transcrever trechos dos discursos dos alunos, de modo, que possam ser elucidados suas concepções nas escritas dos mesmos.

A Tabela 1 apresenta os percentuais de ocorrência de cada uma das especificidades da EJA reconhecida pelos alunos em formação docente. É importante destacar que no mesmo texto dos participantes, foi possível identificar mais de uma especificidade e várias categorias de análise. Desta forma, foram reconhecidos nos vinte e cinco textos de análise, cinquenta a quatro citações que corresponderam às cinco especificidades pesquisadas.

Tabela 1. Frequência em percentual das Especificidades da EJA reconhecidas pelos alunos em formação docente.

Especificidade	Abs.	%
Educando	15	27,78
Formação do educador	11	20,37
Projeto pedagógico próprio/política públicas	10	18,52
Currículo /construção de materiais	18	33,33
Total de citações feitas	54	100,00

Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados mostram que todas as especificidades foram reconhecidas pelos alunos, embora sinalizam a importância de serem mais discutidas nos cursos de formação inicial docente. A mais mencionada esteve associada ao currículo e construção de materiais. Ribeiro (2005) preconiza para a importância dessa discussão, pois a ausência de uma formação de professores de ciências/biologia que considere as especificidades dos educandos da EJA corrobora com a transposição inadequada dos conteúdos do conhecimento biológico que fragmenta ainda mais o já fragmentado “modelo de simplificação” proposto para os conteúdos de ciências/biologia do Ensino Fundamental e Médio que são desenvolvidos na EJA.

Dessa forma, há de se inserir propositalmente discussões sobre a EJA nos cursos de licenciatura, pois enquanto modalidade de ensino, essa apresenta necessidades diferentes do Ensino Fundamental e Médio, o que demanda uma formação específica para os professores atuantes nessa modalidade da Educação Básica.

De acordo com Lopes e Sousa (2012):

O papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir (p.2).

As Tabelas 2, 3, 4 e 5 elucidam os resultados encontrados nos textos, sendo possível a elaboração de categorias diferentes para cada uma das especificidades em estudo. Para ilustrar melhor, recorreu-se à transcrição de trechos da escrita dos participantes, a fim de exemplificar as mesmas. Importante destacar que os resultados ultrapassam 100%, pois em um mesmo texto, podiam ser reconhecidas várias categorias de análise.

Tabela 2. Especificidade *Educando* e as categorias relacionadas a ela, a partir das concepções de licenciandos em Biologia – EAD.

Especificidade: Educando		
Categorias	%	Trechos transcritos - exemplos

Preconceito e “rotulagem”	67	<p>“Muitos alunos acabam sendo rotulados, o perfil do aluno da EJA na rede pública são: desempregados, donas de casa, jovens, idosos, Portadores de deficiência especiais, são alunos com deficiências culturais, etnias e crenças religiosas”</p> <p>“EJA deve se preocupar também com o banimento do medo e dos preconceitos que muitos alunos ainda possuem”.</p>
“Inserção” de Jovens na EJA	67	<p>“A literal invasão dos jovens ao EJA, impossibilita os mais velhos de permanecerem em sala devido à grande hiperatividade dos mais jovens”.</p> <p>“A diversidade de alunos com diferentes modos de vida e mais jovens prejudica o andamento das aulas”.</p> <p>“Os mais jovens apresentam falta de compromisso com a aprendizagem, que contribui para os mais velhos evadirem da escola”.</p>
Conhecer os alunos, compreender sua história de vida, fatores culturais e trabalho	80	<p>“A principal vertente é entender quem é o aluno adulto da EJA, identificar suas atuais necessidades especiais.”</p> <p>“Os alunos têm alto índice de evasão, muitas vezes devido às longas jornadas de trabalho, pela dificuldade de acesso aos locais, responsabilidades familiares e dificuldade nos estudos. É preciso conhecê-los bem.”</p> <p>“Devem ser motivados a refletir sobre suas próprias concepções que podem ser bem diferentes entre si, têm diversas origens: a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc.”</p> <p>“Trabalhar com uma pessoa com idade avançada que quer ser alfabetizada requer o professor uma maior dedicação. O primeiro desafio é que temos que localizar o sujeito e especificidades, o segundo, é uma questão de concepção e método. Temos que respeitar esse aluno que possui conhecimentos, métodos e diferentes culturas.”</p>
Concepções prévias dos alunos	34	<p>“Uma grande diferença para o Ensino Regular é que aqui eles já têm esse conhecimento prévio formado e é nessa hora que o professor deve conduzir através de diálogos, pois é a partir deste que se dará a construção do conhecimento.”</p>

Fonte: elaborado pelos autores

Ao analisar a Tabela 2, observa-se que os alunos licenciandos identificam como uma das especificidades da EJA, o *educando*, compreendendo que este sujeito apresenta uma série de características que o distingue dos alunos da educação básica do ensino regular. Foram recorrentes entre os alunos, as justificativas relacionadas à necessidade do professor que atua na EJA, se aproximar destes alunos e conhecê-los, relacionando-os com a trajetória de vida, diversidade cultural e o mundo do trabalho. Freire (2011) afirma que esta relação somente pode ser estabelecida à medida que o professor compreende este sujeito diferenciado e busca considerar o

outro, sua realidade, sua diversidade, e dialogar com ele, para então construir um novo conhecimento, pautado em ação e reflexão.

Estas ideias apresentadas podem ser reconhecidas nas palavras de uma das entrevistadas:

[..] antes de selecionar conteúdos relevantes social, cultural e cientificamente, o professor de EJA precisa conhecer seus alunos: seu trabalho, suas relações familiares, que tipo de contatos mantém com a ciência e a tecnologia, quais as suas concepções sobre os fenômenos naturais etc. Questionários respondidos pelos estudantes, debates e apresentações de seminários que permitam maior contato com o grupo de alunos favorecem um conhecimento inicial, que deve se aprofundar com as problematizações, no decorrer do trabalho. As informações iniciais e a constante observação das características dos alunos tornarão mais fácil para o professor da EJA definir os conteúdos relevantes para o grupo específico com o qual está trabalhando (ALUNO PARTICIPANTE DA PESQUISA, 2015).

Sem dúvida, isto somente se faz possível, se o diálogo for estabelecido, levando-se em consideração os saberes prévios destes educandos e a contextualização desses saberes na relação com o cotidiano do educando. As relações estabelecidas com o cotidiano do aluno devem permitir dar significado ao conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que o sujeito de EJA aprende na escola e o que ele faz, vive e observa no dia a dia, num movimento permanente de ação e reflexão.

Costa (2012) discorre que a contextualização do processo ensino-aprendizagem proporciona uma formação significativa, uma vez que aproxima o cotidiano, a comunidade e a prática social dos alunos aos saberes presentes na cultura mais ampla que constitui o conjunto de conhecimentos necessários à integração e atuação social. Afirma ainda que para contextualizar a Educação de Jovens e Adultos é preciso que o educador conheça, dialogue, registre e defina temas geradores como elementos centrais do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a aprendizagem está potencializada não só no aluno, mas também no mediador, seja o professor, o conteúdo ou o contexto.

Assim, a contextualização do ensino, deve ser entendida como o estabelecimento de vínculos estreitos e claros entre a(s) realidade(s) dos alunos e as vivências em sala de aula. Trata-se de fazer, com que o aprendizado adquira significado quando transposto para o cotidiano. Logo, não se configura meramente como estratégia pedagógica para tornar o assunto mais atraente, mas refere-se ao

fato de propiciar, ao aluno, uma nova perspectiva de olhar sobre sua realidade, fazendo com que a compreenda e, nela, enxergue possibilidades de mudança.

Ramos (2002) comenta que para realizar as mediações didáticas entre o cotidiano do aluno e o ensino, é preciso enfrentar as concepções prévias que estes alunos possuem sobre os conteúdos. Neste contexto, assim como apresentado pelos investigados, é fundamental estabelecer o diálogo, pois através da comunicação, reflexão e interação entre professor e aluno que acontece a (re) construção do conhecimento (PECHLIYE e TRIVELATO, 2005).

Igualmente observa-se que outro elemento caracterizador das turmas da Educação de Jovens e Adultos é o traço da heterogeneidade que se revela por meio dos aspectos cognitivos e culturais. Segundo Costa (2012) quanto ao desenvolvimento cognitivo, jovens e adultos apresentam, muitas vezes, ritmos de aprendizagem diferenciados; culturalmente, esses dois grupos vivem realidades distintas, uma vez que a condição juvenil difere da vida adulta quanto à visão de mundo, valores, projetos para o futuro, dentre outros. Dessa forma, estas discussões se fazem necessárias na formação inicial destes docentes, de modo que se sintam preparados para lidarem com estas situações.

Tabela 3. Especificidade *Formação do Educador* e as categorias relacionadas a ela, a partir das concepções de licenciando em Biologia – EAD

Especificidade: Formação do educador		
Categorias	%	Trechos transcritos - exemplos
Papel do professor	27	“O comportamento do professor é decisivo, por representar uma referência importante para os alunos.”
Formação Inadequada	91	“Há muitas dificuldades na nossa formação para trabalharmos com a EJA, pois sabemos que ali atenderemos um grupo com diversas faixas etárias e cultura totalmente diferenciada, e outro problema é a falta de material didático voltado totalmente para a EJA veem que os professores tem que saírem em busca de vários recursos para trabalharem suas disciplinas.” “Na prática de sala de aula vejo o currículo não organizado, não levando em consideração as especificidades do público de EJA, e o professor sem esta formação adequada acaba usando o livro didático como o principal instrumento para a realização do trabalho pedagógico, sem sequer perceber o aluno.”

Linguagem do professor	18	“Os professores de EJA devem ficar atentos e observar os elementos que mais se aproximam o aluno da realidade em que eles estão inseridos, pois muitos desistem justamente nesta fase onde os professores usam uma linguagem muito formal e os alunos nada entendem, isso faz com que os alunos percam o interesse e abandonam a escola”.
------------------------	----	---

Fonte: elaborado pelos autores

Na especificidade *Formação do educador*, percebe-se que os alunos a identificaram e sinalizam que é necessário ao docente, compreender o seu público e considerar sua diversidade em sua prática pedagógica, levando à compreensão de que o público que essa educação atende e exige um professor com formação específica. Essa formação específica é para além de estratégias metodológicas; estas de nada valem, se o professor não estabelecer uma relação com os saberes dos educandos e partir tanto dos seus conhecimentos advindo do sua construção histórica como sujeito, quanto das implicações ao mundo do trabalho, buscando se sensibilizar com este aluno e promovendo a contextualização do conhecimento de acordo com esta realidade.

Percebe-se pela análise dos discursos dos alunos, o reconhecimento e a preocupação, de que muitas vezes o professor que trabalha com a EJA não tem formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e que este fato não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Gatti (1997) discute que tem sido relegada cada vez mais esta deficiência na formação, pois os educadores que atuam na EJA estão ausentes de boa parte dos debates das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e sociedade.

No que tange à formação de professores específica para a EJA, sobretudo no campo da formação inicial, Machado (2008) argumenta que a partir de 2006, com as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, estas reafirmaram os pedagogos como profissionais para atenderem além da educação infantil, os períodos iniciais do ensino fundamental, bem como, jovens e adultos, o que de certa forma contribuiu para que as universidades inserissem essa discussão da EJA nas licenciaturas. Porém, o autor aponta que essa realidade não mudou o cenário, e, infelizmente há um silenciamento sobre essa formação específica nos cursos de licenciatura, não oportunizando nem nas disciplinas pedagógicas, nem nos estágios, sobre os desafios

de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola.

Dessa forma, é necessário discutir sobre esta formação docente para EJA, devendo se repensar numa qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, sendo importante tanto a formação inicial como a continuada, uma vez que muitos professores, independente desta formação estão trabalhando nesta modalidade de ensino. Faz-se importante, para que todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática e ser um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

Tabela 4. Especificidade *Projeto Educativo Próprio/Políticas Públicas* e as categorias relacionadas a ela, a partir das concepções de licenciando em Biologia – EAD

Especificidade: Projeto Educativo Próprio/Políticas Públicas		
Categorias	%	Trechos transcritos - exemplos
Legislação	60	“Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já tinham uma determinada experiência de vida, participam do mundo do trabalho e dispõem, portanto, de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular”.
Políticas Públicas	60	“As propostas são excelentes, no papel, mas quando nos deparamos em sala de aula a realidade é outra, falta material didático compatível a realidade de uma educação de pessoas semianalfabetas”.

Fonte: elaborado pelos autores

As mudanças instituídas por meio da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996, legitimam o direito à educação básica para os indivíduos em qualquer idade e também o direito a uma educação plena aos jovens e adultos. Nesse contexto, o ensino das disciplinas passa a demandar a elaboração de projetos pedagógicos que atendam às especificidades dos estudantes da EJA.

Haddad e Di Pierro (2000) discutem que não há como implementar políticas efetivas de EJA sem os recursos financeiros que traduzem a vontade política, em práticas de qualidade, uma vez que não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta.

O relatório da UNESCO lembra ao mundo que a educação e aprendizagem de adultos é um direito humano básico e, por isso, deve permanecer sendo uma responsabilidade coletiva, devendo ser assumida por organizações governamentais, não governamentais, sociedade civil, pelo setor produtivo e entidades internacionais assim como toda a família das Nações Unidas.

Assim, o acesso, ingresso, permanência e conclusão dos estudos a esse grande contingente de excluídos do nosso país precisam ser levados a sério sendo a limitação de financiamentos destinados a EJA um problema a ser resolvido (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

É importante ressaltar que não é suficiente estabelecer objetivos nem aprovar leis bem planejadas e bem intencionadas. Falta primeiro conhecer a escola, os alunos, o currículo e quais mecanismos permitem a mudança. Não há soluções fáceis nem um atalho para conseguir o sucesso educacional. É necessária a participação da sociedade como um todo para incidir sobre as desigualdades educativas na busca constante por esse ideal (SOARES, 2001).

Tabela 5. Especificidades *Currículo/Construção de Materiais* e as categorias relacionadas a elas, a partir das concepções de licenciando em Biologia – EAD

Especificidade: Currículo/Construção de Materiais		
Categorias	%	Trechos transcritos - exemplos
Conteúdos reduzidos/Falta de tempo	61	“A matéria mal cabe no semestre letivo dos alunos e que muitas coisas que seriam importantes passam pinceladas ou não entraram por falta de espaço de tempo”.
Qualidade	6	“O importante é a quantidade, a qualidade está fora dos parâmetros”.
Engessamento do currículo, sem levar em consideração o diálogo	94	“Problemas com a matriz curricular que ainda pontuam conteúdos amarrados, induzindo o professor a deixar de abordar um determinado assunto importante no desenvolvimento de um determinado tema, e só lá na frente retomar o conteúdo ficando um pouco a desejar.” “Então, a discussão deve se pautar a partir do diálogo entre essas diferentes visões que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem possuem”. “Como fazer a seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os educandos ser relevância para estes, se não considera o diálogo com público da EJA de maneira a levantar e discutir a relevância dos conteúdos a serem trabalhados, enfocando a necessidade em se considerar as relações entre natureza, o ser humano e a tecnologia existentes em seu cotidiano”.

Métodos e Avaliação	78	“É importante que o professor avalie não somente a aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas também os procedimentos e os valores e atitudes, de forma compatível com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula”.
---------------------	----	--

Fonte: elaborado pelos autores

Entre as especificidades da EJA, (re) pensar um currículo próprio que seja construído a partir das experiências dos educandos, é uma delas. Como determinar o que é importante ensinar sem de fato conhecer a realidade de alunos da EJA. Há a necessidade de reconhecimento e respeito à identidade cultural desses sujeitos, que vem de diferentes contextos econômicos e culturais (FREIRE, 2011).

Oliveira (2007) aponta que a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular; ou seja, o currículo necessita de uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, às situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas regulares ou não, por longo período. Assim, enfatiza que a seleção dos conteúdos, deve ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social a sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

Ainda segundo a mesma autora, isto implica que alguns conteúdos formais clássicos deveriam ser abandonados em prol de outros que sejam operacionais; ou seja, que possam contribuir de forma mais significativa à vida dos alunos. Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deveria ser o "saber enciclopédico", mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica. Isto não significa reduzir conteúdos para "facilitar", mas adequar conteúdos a objetivos mais consistentes e vinculados ao mundo e à vida desses alunos-trabalhadores.

Considerações finais

Os resultados dessa investigação permitem inferir algumas considerações sobre como os licenciandos do curso de Biologia EAD percebem as especificidades da modalidade de ensino EJA. Os resultados mostram que os acadêmicos percebem a EJA enquanto modalidade educacional, que atende alunos-trabalhadores e que essa deve propiciar ao educando o desenvolvimento da sua autonomia na construção dos saberes, como um sujeito participativo e ativo no processo dialógico do conhecimento. Mostraram reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino e identificam os principais problemas vinculados ao educando, à formação de professores e ao próprio currículo.

No entanto, é importante ressaltar que os acadêmicos apontaram a necessidade de ser desenvolvidas nos cursos de licenciatura, discussões específicas sobre a temática, principalmente de modo a contribuir na sua formação inicial em licenciatura, de modo que possam discutir estratégias capazes de estabelecer um diálogo em sala de aula, entre o professor e os alunos, para em função desta escuta, elencar os conteúdos necessários à realidade destes sujeitos.

Referências

ARROYO, M.. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). *Formação de Educadores de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006, p. 17-32.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

COMERLATO, D. M. Formação de professores em EJA. In: SANT'ANNA, S. M. L. (Org.). *Aprendendo com Jovens e Adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COSTA, A. O. Formação política e trabalho: uma proposta reflexiva de contextualização na educação de jovens e adultos. In: *IV Fórum Internacional de Pedagogia*, Paraíba, PI, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011

GATTI, B. *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000.

LOPES, S. P. e SOUZA, L. S. *EJA: uma educação possível ou mera utopia*. CEREJA. 2012

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MINAYO, M. C. D. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ-NETO, O. e GOMES, R. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 83-100. ISSN 1984-0411.

PECHLIYE, M. M. e TRIVELATO, S. L. F. Sobre o que os professores de Ecologia refletem quando falam de suas práticas. In: *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*. Belo Horizonte, MG. v.7, n.2, p.01-16, dez. 2005.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

RIBEIRO, V. M. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: _____. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das letras, 2005.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). *Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SANTOS, S. M. D; MOURA, G. H. A; GUIMARÃES, S. S. M; PARANHOS, R. D. Silenciamentos revelados: a formação do professor de biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. In: LEITE, Y. U. F. et al; (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, v. 2, p. 7180-7192. 2012

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VIVENCIANDO O ESTÁGIO, RESPEITANDO
HISTÓRIAS

A DIDACTIC SEQUENCE: LIVING THE PROBATION, RESPECTING STORIES

Carla dos Santos Meneses Campos*

Karla Ferreira da Costa**

RESUMO: O estágio é um período significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem do discente ao possibilitar vivenciar na prática, os conteúdos acadêmicos, levando assim, à aquisição de conhecimentos relevantes para a futura profissão. O objetivo deste artigo é descrever uma sequência didática, desenvolvida para aulas durante o estágio de formação de uma das autoras deste artigo. Por meio do gênero relatos pessoais, elegendo o tema *cyberbullying*, a fatura de todo este processo possibilitou a reflexão acerca do impacto dessa experiência tanto na formação inicial enquanto profissional e na formação dos alunos, quanto acerca do tema em si. As considerações deste estudo estão fundamentadas nas reflexões de Bakhtin (2003) e a sequência didática, nas concepções de Dolz, e Schneuwly (2004)

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática. Estágio. *Cyberbullying*.

ABSTRACT: The probation is a significant period in the development of students and learning process, making it possible to experience in practice the academic contents, thus leading to the acquisition of relevant knowledge for the professional future profession. The purpose of this article is to describe a didactic sequence, developed for classes during the training stage of one of the authors of this article. Developed for elementary students of a state school, with the genre personal reports, choosing the theme *cyberbullying*, which made possible a reflection on the impact of this experience both in the initial formation of the teacher and in the training of the students. To base the considerations of this study resorted to the reflections of Bakhtin (2003) and the didactic sequence was based on the conceptions of Dolz, and Schneuwly (2004).

KEYWORDS: Didactic sequence. Probation. *Cyberbullying*.

* Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: carlacamposdobrasil@hotmail.com

** Orientadora, professora Adjunto da UFMS – Universidade Federal do Mato grosso do Sul- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) -, Doutoranda pela Universidade de Manitoba- Winnipeg- Canadá. E-mail: karlafcosta@terra.com.br

1 Introdução

O estágio é uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, ao oportunizar vivenciar na prática, os conteúdos acadêmicos, levando assim, à aquisição de conhecimentos relevantes para a futura profissão. Em se tratando de uma graduação de licenciatura do curso de Letras, a observação das aulas e o ato de ensinar na escola, bem como um trabalho pedagógico voltado, entre outros, para os gêneros discursivos, permite uma reflexão bastante significativa.

Um trabalho pedagógico que tenha os gêneros discursivos como objeto de ensino por meio de sequências didáticas é algo novo, muito mais presente em contextos de formação inicial de professores de línguas. O objetivo deste artigo é descrever uma sequência didática, com o gênero relatos pessoais, desenvolvida para alunos do ensino fundamental, segundo ciclo, sétimo ano, da escola estadual Heitor Villa Lobos, da cidade de Campo Grande. A sequência didática foi embasada nas concepções de Dolz, e Schneuwly (2004), elaborada por mim, professora em formação na época em que o estágio foi realizado, e sob a orientação da professora Karla Costa, do curso de Letras Português-Inglês, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) formam o referencial teórico de base para este artigo. O êxito da comunicação em qualquer campo da atividade humana está associado à escolha adequada dos meios para a composição dos enunciados. O tipo de comunicação é que faz com que o sujeito busque adaptar o enunciado para alcançar o seu objetivo comunicativo.

Para cada tipo de comunicação há um enunciado diferente e eles são determinados pelas condições específicas e pelos objetivos de cada uma delas. Diante disso, cada um desses tipos de comunicação “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), denominados gêneros do discurso. O termo “relativamente estável” está relacionado ao caráter sócio-histórico do gênero, pois à medida que os tipos de comunicação vão mudando, novos gêneros são desenvolvidos, ou deixam de serem usados.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p.283) afirma que “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, (...) a comunicação discursiva seria quase impossível.” Sendo assim, a comunicação entre as pessoas ocorre por meio de um gênero. Por exemplo, para proferir uma palestra, ter uma conversa no *facebook*, ter um bate-papo entre amigos, é necessário seguir um gênero. Se assim não o fosse e cada sujeito criasse um novo gênero para se comunicar, seria muito difícil estabelecer qualquer comunicação entre as pessoas.

Segundo Bakhtin (2003) há os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais elaborado, e são predominantemente escritos. Para finalizar a questão do gênero discursivo, apesar da discussão do assunto ter muito mais elementos para serem refletidos, mesmo quando um indivíduo domina a língua materna, por exemplo, se ele não tiver domínio pleno de um gênero, não conseguirá realizar um determinado tipo de comunicação:

(...) A pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas (...) (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003, p. 284, 285).

De acordo com Bakhtin existe uma infinidade de gêneros. Diante dessa infinidade, se levanta a seguinte questão: qual gênero selecionar no contexto escolar? Há uma proposta de agrupamento de gêneros²⁶ desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004) que é bastante significativa para contribuir nessa escolha. A proposta para se trabalhar agrupamentos de gêneros, é feita por meio de sequência didática. Assim, segue a descrição e considerações a respeito de tal proposta.

²⁶ Proposta provisória de agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61)

Sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo de uma sequência didática é possibilitar a apropriação de um gênero por parte dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) explicam que a estrutura de base de uma sequência didática é a apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final. A apresentação da situação é o momento em que os alunos fazem uma representação da situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Como produção inicial, os alunos elaboram um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado, a partir do que eles conhecem sobre o assunto. Essa produção serve como um instrumento para o professor e o aluno também terem o conhecimento do que o aluno compreende do gênero a ser trabalhado.

A partir do resultado dessa produção inicial, o professor, por sua vez, pode modificar as atividades propostas na sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos são atividades para auxiliar nas dificuldades apresentadas na primeira produção. A criação de uma variedade de atividades para os módulos contribui para fomentar a criatividade dos alunos. Na produção final, o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido na realização das atividades nos diferentes módulos. Dessa forma, o que foi apresentado até aqui acerca dos gêneros discursivos e das sequências didáticas serviu de suporte para a sequência didática desenvolvida para as aulas do estágio, este, já mencionado.

Para uma melhor compreensão da maneira como foi desenvolvida e trabalhada a sequência didática, elaborada segue a descrição do procedimento. Assim como, as atividades desenvolvidas em sala de aula e o gênero relatos pessoais.

2 Atividades desenvolvidas em sala de aula

Após a realização de estudos acerca do gênero²⁷ relatos pessoais e do tema *cyberbullying*, elaboramos atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula com os alunos, que serviram de guia para a construção da sequência didática. Nessas atividades estão presentes o gênero em si, o lugar social onde ele circula, o conteúdo e o levantamento das características principais que o constituem. A partir dessas considerações, segue a organização dessas atividades:

- 1.Questionar o conceito de *cyberbullying*, por meio de *brainstorming*
- 2.Conversar e contextualizar o filme *Cyberbully*; 3.Apresentar o filme *Cyberbully*;
- 4.Discutir o filme; 5.Perguntar sobre o gênero escolhido; relatos pessoais; 6.Observar se o aluno (re)conhece o gênero escolhido e suas condições de produção e circulação;
7. Apresentar de diversos formatos de relatos digitais em redes sociais; 8.Apresentar a estrutura de um relato pessoal, usando os exemplos mostrados; 9.Identificar as questões relevantes ao contexto de produção, circulação e recepção; 10.Produzir um relato no formato de postagem no papel; 11.Discutir acerca da produção do relato pessoal; 12.Revisar o material produzido; 13.Elaborar um mural com as produções dos alunos.

3 Contextualização e Apresentação da Sequência Didática (Sd)

Nesta parte, apresentaremos as atividades da sequência didática, desenvolvidas no estágio curricular obrigatório de docência no Ensino Fundamental, no ensino da Língua Inglesa, realizado no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O estágio foi orientado pela professora Karla Costa. A escola que acolheu o projeto de estágio foi a Escola Estadual Heitor Villa Lobos, localizada na cidade de Campo Grande. O projeto foi desenvolvido com a turma de 7º ano do Ensino Fundamental, no período matutino.

²⁷ Proposta provisória de agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61).

Iniciamos nossa sequência didática, que tem como título “Cyberbullying is illegal”, por meio da atividade brainstorming²⁸, para introduzir o gênero relatos pessoais. Essa sequência didática foi realizada em uma semana, alternando, três dias com três aulas e dois dias de duas aulas. Em todas as aulas buscamos falar a maior parte do tempo em língua inglesa, somente como último recurso que lançávamos mão da língua portuguesa. Consolo (2000) argumenta que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um espaço onde o aprendiz tem oportunidades de ouvir e interagir na língua-alvo, tanto com o professor quanto com os colegas. Em se tratando da importância da língua inglesa como algo além do conhecimento linguístico é importante lembrar que com o advento da globalização, a Língua Inglesa passou a ser considerada como língua franca.

Segundo Seidlhofer (2001, p. 46), “a definição de língua franca pode ser a de um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, mas que não é a língua materna de nenhum dos dois, é uma língua que não tem falantes nativos.” (Tradução nossa)²⁹. Isso se dá principalmente com a ampliação do uso dessa língua no mundo globalizado. O seu aprendizado é bastante relevante para uma participação significativa, e esta, por sua vez, no sentido de estimular o sujeito a participar de forma ativa nesse mundo, representando as suas próprias ideias, conhecimentos e experiências.

A participação nesse processo de globalização pode ocorrer por meio do aprendizado de línguas. Esse aprendizado oportuniza ampliar o conhecimento sobre outras culturas e formas de agir sobre o mundo. E isso exige a construção de posicionamentos críticos sobre a globalização que, como observa Rajagopalan (2003), contribui para que a identidade dos sujeitos possa ser redefinida. O autor afirma que:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais

²⁸ Em língua portuguesa, o termo é traduzido como “chuva de idéias”, que é uma atividade em que o professor pede aos alunos que se manifestem por meio de uma palavra ou frase sobre um determinado tema.

²⁹ The definition of lingua franca may be that of an additional linguistic system that serves as a means of communication between speakers of different mother tongue, but which is not the mother tongue of either language, it is a language that has no native speakers.

urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN,2003,p.69).

O contato com o outro que Rajagopalan explica como uma forma pela qual a identidade vai se realinhando, para Trinchês (2007), o outro, é elemento imprescindível e constitutivo de identidade. Assim, por meio dessa alteridade o sujeito pode compreender a outra cultura e refletir acerca da sua. A construção de uma identidade passa também pelo respeito pelo outro. O desrespeito, a intolerância no contexto educativo é uma das principais causas do mal-estar vivido por diversos de seus atores, apresentando-se como um dos problemas atuais da educação contemporânea.

Como uma nova forma de expressão do bullying, o cyberbullying é caracterizado por Slonje e Smith (2008) como uma manifestação de agressão ou assédio moral, que ocorre por meio de recursos tecnológicos modernos, especificamente, telefones celulares ou pela internet. O trabalho com o tema Cyberbully necessita de um olhar cuidadoso. A partir de todas essas considerações, é que esse trabalho foi pensado. Apresentamos o contexto do filme Cyberbully; Cyberbully é um filme que conta a história de uma garota que ganha um computador e sofre com o cyberbullying, após se tornar membro de uma rede social.

Entregamos e explicamos uma atividade a respeito do filme Cyberbully. Passamos o trecho do filme. Discutimos esse trecho e a atividade. O tema cyberbullying foi discutido com as seguintes indagações, em inglês: a) O que você achou do filme? b) Você conhece alguém que já sofreu cyberbullying? c) Conte como foi. Esse momento foi a apresentação da situação, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento em que os alunos fazem uma representação da situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado.

A apresentação da situação é muito relevante, justamente porque é quando é definido o contexto, a forma e conteúdo do gênero a ser estudado e produzido, envolvendo duas ações. Para ajudar na preparação da primeira ação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), são apresentadas quatro questões que devem necessariamente, serem respondidas: "Qual é o gênero que será abordado? A quem

se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” Como produção inicial, os alunos elaboram um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado.

Essa produção serve como um diagnóstico tanto para os alunos como para o professor. Na segunda aula, pedimos aos alunos que identificassem o gênero, que no caso do trecho do filme é o relato pessoal. A personagem faz um relato pessoal, anunciando que cometerá suicídio. Consideramos que essa atividade de identificação do gênero é parte também da apresentação da situação. Entregamos e explicamos uma atividade de compreensão auditiva do filme, que é exatamente quando a protagonista desse filme faz um relato pessoal. Os alunos mostraram-se perplexos diante do relato pessoal da personagem do filme.

Eles demonstraram interesse e cooperaram com a atividade pedida posteriormente. Uma atividade de preencher as lacunas conforme o áudio do filme. Preparamos algo simples, com alternativas, para incentivar a compreensão auditiva dentro da proposta. Corrigimos a atividade de compreensão auditiva do filme e discutimos informalmente sobre relatos pessoais e fizemos considerações acerca da atitude da personagem do filme, o cyberbullying em si, entre outros, relacionados ao tema.

Ainda no primeiro dia, realizamos com os alunos a dinâmica das qualidades: que consistia em colar uma folha de papel nas costas de cada aluno; pedir-lhes que escrevessem adjetivos positivos no papel afixado nas costas dos outros alunos, ao final, retornar aos assentos e ler os adjetivos que os colegas escreveram a seu respeito. Antes de realizar essa dinâmica, fizemos uma breve revisão de adjetivos, em inglês, estes positivos, com os alunos.

Essa atividade foi pensada para auxiliar os alunos na percepção positiva, que os outros têm a seu respeito, foi pensada para promover a afetividade. A construção de valores pode ser estimulada pelo afetivo, e essa relação ocorre pela interligação entre o motor e o cognitivo, como afirma Mahoney (2004, p.18) “O afetivo é portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo.” É uma questão que está relacionada com o oposto do que é feito no ato de cometer bullying e por sua vez cyberbullying. Nesse primeiro dia de aula, acreditamos que houve um

bom rendimento por parte dos alunos. Foi possível seguir o planejamento da aula. A maioria dos alunos participou das atividades propostas.

No segundo dia, apresentamos o gênero relatos pessoais, em inglês, os *personal accounts*, fazendo as seguintes indagações: a) Quais os formatos de postagem das redes sociais que vocês conhecem? b) A partir dos relatos apresentados, você pode apresentar as características de um relato pessoal? c) Você sabe para quem é produzido? d) Você sabe quem lê? e) Você já fez algum relato pessoal nas redes sociais? Pedimos então que os alunos criassem um *personal account* em inglês, curto, em dupla, sobre alguém que sofreu *cyberbullying*. Corrigimos então, a produção dos alunos.

Esta etapa é uma iniciação dos módulos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos são atividades/exercícios para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e permitem que os alunos possam refletir sobre os erros cometidos na produção inicial. Assim, os alunos leram as próprias produções em voz alta ao restante da sala. Perguntamos-lhes se gostaram de realizar a atividade e o motivo, e o que aprenderam com a atividade.

Acreditamos que essa pode ser uma maneira de os alunos pensarem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem. A partir de então, pensando na questão de gênero e buscando relacioná-la ao tema *cyberbullying*, realizamos uma atividade para tentar uma desconstrução de estereótipos e reflexão sobre essas questões que também podem levar ao bullying e por sua vez o *cyberbullying*. Com os alunos em círculo, no centro do círculo, ficamos com uma bola na mão e dissemos: “Girls are...” ou “Boys are...” e jogamos a bola a qualquer dos alunos.

Quem apanha a bola deve responder de imediato, sem tempo para refletir, dizendo um adjetivo que defina ser mulher ou homem. Após responder, esse aluno deve atirar de novo a bola, para a professora. Enquanto a professora apanha a bola, um aluno anota no quadro as respostas dos alunos, em inglês. Ao final, o grupo deverá analisar e discutir os resultados registrados no quadro. Perguntas para o debate da igualdade de gênero: a) Em que é que as duas colunas são semelhantes? b) No que é que diferem? Será que as meninas ou os meninos têm de se comportar de acordo com as palavras das listas? c) Será que podem fazer coisas que são consideradas típicas do sexo oposto? d) Quais são as possíveis consequências?

Nesse segundo dia: Buscamos articular as atividades de forma coerente, proporcionando aos alunos a oportunidade de participarem ativamente na aula. Houve uma grande participação dos alunos, mostraram-se interessados, apesar de muitos falarem em português, o que era pedido na atividade: “Boys are... e Girls are..”. À medida que os alunos falavam em português o que pensavam, íamos colocando em inglês no quadro. Percebemos que eles se interessavam em ver a tradução para o inglês do que haviam falado, alguns chegavam inclusive a fazer o registro nos cadernos, do que haviam dito, na forma em inglês.

Pensando na questão de gênero e buscando relacioná-la ao tema cyberbullying, realizamos a atividade Girls are... ou Boys are..., para tentar alcançar dois objetivos: desconstruir os estereótipos permitindo a reflexão sobre essa questão que também podem levar ao bullying e por sua vez ao cyberbullying. Assim como, revisar e aprender novos adjetivos, para ampliar o vocabulário, para auxiliar no uso do vocabulário da produção final.

A ideia inicial na atividade Boys are...Girls are...” era que os alunos fizessem uso de adjetivos em inglês que nós apresentamos nas aulas anteriores, fazendo assim uso do que haviam aprendido, apesar de incentivarmos esse uso, muitos diziam que não lembravam, mas muitos diziam as palavras em inglês e também pudessem pensar sobre o tema. Quanto a questão lingüística, efetuamos então, uma leve mudança em virtude das dificuldades dos alunos. Então, permitimos que eles falassem em português também e nós íamos registrando em inglês e repetindo essas palavras em voz alta, para que os alunos também pudessem ouvir a maneira de falar desses vocábulos.

No terceiro dia, entregamos a cada trio de alunos uma imagem de cyberbullying. Pedimos aos alunos que descrevessem suas imagens. E que desenvolvessem uma encenação, a partir dessa imagem que receberam; Os alunos apresentaram a encenação, desenvolvida em grupo. Discutimos com os alunos sobre as encenações. Entregamos-lhes uma atividade em os alunos deveriam responder por escrito as seguintes perguntas: a)O que gostaram mais e o que gostaram menos? b)Como você acha que as vítimas se sentem? c)A vítima é responsável pela violência de que é alvo? d) O agressor está tentando provar alguma coisa? e) O cyberbullying

é uma questão de poder? f) O que é que um amigo ou uma amiga de uma vítima pode fazer? g) De que forma cada um de nós pode ajudar a resolver este problema?

Em decorrência desse processo de aplicação de sequência didática, pudemos verificar, entre outros, que a leitura constitui-se um repertório significativo de conhecimentos. A leitura é apresentada ao aluno como um meio para propiciar a escrita; entretanto, para que o ato de escrever seja aperfeiçoado, é preciso escrever, repensar, revisar e reescrever fazendo uso do que aprendeu. Discutimos com os alunos suas respostas e apresentamos alguns termos das respostas deles na versão em inglês, já que eles fizeram em português. Apresentamos o texto: Como lidar com o *cyberbullying*, em inglês, fazendo a tradução de algumas palavras, já que muitas, já estavam sendo repetidas ao longo dessa sequência didática.

Fizemos a leitura do texto em voz alta e discutimos o texto. Pedimos que registrassem os pontos principais do texto. Os alunos registraram esses pontos principais, em inglês, em uma folha a parte e acrescentaram mais um ponto que eles acreditavam ser importante. Nesse terceiro dia, essa atividade descrita, foi decorrente da nossa percepção em relação ao vocabulário dos alunos, em fazer com o que os alunos ampliassem o vocabulário de uma forma lúdica. No quinto e último dia, retomamos o que foi ensinado sobre o *cyberbullying*, conversamos com os alunos sobre o que aprenderam a respeito desse tema, e do gênero relatos pessoais. A partir disso os alunos produziram um relato pessoal final sobre alguém que sofreu *cyberbullying*; aconselhando o leitor o que fazer ao sofrer isso. O aluno deverá ampliar seu relato englobando tudo que aprendeu no decorrer das aulas, de modo que evolua na construção do gênero: relato pessoal, encerrando esse relato com um aconselhamento em como reagir diante do *cyberbullying*

Na produção final, os alunos colocaram em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos. Corrigimos essa atividade final sobre tudo que foi ensinado. Para finalizar a aula, fizemos a atividade do *secret friend*³⁰ e pedimos que cada aluno anotasse em um pedaço de papel o próprio nome. Colocamos esses nomes em uma caixa e pedimos que cada aluno retirasse um papel, que não fosse o seu. A partir disso, pedimos aos alunos que descrevessem o seu amigo secreto com adjetivos e inglês e entregasse a bala a esse *secret friend*. Assim

³⁰ Amigo secreto.

encerramos a nossa sequência didática. a dinâmica do *secret friend* foi muito significativa e foi realizada sem nenhum auxílio de tradução, totalmente em inglês.

Essa atividade do *secret friend*, como já descrevemos anteriormente, foi bastante significativa, os alunos demonstraram compreender do início ao fim essa atividade, que foi conduzida e por sua vez, respondida totalmente em inglês. Foi uma atividade que proporcionou segurança e apreciação em relação ao aprendizado da língua inglesa. Foi muito bom ouvir de alguns deles: “A teacher tá falando em inglês, e eu tô entendendo tudo”. Nesse quarto dia: A produção de um relato pessoal proporcionou aos alunos, uma oportunidade para que aplicassem os conhecimentos. Foi uma excelente oportunidade para estabelecer relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos. A dinâmica do *secret friend* proporcionou um bem-estar entre os alunos, se sentiram confiantes em usar os adjetivos para homenagear os colegas.

Considerações Finais

Neste artigo, discutimos aspectos referentes ao conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), assim como, questões sobre o trabalho com gêneros e sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) no contexto de língua inglesa, no estágio, no ensino regular, em uma escola pública. A partir de tudo o que apresentamos até aqui, que o ensino por meio dos gêneros discursivos propicia ao aluno uma aprendizagem significativa, oportunizando-o fazer as relações necessárias da teoria com a vida real. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma forma de se trabalhar com os gêneros é por meio de sequências didáticas.

Assim como, apresentamos uma proposta de sequência didática em torno do gênero relatos pessoais, que foi trabalhado com alunos do sétimo ano. O estágio aponta claramente que a experiência docente só acontece quando estamos diante dos alunos, olhando para cada um deles. É uma experiência muito significativa e que vai além da preparação das aulas, ela evidencia também o quão importante é a relação professor-aluno, corroborando que a dedicação e o respeito promovem as conquistas diárias no processo de ensino e aprendizagem. Foi um momento de preparação para que nós, professoras em formação, pudéssemos lidar com várias questões no enfrentamento de uma sala de aula.

Entre essas questões, a das correntes teóricas e a realidade da comunidade escolar serem postas lado a lado. E é a partir de tudo o que apresentamos até aqui que esperamos contribuir para a reflexão na sala de aula e os estudos acerca do trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas, uma vez que este também servirá como material de consulta para o estágio posterior. E que mais vezes possamos ouvir: “A teacher tá falando em inglês, eu tô entendendo tudo, e o cyberbullying é bad”. É a partir dessas percepções e revelações, que acreditamos ainda mais que podemos percorrer caminhos e respeitar as histórias.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CONSOLO, Douglas. Altamiro. *Reverendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: *Revista de estudos universitários*, vol. 26, nº 1, p. 59-68. Sorocaba: UNISO, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, Márcia Ambrósio. *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente*. 2010.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SEIDLHOFER, Barbara. *Research perspectives on teaching english as a lingua franca*. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SLONGE, R; SMITH, P.K. Cyberbullying; Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, v. 49, pp. 147-154, 2008.

TRINCHES, Cinara Fontana. *O conhecimento do outro através da língua estrangeira: Redefinições de identidade*. Londrina, *Revista Entretexos*, jan/dez 2007, p. 127, p. 133.

**USO DO FACEBOOK COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DO
ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA**

**USE OF THE *FACEBOOK* AS A PEDAGOGICAL RESOURCE ON THE
LEARNING OF THE STUDENT WITH PHYSICAL NEUROMOTORIC DISABILITY**

Maristela Costa de Alencar*

Alessandra Dutra**

Letícia Jovelina Storto***

RESUMO: Com a intensificação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação em todos os setores da sociedade contemporânea, inclusive no ensino, a escola do século XXI abre suas portas para o uso de tecnologias como instrumento facilitador, com o intuito de oferecer ao educando uma forma rápida, interativa, dinâmica e ágil na construção de uma aprendizagem mais significativa. Pensando em uma escola aberta em que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm direito a uma educação de boa qualidade, esta pesquisa tem o propósito de unir ensino e tecnologia de informação e comunicação, a favor da aprendizagem de um aluno com deficiência física neuromotora (DFNM), no ensino regular, fomentando uma aprendizagem mais expressiva. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Como resultados, verificou-se que estudante com DFNM obteve efeitos positivos na construção de uma aprendizagem mais dinâmica e autônoma, que se mostrou adequada a ele.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Sociais; Inclusão; Autonomia; Ensino/Aprendizagem; Deficiência Física Neuromotora.

ABSTRACT: With the increased use of Information and Communication Technologies - ICT in all sectors of contemporary society, including in the education sector, and given the importance of this resource, the school of the 21st century opens its doors to the use of technology as a facilitator, in order to offer the student a fast, interactive, dynamic and responsive way to build a more meaningful learning. Thinking of an open school where all people, with and without disabilities, are entitled to a quality education; this research aims to combine education and information and communication technology in favor of learning of a student with Disabilities Cerebral Physics (DFNM) in mainstream school, fostering a more meaningful learning in the teaching process.

* É especialista em Ensino e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: maristelaalencar@sercomtel.com.br

** É doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Atua como professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: alessandradutra@yahoo.com.br

*** É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: leticiajstorto@gmail.com

The mechanisms used to build this research were action research. This proposed work with the student with DFNM, obtained positive results in building a more dynamic and autonomous learning and shown to be appropriate for this student.

KEYWORDS: Social networks; Inclusion; Autonomy; Education/Learning; Neuromotor Physical Disability.

1 Considerações iniciais

No Brasil, simultaneamente, duas tendências mobilizam o sistema educacional, a inclusão de pessoas com deficiências e a constante presença da internet e redes sociais nas salas de aula das escolas da rede pública de ensino. O jovem brasileiro faz parte de uma parcela de usuários da rede de relacionamentos e com o intenso avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e a sua utilização pelos frequentadores da escola, é inegável a necessidade de compartilhar o uso desses recursos na educação para alunos com ou sem deficiência. A gama de informações e recursos da *web*, reproduzidos de forma imediata e atualizada por esses meios, contribuem para uma aprendizagem mais qualitativa, interativa, colaborativa e comunicativa em todas as esferas educacionais, o que agrega lugares, pessoas e valores.

Como parte integrante do ensino regular, a educação especial também compartilha dos mesmos pressupostos das disciplinas curriculares, ou seja, a oferta de ensino de qualidade a todos os alunos, com ou sem deficiências. O educando incluído nessa rede de ensino deverá gozar de possibilidades e direitos, como os demais alunos. Contudo, é preciso considerar que o aluno com deficiência física neuromotora (DFNM) tem dificuldade em realizar tarefas, trabalhos de casa, bem como se preparar sozinho para as avaliações escolares.

Diante desse cenário, o uso da internet contribui para a construção de sua autonomia nos estudos em casa e em sala de aula? O uso de redes sociais e da internet colabora com a aprendizagem de alunos com deficiência física neuromotora?

Assim, o objetivo deste estudo é observar se uso de novas tecnologias de informação e comunicação pode corroborar para o aprendizado do aluno com deficiência, incluindo-se o emprego de redes sociais, caso do *Facebook*. Para tanto, emprega-se o *Facebook* como recurso na construção da aprendizagem de alunos com

deficiência física neuromotora, buscando-se proporcionar a ampliação da autonomia e da disciplina do aluno com deficiência física neuromotora, valorizar o seu progresso, incentivá-lo a utilizar o computador na sala de aula e em casa na realização de suas atividades escolares.

Isso tudo porque se considera que, com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e sua utilização pelos frequentadores do ensino médio, torna-se inegável a necessidade de se compartilhar o uso desses recursos na educação para alunos com ou sem deficiência. Dada à variação de oportunidades que a rede oferece, a sua utilização pode promover uma aprendizagem mais participativa e eficiente entre alunos e professores.

2 Recorte histórico do direito à educação inclusiva

A contínua luta dos movimentos internacionais pelo respeito à dignidade humana e à igualdade de direitos a todos os homens, a favor de uma sociedade embasada em justiça e democracia, é preocupação dos movimentos sociais na busca por uma educação para todos. Devido às conquistas e aos fracassos resultantes desses movimentos, faz-se necessário a leitura desse processo histórico para que se possa compreender como ocorreu a construção do ideal e a elaboração de ações que assegurem os direitos à educação para todos sem exceção.

Essa trajetória de lutas teve início com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, proclamada e adotada em 10 de dezembro de 1948, em Paris, na França, na Assembleia Geral das Nações Unidas, cujo intuito principal era “princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação” (GOFFREDO, 1999, p.27), ou seja, “o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens” (CARVALHO, 1999, p.18), princípios que estão fortemente presentes na Constituição Brasileira (cf. CARVALHO, 1999).

Na Assembleia de dezembro de 1982, o *Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência* foi aprovado como documento norteador e fonte de consulta para os países que compartilham do ideal de defesa dos direitos da cidadania das pessoas com deficiência(s). Apesar de ter sido apresentado no início da década de 1980, o programa inspirou (e ainda inspira) a elaboração de inúmeras propostas de

âmbito nacional e internacional referentes à prevenção, à reabilitação de pessoas com deficiência(s) e à equiparação de oportunidades (CARVALHO, 1999).

Em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, o primeiro passo para assegurar o direito à educação ocorreu durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Trata-se da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, a qual, segundo Carvalho (1999), constatou que várias carências relativas ao direito universal à educação ainda persistiam. Assim, em junho de 1994, foi promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em que a *Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais* foi elaborada (cf. CARVALHO, 1999). A “declaração expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos” (CARVALHO, 1999, p.24). Como parte integrante da declaração, constam as Linhas de Ações Sobre Necessidades Educacionais Especiais, as quais têm a finalidade de recomendar a organizações e governos formas de amparar todas as crianças, sejam quais forem suas condições mentais, psicológicas, físicas, emocionais, sociais, entre outros. Ou seja, “objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras” (CARVALHO, 1999, p.24).

No Brasil, o direito à educação para todos foi estabelecido em 1824 (Brasil Império). As Constituições nacionais de 1934, 1937 e 1946 também garantiam esse direito e, a partir de 1948, sob a influência das ações e documentos fomentados pelas Nações Unidas, isso foi reforçado. Atualmente, seguindo o texto constitucional de 1988, o país evidencia a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, por meio da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que se determinam os princípios norteadores da educação, utilizados até hoje (GOFFREDO, 1999).

3 Iniciativas políticas para a educação inclusiva no Brasil

A partir da *Declaração de Salamanca* (1994), o Brasil inicia um grande movimento de construção e reconstrução da educação no intuito de atender a todos

os alunos, sem distinção (CARVALHO, 1999; GOFFREDO, 1999; BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013). Nesse processo, a educação especial inicia um longo caminho, fomentado em bases legais, promovendo os processos educacionais inclusivos.

O processo de fundamentação legal da educação especial passa a ser estabelecido efetiva e especificamente a partir dos princípios norteadores que seguem: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96* (BRASIL, 1996), a qual assegurou aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996); as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, as quais determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1); a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, a qual tem como propósito assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares de ensino, conferindo à escola a responsabilidade de se adequar para atender a essa demanda. Esse documento apresenta os Centros de Apoio Especializado e Salas de Recursos como nova proposta para acolher a tais estudantes, ao invés dos espaços segregados, escolas e salas especiais. Atualmente, as escolas comuns da rede pública de ensino dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais destinadas ao atendimento de alunos da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação - DTGDALHS) sem distinção, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Cumprido comentar que, no Brasil, a implementação do processo educacional inclusivo depende principalmente da tendência pedagógica defendida por seus governantes. Para Fernandes (2006), três tendências fundamentam o ideário e a prática da inclusão nos sistemas educacionais, os quais apresentam natureza, princípios e formas de efetivação em sala de aula distintos: a) inclusão condicional ou integração; b) Inclusão total ou radical; c) inclusão responsável.

A inclusão condicional ou integração é considerada a forma mais conservadora de todos os conceitos, pois se espera que escolas e professores estejam prontos a receber alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (doravante DTGDALHS), garantindo o direito ao acesso e à permanência escolares, cabendo à sociedade e aos seus diferentes segmentos acolhê-los. Por sua vez, a inclusão total ou radical defende os direitos das pessoas com DTGDALHS e a inclusão irrestrita de todos os estudantes no ensino regular, “que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos” (MANTOAN, 2003, s/p). Já a inclusão responsável propõe uma nova postura e estruturação das políticas e estratégias educativas, criando oportunidades de acesso, permanência e aprendizado para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, de forma responsável. Esse processo de “inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula” (MATISKEI, 2004, p.201).

Em cenário estadual, o Estado do Paraná tem se empenhado, nos últimos anos, a discutir e propor ações político-pedagógicas para atender à diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais ou com DTGDALHS, como as *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos* (PARANÁ, 2006), buscando alternativas para que a inclusão não esbarre na falta de recursos humanos, pedagógicos, curriculares e arquitetônicos adequados nas escolas, garantindo atendimento especializado e a realização de um trabalho pedagógico eficiente. Dentre as deficiências físicas, há aquela que ocorre devido a problemas neurológicos ou neuromusculares, assunto da próxima seção.

4 Deficiência física neuromotora

As deficiências físicas são complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral física, além de poderem comprometer a fala em níveis diversos. As causas são variadas, desde lesões neurológicas e neuromusculares até más-formações congênitas ou condições adquiridas, como microcefalia, hidrocefalia ou paralisia cerebral (AMPUDIA, 2011). “Dependendo da área do cérebro afetada, a

pessoa com deficiência física pode apresentar, também, dificuldades na aquisição da linguagem, na leitura, na escrita, na percepção espacial e no reconhecimento do próprio corpo” (AMPUDIA, 2011, s/p).

Ampudia (2011, s/p) argumenta que “as crianças com deficiência física, em geral, têm dificuldades para escrever, em função do comprometimento da coordenação motora”, ademais “o aprendizado pode se tornar um pouco lento, mas, exceto nos casos de lesão cerebral grave, a linguagem é adquirida sem grandes empecilhos”. No que tange à deficiência física neuromotora, propriamente dita, podem-se encontrar diferentes definições, causas, tipos e manifestações. “O termo neuromotora reporta-se às deficiências ocasionadas por lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos” (PARANÁ, 2018, s/p). Tais lesões afetam a parte motora do indivíduo, limitando sua movimentação. Em tais casos, a utilização de recursos das novas tecnologias da comunicação e da informação podem colaborar para o processo de ensino/aprendizagem de estudantes com DFN. Assim, o próximo tópico discute acerca do papel de tecnologias, mais especificamente de redes sociais, no ensino.

5 Uso e papel das redes sociais no contexto educacional

As redes sociais passaram a fazer parte da rotina dos alunos dentro e fora das escolas, o que é um caminho sem volta. Assim, a escola não pode se esquivar ou se distanciar dessa realidade, mas precisa atender adequadamente a essa geração que está, cada vez mais, conectada. Além do entretenimento, as redes sociais também oferecem instrumentos e/ou ferramentas de interação, que podem contribuir para otimizar o trabalho diário do professor em sala de aula, isso se forem bem utilizadas e aplicadas (PECHI, 2011). Entretanto, o ensino ainda não se apropriou disso tudo, tentando, muitas vezes, manter-se distante e desconectado. Para se enveredar por esse mundo digital, a escola precisa se adaptar, atualizar-se e promover um ensino dinâmico e motivador para educadores e educandos.

Se, para alunos sem qualquer deficiência, o uso das tecnologias pode favorecer seu aprendizado, é inegável que para o aluno com DTGDALHS esse recurso é ainda mais importante como instrumento de ensino/aprendizagem no contexto escolar, uma vez que, no caso da educação de crianças com DTGDALHS, o fazer pedagógico

demanda atenções e estratégias mais flexíveis e diversificadas (VILAS BOAS, 2014). Existem inúmeras estratégias e ferramentas que podem ser utilizadas para atender ao aluno com DTGDALHS, tais como: flexibilização curricular, adaptação de materiais e arquitetônicas, acessibilidade, mobiliários, *softwares* educativos, computadores, entre outros.

O computador, por exemplo, é uma excelente ferramenta na construção do processo ensino/aprendizagem de estudantes com DTGDALHS, especialmente aqueles com deficiência física-neuromotora e com diferentes níveis de comprometimento que dificultam ou impedem sua locomoção, coordenação motora e comunicação. Isso porque a ferramenta possibilita a independência e autonomia para esses indivíduos.

Dentre os recursos disponíveis pela internet, encontram-se as redes sociais, entre as quais se destaca o *Facebook*, criado em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin (CASTRO, 2011), que permite aos usuários se apresentem em um perfil *online*, acumularem "amigos", postarem fotografias e comentários nas páginas uns dos outros, além de possibilitar o compartilhamento de informações pessoais. Além disso, os membros do *Facebook* podem participar de grupos virtuais com base em interesses comuns, ver o que as classes têm em comum, jogar, discutir sobre interesses ou gostos pessoais etc. Tudo isso favorece a interação, a comunicação e o envolvimento entre as pessoas com e sem DTGDALHS.

Segundo Gastaldel (2011), a segunda geração de comunidades e serviços (Web 2.0³⁴) promoveu a ampliação da rapidez e facilidade de uso de aplicativos como as tecnologias de informação e redes sociais, modificando a forma de comunicação. Essa mudança permite ao jovem estar conectado ao mundo num simples clique por meio da internet e já faz parte do seu dia a dia, em casa, no trabalho e na escola. Essa transformação aponta para um novo caminho no âmbito educacional, transformando

³⁴ "Um dos pontos em que podemos diferenciar a Web 1.0 da Web 2.0, é a capacidade que os internautas têm de produzir conteúdo e de interagir bem mais com o mundo. Na Web 1.0, os usuários eram meros espectadores; atualmente, com a chegada da web 'moderna' e turbinada de ferramentas 2.0, eles são espectadores, mas ao mesmo tempo criadores do conteúdo que se auto disponibiliza na Internet. Colocando vídeos, publicando fotos, transmitindo informações e opinião, os usuários da internet passaram a ser e a gerar notícia" (GASTALDEL, 2011, p.20).

o cenário escolar convencional, dando novo significado ao processo de ensino/aprendizagem (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012).

Nesse processo, o professor deve inovar sua prática pedagógica para oferecer ao aluno uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e um espaço escolar desafiador. Dessa forma, as ferramentas da web podem contribuir para a construção de novos saberes. Profissionais do campo educacional tem discutido a utilização das redes sociais na educação, pois precisam estar atentos às transformações e à necessidade de novas propostas, para não perderem a oportunidade que o uso dessas ferramentas pode oferecer como estratégia de ensino/aprendizagem (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012). Considerando tal contexto, para Behrens (2013, p. 111),

O paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida.

Nesse processo de construção e desconstrução, no qual o aluno é capaz de produzir seu conhecimento, a tecnologia oferece ferramentas (aplicativos) que contribuem com essa produção independente, e a plataforma *Facebook* desempenha um papel relevante ao permitir que seus usuários, nesse caso estudantes, naveguem pela web com liberdade, autonomia e com voz. A rede social *Facebook* permite incorporar, personalizar, redimensionar, dinamizar e agregar sentido ao aprendizado, tornando-se atrativa ao discente, que sai do papel de receptor passivo para se tornar agente responsável por seu aprendizado.

Os aplicativos utilizados no *Facebook* auxiliam e potencializam o trabalho docente funcionando como recursos didáticos utilizados em sala de aula que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa conhecer bem os aplicativos que podem contribuir com sua prática pedagógica, bem como a mediação deles nesta plataforma de interação e colaboração. Muitas das plataformas de aprendizagem quando utilizada por muito tempo sem atratividade desmotiva a participação e o interesse dos alunos, já a rede social *Facebook*, permite incorporar, personalizar, redimensionar, dinamizar e agregar sentido ao aprendizado, se tornando atrativa, sendo que o estudante sai do papel de receptor passivo passando a ser agente responsável pelo seu aprendizado (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p.09).

Um exemplo disso é o aplicativo *Docs*, o qual permite gerenciar arquivos do *Office*, com formato específico para fazer fichas de aprendizagem e outros programas para uso com o *Facebook*, o qual se converteu tanto em um meio de comunicação como em uma ferramenta de incentivo à aprendizagem colaborativa, a interatividade e possibilidades pedagógicas distintas (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012) em que os usuários-alunos podem se apropriar de informações de forma imediata e atualizada, num espaço interativo com troca de experiências e conhecimentos. Entretanto, é preciso evidenciar que as redes sociais não têm recebido ampla conotação no campo educacional, ainda que atualmente sejam empregadas como “ambiente virtual de aprendizagem”, segundo afirmam Ferreira, Corrêa e Torres (2012, p.5), ainda que, nessa conjuntura, a rede “permite que o professor ressignifique a forma de aprender, num contexto mais interativo, participativo [...], isso facilita a mediação pedagógica e a interação”.

Quanto ao trabalho docente, o *Facebook* oferece um ambiente que permite compartilhar e postar arquivos de forma eficiente e imediata ao mesmo tempo em que possibilita aos discentes a visualização de postagens. Desse modo, faz-se necessário que o docente esteja apto a utilizar o recurso, devido à importância de se organizar para disponibilizar aos estudantes o material que será trabalhado durante as aulas, como textos, vídeos, áudios, imagens, entre outros, que podem ser discutidos e analisados em sala ou a distância. Essa interação entre professor/aluno promove uma aprendizagem colaborativa, qualitativa e comunicativa, levando ao aprender a aprender.

As tecnologias da Web 2.0, como as redes sociais, oferecem aos professores um imenso potencial pedagógico, inúmeras possibilidades educativas, possibilitando a interação e a colaboração com objetivos definidos diante de uma proposta pedagógica que alcança uma aprendizagem colaborativa na perspectiva intrínseca do educando. Cabe ao professor saber utilizá-las como ambiente virtual de aprendizagem, favorecendo-a de forma coletiva, interativa e contextualizada aos interesses do grupo.

Apresentadas as considerações teóricas, a seção seguinte traz à tona os materiais e métodos empregados nesta pesquisa.

6 Procedimentos metodológicos

A palavra “método” liga-se ao termo grego *methodos*, cujo significado está atrelado ao caminho que se percorre até se chegar ao objetivo final, ou seja, trata-se de um “conjunto de meios ou procedimentos racionais para atingir um objetivo” (AULETE; VALENTE, 2018, s/p). Marconi e Lakatos (2003, p.155) asseguram que a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Assim, ela procura encontrar respostas para questões levantadas por meio de métodos científicos, partindo de um problema e levantamento de hipóteses, e tem o intuito de responder aos questionamentos, que poderão ser comprovados ou anulados. Para as autoras, tanto métodos, quanto técnicas de pesquisa devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato, o que, por sua vez, depende do objeto da pesquisa, dos recursos financeiros, da equipe humana e de outros elementos da investigação.

Os tipos de pesquisa empregados para realizar este estudo foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Aquela diz respeito a “toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo”, visando a “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” de seu estudo (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.181). Ela é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos, orais, digitais, eletrônicos etc., como livros, artigos científicos, filmes e outros.

Já a pesquisa-ação é, segundo Gil (2002, p.55 e 56, respectivamente), caracterizada “interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, além de, em geral, supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”.

Assim, delineados os objetivos desta pesquisa, o problema a ser investigado e levantadas as informações a respeito dos métodos científicos, fez-se possível definir a direção deste estudo, que teve como foco verificar o uso de tecnologias, mais especificamente da rede social *Facebook*, na inclusão educacional da pessoa com deficiência física neuromotora no ensino regular da escola pública.

6.1 Os participantes da pesquisa

Foi selecionado para participar da pesquisa o aluno denominado, neste estudo, como V.V.G., do sexo masculino e com idade de 16 anos. Ele cursa o segundo ano do Ensino Médio e apresenta uma deficiência física neuromotora, mais especificamente, paralisia cerebral, adquirida por uma gestação prematura (nascimento aos sete meses de gestação), de um parto natural, decorrente de hipóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro). Sua fala é preservada, porém é de moderada compreensão, assim como seu intelectual. Além disso, apresenta como seqüela uma hemiplegia à direita (paralisia cerebral que atinge um dos lados do corpo, deixando-o paralisado e muito debilitado) (FRAZÃO, 2015).

Atualmente, o aluno utiliza cadeira de rodas motorizada para sua locomoção, possui autonomia que permite se alimentar, ir à escola, a passeios, viagens e se locomover em casa. Ademais, ele possui também controle de esfíncter e é capaz de tomar algumas decisões e fazer suas próprias escolhas. A opção por utilizar o *Facebook* como recurso pedagógico visou justamente às condições físicas e neurológicas do estudante, de modo a tentar propiciar a ele autonomia na realização das atividades escolares, maior interação com os professores e demais colegas de classe e, inclusive, desenvolver habilidade para manusear o *mouse* de seu computador ou *notebook* em casa e na escola.

Para iniciar o estudo, foi realizado um convite de participação aos professores de V.V.G. Aceitaram participar os docentes das disciplinas de História do Bloco 1 e de Sociologia do Bloco 2. Foi criado por um aluno da turma 2º ano C um grupo fechado na página do *Facebook*, para que fossem postados e compartilhados conteúdos e atividades referentes às disciplinas de História e Sociologia com o intuito de facilitar o acesso a esses materiais disponibilizados pelos docentes. Nesse processo, a professora de apoio participou com a função de supervisionar os acessos, visualizações e realização das tarefas feitas por V.V.G.

6.2 O local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um colégio situado na zona sul do município de Londrina, Paraná, que oferece ensino fundamental, médio e profissionalizante. A instituição possuía, à época da pesquisa, 48 turmas com 1290 matrículas distribuídas no Ensino Fundamental Regular - 18 turmas, 518 matrículas; Ensino Médio Regular - 14 turmas, 467 matrículas; Ensino Profissionalizante Integrado - 4 turmas, 103 matrículas; Ensino Profissionalizante Subsequente - 1 turma, 15 matrículas; Atendimento Educacional Especializado - 2 turmas, 23 matrículas; Atividades Complementares, CELEM - 6 turmas, 91 matrículas; Outros - 3 turmas, 73 matrículas.

O sistema de ensino adotado pela escola no ensino médio é por blocos de disciplinas semestrais, os quais consistem em disciplinas da matriz curricular organizadas anualmente em dois blocos de disciplinas semestrais, ofertados concomitantemente. O Bloco I é composto pelas disciplinas de Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Inglês e Português; e o Bloco II, pelas disciplinas de Arte, Física, Geografia, Matemática, Química e Sociologia. O participante V.V.G. estudava à época na turma “C do 2º ano” do Ensino Médio em Blocos. O total de alunos na turma é de 26. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2014.

6.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos

O instrumento de análise utilizado nesta pesquisa desenvolveu-se mediante a criação de um grupo fechado da turma na rede social *Facebook*, denominado de “2C – 2014 ehh noiz ♥”, com sugestão e auxílio da professoras-pesquisadoras. Entre os membros do grupo estavam os professores das disciplinas de História e Sociologia do colégio estadual em que ocorreu este estudo, os colaboradores do projeto e os estudantes da turma “C do 2º ano”. Devido ao seu objetivo, neste texto, analisar-se-á somente a participação do estudante V.V.G.

Os docentes das disciplinas de História e de Sociologia publicaram materiais de apoio dos conteúdos abordados em sala de aula, como textos, atividades, *links*,

sugestões de sites para pesquisas, além de recados referentes a assuntos de aulas subsequentes, entrega de trabalhos, dentre outros.

Os materiais disponibilizados pelos docentes (atividades, textos, links etc.) foram salvos em pastas/documentos, no *pendrive* e no computador do aluno V.V.G. (*notebook* utilizado na escola e computador de mesa situado na residência dele), de acordo com cada disciplina do bloco.

A elaboração e as postagens das atividades ficaram por inteira responsabilidade dos professores envolvidos, uma vez que eles seguiram os conteúdos programáticos sugeridos Secretaria do Estado de Educação do Paraná. A participação da professora de apoio, uma das autoras desta pesquisa, foi a de verificação das atividades realizadas pelo aluno V.V.G.

7 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, analisa-se a participação do aluno V.V.G. nas atividades propostas pelos professores de História e Sociologia do Ensino Médio por blocos do colégio. Embora os docentes tenham elaborado 30 atividades, sendo 19 de História e 11 de Sociologia, neste estudo, são analisadas apenas oito atividades de História e três de Sociologia. A efetivação e progressão do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 2º ano e, nesse contexto, especialmente do aluno V.V.G. ocorreu por meio de discussões dos temas estudados em sala de aula, já que as possibilidades de desenvolvimento intelectual, autonomia de estudo, raciocínio crítico e também a capacidade de apresentar argumentos estão bem consolidados nesse período. Outras atividades também foram propostas para que os conteúdos fossem fixados, tais como as tarefas, trabalhos e avaliações.

HISTÓRIA – BLOCO 1

- *Atividade 1: vídeo “A história dos direitos humanos”: o professor propôs aos estudantes que assistissem ao vídeo e fizessem uma análise da história da construção e efetivação dos direitos humanos. Em seguida, foi-lhes solicitada uma discussão em sala. O aluno V.V.G. assistiu ao vídeo, participou das discussões e demonstrou estar familiarizado com o tema, não*

necessitando da intervenção da professora de apoio. Portanto, atingiu o objetivo de ensino assistindo ao vídeo e contribuindo com as discussões sobre o tema abordado. (Data da postagem: 20/02/14).

- *Atividade 2: texto “Ensino da História da África” (leitura complementar) e questões sobre o conteúdo A África dos Grandes Reinos e Impérios. A proposta do professor era ampliar o conhecimento discente sobre os movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar e a consequência do preconceito racial na sociedade. Como atividade, solicitou que os estudantes respondessem a questões sobre o tema. V.V.G. respondeu às questões com o auxílio da professora de apoio na transcrição das respostas e participou timidamente da discussão em sala. (Data da postagem: 24/02/14).*
- *Atividade 3: texto “Origem do Carnaval” (material complementar), o qual teve como proposta pedagógica auxiliar o aluno na construção do trabalho sobre as diferentes manifestações do Carnaval no mundo, a origem das marchinhas e do samba enredo a ser apresentado ao professor. O aluno salvou o texto em uma pasta em seu computador pessoal e utilizou as informações consideradas por ele como necessárias. Para o trabalho, V.V.G. não necessitou da ajuda da professora de apoio, pois o trabalho foi realizado em casa. (Data da postagem: 25/02/14).*
- *Atividade 4: vídeo “África antes do século XV” (material complementar). A proposta docente era para que os discentes revisassem o conteúdo trabalhado sobre História da África. O aluno V.V.G. assistiu ao vídeo e fez comentários a respeito do tema durante o feedback em sala. (Data da postagem: 03/03/14).*
- *Atividade 5: teleaula (Telecurso) sobre colonização espanhola e inglesa, nativos americanos (Incas, Astecas e Maias), colonização dos espanhóis e ingleses (material complementar). A proposta era para que os estudantes assistissem à teleaula, a fim de compreenderem o recorte histórico da colonização na América. V.V.G. assistiu à teleaula, mas não respondeu a todas as questões, concluindo a atividade em casa como tarefa. Em sala de*

aula, contou com a ajuda da professora de apoio para transcrever as respostas. (Data da postagem: 03/03/14).

- Atividade 6: vídeo “*Você sabe o que é Carnaval*” (material complementar para pesquisa). Com a intenção de ampliar a oferta de material de pesquisa para construção de um trabalho acerca das diferentes manifestações do carnaval, o docente exibiu um vídeo, o que foi assistido e utilizado pelo aluno V.V.G. em seu trabalho. (Data da postagem: 03/03/14).
- Atividade 7: vídeo “*Primeiros povos da América: dos nativos americanos (Sioux, Tupi-guarani, Maias, Astecas, Quichuas e Incas) à conquista espanhola*” (material complementar de estudo). O material em questão teve como proposta ampliar conhecimentos sobre o tema. O aluno V.V.G. assistiu ao vídeo e participou apenas como ouvinte, não contribuindo com as discussões. Ele relatou não querer participar. (Data da postagem: 03/03/14).
- Atividade 8: slides “*História do Brasil Colônia – formas de governo, formação do povo brasileiro e sociedade brasileira*”. Como proposta do professor, o aluno deveria ler o material publicado, para melhor compreensão e assimilação do conteúdo. A *posteriori*, foram realizadas discussões em que V.V.G. participou ativamente, pois se interessa pelo tema e atividades (questionário) para casa. Ele relatou não ter encontrado dificuldades em realizar sua tarefa. (Data da postagem: 03/03/14).

SOCIOLOGIA – BLOCO 2

- Atividade 1: slides “*Modelos de Estado*”. O objetivo docente era facilitar o acesso ao material a ser estudado e discutido em sala. O aluno V.V.G. salvou o material em seu computador pessoal, fez a leitura e contribuiu com as discussões em sala. (Data da postagem: 21/09/14).
- Atividade 2: slides “*Marshall McLuhan – Indústria cultural*”. Com a intenção de facilitar o acesso e a consulta ao material, o docente disponibilizou os slides no grupo do Facebook. V.V.G. salvou o material em seu computador

pessoal e fez a sua leitura, porém não contribuiu com as discussões. (Data da postagem: 26/11/14).

- Atividade 3: *slides* “*Escola de Frankfurt*”, cuja finalidade era promover o acesso ao material a ser estudado e discutido em sala. O aluno V.V.G. salvou o material em seu computador pessoal e fez a leitura do material, tendo participado ativamente das discussões em sala. (Data da postagem: 26/11/14).

Observação: as atividades de leitura complementar e discussão dos textos da disciplina de Sociologia foram feitas em sala, com o auxílio da professora de apoio para a realização das atividades de leitura e escrita compartilhadas com o aluno V.V.G., a fim de que ele registrasse por meio da produção de resumos os conteúdos estudados em sala de aula.

A proposta de usar o *Facebook* como recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem de um aluno com DFNM deu-se pela gama de possibilidades que a rede social proporciona como espaço de interação, meio de comunicação e informação, entretenimento, ferramenta de aprendizagem colaborativa e grande diversidade de informações rápidas e atualizadas.

Moran (2000, p.140) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a internet favorece a construção cooperativa e colaborativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema de atualidade. O autor afirma ser importante, nesse processo dinâmico de aprender pesquisando, utilizar todos os recursos, todas as técnicas possíveis por cada professor, por cada instituição, por cada classe: integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com o audiovisual, o texto sequencial com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual. Isso tudo para a promoção de uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Nesse sentido, o emprego do *Facebook* no ensino se torna um aliado, levando o aluno a aprimorar conhecimentos por meio da leitura de textos, estudo de vídeos e *slides*, além de interagir com colegas e docentes, numa dinâmica constante, em que não há espaço para um sujeito passivo, inerte.

O aluno V.V.G. participou das atividades propostas por seus professores em um grupo fechado do *Facebook*, interagiu com os demais participantes do grupo, curtiu as postagens, executou as tarefas e atividades apresentadas pelos professores de História e Sociologia, demonstrando seu entendimento, interesse, dúvidas e posicionamentos a favor ou contra os assuntos abordados nas duas disciplinas em questão, em forma de registro (execução das atividades) ou oralmente em discussões em sala realizadas com base na leitura prévia de materiais compartilhados na rede. V.V.G. usufruiu da tecnologia (*Facebook*) para acessar os conteúdos e sugestões dos professores, curtir postagens, comunicar-se com educadores e colegas, criando, assim, uma via de interação e troca de conhecimentos.

7.1 A percepção dos professores sobre o trabalho com o Facebook

No decorrer do ano letivo, os professores de todas as disciplinas lecionadas ao estudante V.V.G. expressaram comentários sobre a utilização da ferramenta *Facebook* como instrumento de trabalho e sobre o reflexo desse uso no desempenho escolar do aluno:

1 - *"Gostei muito de trabalhar dessa forma, V. se deu muito bem com esta ferramenta".*

2 - *"V. conseguiu se sair bem com o uso do Facebook, que facilitou comunicação e interação em sala de aula".*

3 - *"O aluno mostrou-se animado usando este recurso que proporcionou a ele maior autonomia e mais interação com sua turma".*

4 - *"Notei que V. se sentia bem ao visualizar as atividades e se manter informado, ao mesmo tempo em que interagia com os colegas de classe, virtual e presencialmente".*

5 - *"No decorrer deste 1º Semestre, V. não teve dificuldades ao usar o recurso, pois, já era familiarizado e suas notas melhoraram de um bimestre para o outro."*

6 - *"Já se pode notar a melhora nas notas e a forma como se expressa em sala".*

7 - *"Percebe-se que o aluno se sente bem a vontade pois faz parte do seu dia a dia. Isso contribuiu para que V. interagisse mais com o professor e colegas em sala".*

8 - *"Além de melhorar suas notas, em sala de aula V. mostrou-se mais comunicativo".*

Em geral, os docentes mostraram contentamento com a participação do estudante, observando que esse se sente mais à vontade para participar, inicialmente,

a distância e que ele buscava aprender, lendo os textos, assistindo aos vídeos postados e realizando as atividades propostas. Além disso, os professores também puderam notar a satisfação pessoal do estudante, o que se refletiu em seu comportamento em sala e em suas notas.

Durante a preparação/fomentação deste trabalho, pôde-se observar que a utilização de recursos tecnológicos agregou mais valor à aprendizagem do educando, principal agente deste estudo. A constatação deste fato deu-se pela melhora no desempenho escolar discente, não só pela melhora da sua atuação em sala de aula como também uma melhora em suas notas, possível de se constatar na análise do boletim escolar.

Nota-se que V.V.G. apresentou melhora em suas notas não apenas nas disciplinas de História e Sociologia, participantes do projeto em questão, como também nas demais disciplinas, com exceção de Inglês e Matemática. Esse resultado mostra-se como reflexo do aumento da autonomia do aluno nos seus estudos e na realização de atividades propostas pelos educadores. Isso também se deve à maior interação dele os demais estudantes da classe e com seus professores, culminando em uma participação mais ativa em sala de aula. Esses fatores combinados levaram V.V.G. a ter um maior entendimento e interesse pelos conteúdos ensinados.

Apesar das orientações da professora de apoio, do material concedido pelos demais professores e dos bons resultados escolares obtidos, observa-se que esses poderiam ter sido mais satisfatórios se o estudante V.V.G. tivesse mostrado maior empenho em participar efetivamente do grupo na rede social por meio da realização de comentários expressando suas ideias e até mesmo contribuindo com o compartilhamento de outros materiais. Isso, porém, não significa que o discente não tenha cumprido com as suas obrigações de executar as atividades propostas e acompanhar as atualizações do grupo.

8 Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito mostrar que utilizar o *Facebook*, como ambiente virtual de aprendizagem, pode promover a autonomia de um aluno com

deficiência física neuromotora (DFNM) na realização de suas atividades escolares em sala de aula ou em casa.

Os resultados da pesquisa mostraram que o *Facebook* contribuiu para uma aprendizagem mais colaborativa, atrativa e interativa. A possibilidade do uso das redes sociais por alunos e professores no contexto escolar promoveu o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, agregando valor e qualidade às aulas, uma vez que essa ferramenta, quando bem utilizada, potencializa o processo de ensino/aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (DTGDALHS). É possível inferir que o uso do *Facebook* favorece, sim, uma aprendizagem mais significativa e que o compartilhamento de informações gera conhecimento e autonomia.

Dada à importância dos envolvidos, pode-se observar que a rede social *Facebook* foi bem utilizada e, por consequência, bem sucedida como ambiente virtual de aprendizagem, motivando o aluno com DFNM a realizar suas tarefas com mais autonomia, tendo como mediadores os professores das disciplinas participantes e sua professora de apoio. A metodologia empregada pelos professores, como estratégia inovadora na prática da sala de aula e fora dela, apresentou resultado positivo, visto a quantidade de benefícios propiciados a V.V.G., como aumento de sua autonomia nas atividades escolares, melhora no seu desempenho escolar (fato constatado pela melhora da sua atuação em sala de aula e melhora em suas notas) e na sua interação com colegas de sala e professores. Além disso, pode-se afirmar que favoreceu não apenas o aluno participante em questão, mas também os demais alunos da turma, que puderam também utilizar-se dos materiais disponibilizados na página do *Facebook*.

Quanto ao trabalho docente, o *Facebook* pode se tornar um aliado no contexto diário escolar levando o aluno a aprimorar conhecimentos, o senso crítico, interagir com pessoas direta ou virtualmente, como sujeito ativo, pois, nesse universo digital da Web 2.0, não se pode agir de forma passiva. Isso oferece um ambiente que permite compartilhar e postar arquivos de forma eficiente e imediata, em tempo real. Para que esse processo seja eficiente é preciso que o professor esteja preparado para usá-lo, disponibilizando seu tempo para preparar e postar os materiais, visualizar as

postagens e comentários dos alunos, além de promover *feedback* dos conteúdos trabalhados durante as aulas presenciais e *online*.

Foi possível observar e constatar que aluno com uma DFNM obteve êxito na utilização do *Facebook* e da internet, sem dificuldades, participando satisfatoriamente da construção e consolidação da sua aprendizagem.

Referências

AMPUDIA, Ricardo. O que é deficiência física. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 07 mar. 2011.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Célia Regina. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v.5, n.11, p.353-373, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Saúde da pessoa com deficiência*. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-da-pessoa-com-deficiencia/sobre-a-area>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. BRASÍLIA: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

CARVALHO, Rositã Edler. O direito de ter direitos. In: BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação a Distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC, 1999, p.17-26.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

CASTRO, Janaina. Como funciona o *Facebook*? *Revista Nova Escola*. São Paulo, 01 abr. 2011.

FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Jacques de Lima; CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez; TORRES, Patrícia Lupion. O uso pedagógico da rede social *Facebook*. *Colabor@ - A Revista Digital da CVA-RICESU*, Curitiba, vol. 7, n. 28, out. 2012.

FRAZÃO, Arthur. *Hemiplegia*: um tipo de paralisia cerebral. Disponível em: <<http://www.tuasaude.com/hemiplegia-um-tipo-de-paralisia-cerebral>>. Acesso em: jun. 2018.

GASTALDEL, Amanda Henriques da Silva. *Eu curto*: as possibilidades do uso das redes sociais na comunicação das empresas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Educação: direito de todos os brasileiros. In: BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação a Distância. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: MEC, 1999, p.27-34.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Integração x Inclusão*: escola (de qualidade) para todos. (2003). Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm>. Acesso em: jun. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, UFPR, Curitiba, n.23, p.185-202, 2004.

MÉTODO. In: AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *iDicionário Aulete*. Edição brasileira original de Hamílcar de Garcia. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2018, s/p.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática*. UFRGS, Porto Alegre, vol. 3, n.1, p.137-144, set. 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Deficiência física neuromotora*. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=680>>. Acesso: jun. 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED, 2006.

PECHI, Daniele. Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 01 out. 2011.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtiem/Tailândia, 1990.

VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. *A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SESSÃO DIREITO

CRIMES INFORMÁTICOS: DOS DELITOS E DOS INFRATORES

COMPUTER CRIME: OFFENSES AND OFFENDERS

André Luiz Floriano*

Cláudia Helena Do Vale Pascoal Rodrigues**

RESUMO: Considerando que o ser humano, gregário por natureza, vive em constante evolução, vê-se na atual era tecnológica o crescimento de nova categoria de crimes, praticados de forma virtual, precipuamente aqueles destinados a interferir na privacidade e esfera íntima de indivíduos e empresas. A necessidade de o Direito adequar-se a tais acontecimentos mostra-se medida inarredável, com vistas não só a prevenção, mas à efetiva repressão desta modalidade de delitos. Os crimes informáticos, apesar do surgimento de pontuais legislações, estão em expansão, e o que se vê é a verdadeira impunidade dos infratores, que se ocultam por detrás da tecnologia, mantendo, muitas vezes, personalidades múltiplas ou mascaradas, protegidos que estão pela ausência de conseqüências. As condutas criminosas têm sido tratadas como um ônus do avanço tecnológico e não como práticas a serem reprimidas pela sociedade. Nessa toada, o artigo volta-se à análise dos crimes informáticos e ao perfil de quem os pratica, buscando mostrar que os danos não podem ser suportados impunemente pelas vítimas, que, por ora, encontram-se totalmente desamparadas pelo sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Crimes informáticos. Impunidade. Adequação social.

ABSTRACT: Considering that the human being, gregarious by nature, lives in constant evolution, it is seen in the current technological era the growth of new category of crimes, practiced in a virtual way, mainly those destined to interfere in the privacy and intimate sphere of individuals and companies. The need for the Law to be adequate to such events is an inescapable measure, with a view not only to prevention, but also to the effective suppression of this type of crime. Computer crimes, despite the emergence of punctual legislation, are expanding, and what is seen is the real impunity of the offenders, who hide behind the technology, often maintaining multiple

* Bacharelado em Direito pela Faculdade Cristo Rei de Cornélio Procópio, Pós-Graduado em Especialização em Tecnologia Java pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Graduado em Tecnologia em Desenvolvimento de Sistema de Informação pela Universidade Tecnológica do Paraná, Técnico em Informática na Prefeitura Municipal de Santa Mariana/PR. E-mail: floriano_andre@hotmail.com

** Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Londrina, Advogada, com ênfase em Direito Civil e Criminal, Conciliadora dos Juizados Especiais da Comarca de Nova Fátima, Professora de Direito da Faccrei - Cornélio Procópio/PR. e-mail: claudiapascoalrod@hotmail.com

personalities or masked, protected by the absence of consequences. Criminal conduct has been treated as a burden of technological advancement and not as practices to be repressed by society. In this article, the article turns to the analysis of computer crimes and the profile of those who practice them, trying to show that the damages can not be supported with impunity by the victims, who, for the moment, are totally helpless by the system.

KEYWORDS: Computer crime. Impunity. Social adequacy.

1 Introdução

A tecnologia da informação, com a sua crescente evolução e popularização, trouxe marcantes transformações em todos os ramos da sociedade. As tecnologias informáticas, em especial o computador e a internet, impulsionaram mudanças sociais que alavancaram o processo de globalização. Esse desenvolvimento tecnológico possibilitou o rápido acesso a informação e comunicação, modificando a estrutura social, cultural e econômica da sociedade. Os avanços tecnológicos modificaram o convívio pessoal, inserindo uma nova perspectiva para um mundo digital..

As mudanças advindas das tecnologias da informação, impulsionaram o surgimento de novos paradigmas para sociedade e para os sistemas que regulam essa sociedade. A tecnologia, como a rede de dispositivos computacionais (computadores, notebooks, entre outros) e dispositivos móveis (tablets, smartphones, entre outros), corresponde um salto no desenvolvimento social, pessoas em qualquer parte do planeta podem estar conectadas instantaneamente entre si, independente do lugar e da distância. Exemplos do fácil acesso a conectividade interpessoal por meio das tecnologias, são as redes sociais, como o *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*.

A tecnologia modificou não somente a comunicação e o acesso rápido as informações, permitiu que pessoas pudessem desenvolver conjuntos de atividades produtivas ou criativas, sem mesmo sair de suas casas. A título de exemplo, vislumbra-se o *Home Office*, pessoas exercendo atividade profissional regular remunerada de sua própria residência. Além desse exemplo, pode ser citado a modalidade de comércio que realiza suas transações financeiras por meio de dispositivos e plataformas eletrônicas, comprar e vender produtos em lojas virtuais, o

chamado *e-commerce*. A sociedade encontrou nos recursos tecnológicos um forte aliado no desenvolvimento pessoal ou do coletivo.

Os recursos tecnológicos passaram a ser ferramentas extremamente úteis e indispensáveis para as atividades cotidianas das pessoas. Esses recursos protagonizam a relação sociocultural vivenciada nos últimos tempos, substituindo formas clássicas de comunicação, trabalho, organização e relacionamentos do mundo físico para um mundo digital (ALBUQUERQUE, 2006).

Indubitavelmente o desenvolvimento tecnológico trouxe consigo diversos benefícios para as pessoas, para os negócios e para toda sociedade (ALBUQUERQUE, 2006). É indiscutível, do ponto de vista prático, que a tecnologia trouxe diversas facilidades para as pessoas, em várias atividades do dia a dia. Entretanto, é preciso destacar que a acelerada velocidade evolutiva da tecnológica nos leva rumo ao desconhecido, não conseguindo prever os riscos, consequências e implicações que possam acarretar. Nem mesmo aqueles mais antenados a tecnologia, podem acompanhar a essa rápida evolução. É impossível prever as mudanças que por ventura venham a ocorrer e seus impactos (LÉVY, 1999); (BAHIA, 2014); (SANTOS, 2014).

Vale ressaltar que a sociedade que era acostumada com a previsibilidade dos acontecimentos, agora, se preocupa com a incapacidade de lidar com a imprevisibilidade que toda essa inovação que era tecnológica nos arremete. Assim a tecnologia passa a ser vista como uma sociedade de risco (BAHIA, 2014). A ideia de risco ligada ao contexto tecnológico é aplicada pelo fato do uso da nova tecnologia representar risco como qualquer outra conduta (SYDOW, 2009).

Contudo, é percebido, ao longo do desenvolvimento tecnológico, que ao mesmo tempo que a tecnologia trouxe vantagens as pessoas, também oferece oportunidades altamente sofisticadas para as atividades criminosas. Assim como facilitou diversos aspectos fundamentais e necessários das pessoas, a tecnologia simplificou a prática de alguns crimes clássicos, como os crimes contra a honra (ALBUQUERQUE, 2006). Com a falta de controle existente no mundo digital nasce assim os chamados crimes informáticos.

Tal como os crimes praticados no mundo físico real, os crimes informáticos podem assumir diversas formas e ocorrem a qualquer momento em qualquer local.

Muitos tipos de crimes que eram somente praticados no mundo real, passaram a ser cometidos por meio de recursos tecnológicos (FILGUEIRAS et al., 2017).

A frenética exposição de informações, o livre, fácil e rápido acesso as informações e conteúdo que se desenvolveu em ambientes digitais, facilitou a prática de delitos. Crimes como a exploração sexual, estelionato e fraude (desvio de dinheiro de conta bancária e clonagem de documentos e cartões de créditos), são comuns nesses ambientes. É possível dizer que os recursos tecnológicos são utilizados como ferramentas que auxiliam à prática de crimes contra a vida (CASSANTI, 2014) (FILGUEIRAS et al., 2017).

A “falsa” sensação de anonimato nesse mundo digital encoraja o criminoso a praticar os delitos, o que leva ao crescimento das atividades criminosas. Esse termo falsa sensação de anonimato é utilizado nos crimes realizados por recursos computacionais, porque, normalmente, são difíceis de serem detectados, considerados assim como crimes limpos (STAIR, 1998).

Como pode ser observado o crime informático pode compreender uma vasta gama de formas e tipos de delitos, o que traz importantes debates no âmbito do Direito, impondo reflexões sobre o conceito, a origem e identificação dessa forma de praticar crimes.

Devido a inerente complexidade do assunto, tendo em vista a dificuldade em identificar os crimes e responsabilizar os verdadeiros criminosos informáticos, objetiva-se, no presente artigo, classificar e conceituar os crimes informáticos, bem como verificar quais os principais ou os mais prováveis criminosos nesse contexto.

2 Histórico de crime informático e informática

A discussão jurídica sobre crimes informáticos inicia coincidentemente com a invenção do primeiro protótipo de computador em 1937 (ALMEIDA e MELO, 2008). Em 1946, o primeiro computador digital foi criado, intitulado Electronic Numerical Integrator and Computer (ENIAC). O ENIAC tinha a simples e única finalidade de automatizar o cálculo de tabelas balísticas (SANTOS, MARTINS e TYBUSCH, 2017).

Por volta da década de 50 com a popularização comercial do computador, forma as bases consuetudinárias iniciais do Direito da informática gerando os

primeiros comentários de doutrinadores. Vale destacar que os equipamentos na década de 50 eram muito grandes e caros, tornando o uso da tecnologia quase exclusiva da Administração Pública (ALMEIDA e MELO, 2008).

Na década de 60 o uso dos computadores, passa a chamar a atenção de estudiosos (ALMEIDA e MELO, 2008). Segundo Furlaneto Neto e Guimarães (2003) e Silva (2000) foi nessa época que artigos em jornais e revistas especializadas escreviam sobre o tema, tais como, o uso abusivo de computadores, a manipulação, sabotagens, espionagem e o uso ilegal de sistemas de computador. Ferreira (2008) corrobora, destacando que nessa década os crimes informáticos se iniciavam, contudo, os exames criminológicos das condutas criminosas só foram realizados a partir da década seguinte.

No final da década de 60 surge a internet, que na época era denominada ARPANET, essa para fins militares. Nesse período, terminais conectados por modem poderiam ser facilmente invadidos, uma vez que não era uma preocupação a utilização de senhas (ASSUNÇÃO, 2008).

Na década de 70, iniciou-se a polemica que pretendia maximizar a informatização do governo e da sociedade, inspirando assim as primeiras leis de proteção da privacidade contra o poderio estatal dos bancos de dados (ALMEIDA e MELO, 2008). Foi nessa época que iniciaram os estudos sistemáticos sobre essa matéria, com emprego de métodos criminológicos, analisando um limitado número de delitos informáticos que tinha sido denunciado (FURLANETO NETO e GUIMARÃES, 2003). A maioria dos crimes informáticos dessa época eram praticados por especialista em informática, com objetivos de driblar os sistemas de segurança das empresas, em especial instituições financeiras (TAVARES e REIS, 2014).

Nessa década de 70 ainda era inviável o uso doméstico dos computadores. Entretanto nesse momento buscou-se o aprimoramento dos computadores em micromáquinas. Mais tarde o objetivo foi atingido (CAZELATTO e SEGATTO, 2014).

Foi na década de 80 que as ações criminosas informáticas aumentaram. Nesse momento passaram a incidir em manipulações de caixas bancários, pirataria de programas de computador, abuso nas telecomunicações, pornografia infantil entre outros (FURLANETO NETO e GUIMARÃES, 2003). A partir dessa época surgem

casos de hacker³⁵ e vírus de computador. Com isso passou a discutir também assuntos relacionados à segurança e controle de crimes. Juristas brasileiros, nessa época já se mostravam preocupados com a dificuldade em se estabelecer a competência para os crimes informáticos (SILVA, 2000).

No ano de 1986, surge nos Estados Unidos a primeira lei penal específica para crimes informáticos, chamada Lei de Fraude e Abuso de Computadores (do inglês, Computer Fraud and Abuse Act). Em 1988, acontece a primeira prisão por crime informático. Robert Tappan Morris Junior, foi condenado a cinco anos de prisão por disseminação de vírus, atingindo cerca de 50.000 computadores. Em 1989, inicia-se a caçada de Kevin Mitnick, grande conhecido no meio por causar grandes prejuízos e por burlar sistemas de empresas telefônicas (SOUZA NETO, 2009).

Foi nos anos 90 que a internet alcançou a população em geral. A partir desse momento que a internet se desenvolveu e possibilitou que novos dispositivos, mais poderoso, úteis e rápidos surgissem. Esses avanços foram acompanhados pelos criminosos que de acordo com as inovações, se mostravam cada vez mais preparados para prática e a violação dos softwares e seguranças desenvolvidos com a finalidade de proteção ao usuário (SANTOS, 2015).

Em 1995 Kevin Mitnick foi preso, acusado por invadir empresas como Nokia e Motorola, passou cinco anos preso (SOUZA NETO, 2009).

No Brasil, o primeiro caso esclarecido de crime informático foi 1997, uma jornalista recebia ameaças e conteúdo de cunho erótico-sexual por *e-mail*. O crime foi investigado e chegou a um analista de sistemas, ele foi condenado a prestar serviços junto a Academia de Polícia Civil, dando aulas de informática para policiais (NOGUEIRA,2008).

Ao longo do tempo muitos outros acontecimentos marcaram a história nesse contexto tecnológico e evolutivo dos delitos informáticos. Por exemplo os escândalos de espionagens americanas, que repercutiu no mundo todo.

No Brasil após o caso Carolina Dieckmann, onde fotos íntimas da atriz foram expostas na internet, debates e transformações a respeito da responsabilidade

³⁵ O *hacker* geralmente é denomina uma pessoa muito inteligente, com conhecimentos em informática. A prática atribuída a ele é invasão de sites, contudo na maioria das vezes não com a finalidade criminosa, mas sim em forma de competição ou para desafiar sistemas de segurança e mostrar a vulnerabilidade no mundo virtual (NOGUEIRA, 2008).

criminal e civil no âmbito informático ocorrem, surgindo novas leis, como a Lei 12.737 de 30 de novembro de 2012 que trata da tipificação criminal dos delitos informáticos e a lei 12.965 de 23 de abril de 2014 conhecida como Marco Civil da Internet.

Atualmente, os crimes informáticos são objetos de estudos e debates, a evolução tecnológica aumenta a cada dia e novos caminhos são traçados. O combate a essa criminalidade ainda é difícil.

3 Crime Informático

Para muitas pessoas o crime informático ainda é algo distante e obscuro, para outros ainda é algo não muito definido, tratando apenas como um ato ilegal que necessita um profundo conhecimento de tecnologia da informação para que seja executado. Já a justiça vem tentando definir de forma objetiva esse tipo de crime (BRANCO, 2004).

A princípio no concerne a definição do que é crime informático, não teria uma definição própria, mas sim um meio diverso da prática criminosa. O que muda na verdade é a terminologia (SANTOS, 2015). Barreto (2017) corrobora que os crimes informáticos se diferenciam dos crimes tradicionais pelo fato de serem praticados contra sistemas de informática e/ou utilizarem algum recurso de tecnologia da informação como meio de se realizar tal conduta.

Segundo Albuquerque (2006) o Direito Penal não está alinhado adequadamente para fazer frente à criminalidade informática, o que cria uma incerteza na sociedade sobre o que é e o que não é permitido. No entanto, o Direito Penal pode delimitar com clareza o que pode ou não fazer com a tecnologia da informação.

Assim sendo, a fim de elucidar o conceito de crime informático, na seção seguinte é apresentado o que é crime.

3.1 Introdução ao Conceito de Crime

O uso indiscriminado das palavras é uma mania corriqueira entre pessoas. Muitas vezes quando busca-se referenciar um ato infracional, normalmente é utilizado

os termos crimes, delitos ou contravenções sem se atentar ao real significado dos termos. Mas será que o ordenamento jurídico trata esses termos como sinônimos?

O uso indiscriminado das palavras é uma mania corriqueira entre pessoas. Muitas vezes quando busca-se referenciar um ato infracional, normalmente é utilizado os termos crimes, delitos ou contravenções sem se atentar ao real significado dos termos. Mas será que o ordenamento jurídico trata esses termos como sinônimos?

Dessa forma como distinguir se está diante de um crime ou de uma contravenção penal? Para responder essa questão o art.1º da Lei de Introdução ao Código Penal (Decreto-Lei nº 3.914, de 9 de dezembro de 1941), traz a seguinte definição:

Art. 1º Considera-se crime a infração penal a que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativamente ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou multa, ou ambas, alternativa ou cumulativa. (BRASIL, 1941).

Portanto pode-se dizer que a diferença entre crime e contravenção está na gravidade da infração penal e na pena privativa de liberdade. O crime admite reclusão ou detenção, pois a infração penal é mais grave, já a contravenção penal só admite prisão simples e multa (infração penal menos grave). Assim, o critério distintivo entre o crime e contravenção é dado pela natureza da pena privativa de liberdade cominada (BITENCOURT, 2012). No entanto, vale ressaltar que para Bitencourt e Conde (2000), ontologicamente não existe diferença entre crime e contravenção pois a distinção é meramente político-criminal.

Contudo, mesmo que o art. 1º da Lei de Introdução ao Código Penal nos forneça critério para distinção entre crime e contravenção penal, Greco (2017b) destaca que no Brasil não existe um conceito legal de crime, uma vez que o art. 1 da referida Lei não consegue destacar os elementos ou características indispensáveis ao conceito de infração legal. Portanto o conceito de crime fica a cargo da doutrina, haja vista que esse conceito pode evoluir ao longo dos anos, surgindo várias teorias com a finalidade de explicá-lo.

Não foram poucos os doutrinadores que buscaram conceituar o crime ao longo do tempo. Alguns doutrinadores podem ser citados, como por exemplo Liszt

(1899) que diz “o crime é o injusto contra o qual o Estado comina pena e o injusto, quer se trate de delito do direito civil, quer se trate do injusto criminal”, ou seja, o crime, é a ação culposa e contraria do direito.

Para Jesus (2011) o crime é apresentado como um todo unitário e indivisível, não contendo partes ou elementos, mas sim requisitos. O crime é uma infração penal, constituída por fato típico e antijurídico.

Já Capez (2011) conceitua o crime sob os aspectos: I) material, que é o porquê de determinado fato ser considerado criminoso; II) formal, considera infração penal tudo aquilo que o legislador descreve como tal, pouco importando o seu conteúdo; e III) analítico, que busca sobre um prisma jurídico estabelecer os elementos estruturais do crime.

3.2 Crime Informático: Definição e Conceito

Para a melhor compreensão essa seção é dividida em duas partes. A primeira apresenta o termo “crime informático”. Na segunda é abordado o conceito de crime informático.

3.2.1 A Expressão Crime Informático

Crime informático, crime de informática, crime virtual, crime digital, crime eletrônico, crime *hi-tech*, cibercrime ou e-crimes, são termos frequentemente usados para se referir a atividade onde a tecnologia, como computador e internet, são ferramentas utilizadas para ataques criminosos (FERREIRA, 2009)

Segundo Cazelatto e Segatto (2014) é importante que se defina uma qualificação legal (*nomen juris*) que se aproxime ao caso.

Para Crespo (2011) a expressão preferida é “crime digital”, pois este engloba tanto os elementos da Informática como também o da telemática, podendo esse ser flexível as constantes inovações tecnológicas.

Já Ramalho Terceiro (2002), a expressão que mais se aproxima é “delitos virtuais”. Para ele essa modalidade de crimes se caracteriza pela ausência física do

agente ativo, por isso do termo “delito virtual”, ou seja, delito sem a presença do agente.

Em contrapartida Rossini (2004), Vianna (2003) e Sydow (2013) descrevem que a expressão adequada é “delitos informáticos”. Pois essa expressão circunda questões que envolvem crimes e contravenções penais realizadas não apenas com o uso da Internet ou de outro meio telemático, mas também em todo e qualquer sistema informático. Além disso essa expressão não limita apenas as tecnologias existentes, nem limita a internet ou os computadores, mas sim atos que utilizem as ferramentas tecnológicas, inclusive as que ainda surgirão.

Dessa forma, optou-se a utilizar nessa pesquisa o termo “crime informático”, já que o critério bipartida traz crime e delito como sinônimos, não há problema a utilização mais popular, ou seja, usar o termo crime.

3.2.2 Conceito de Crime Informático

Como relatado anteriormente não existe ainda um conceito definitivo para o crime informático. Segundo Albuquerque (2006) é muito difícil elaborar um conceito para o crime informático, haja vista que um conceito formal pode apresentar desvantagens, criando mais confusão ao que lhe for conferido. Segundo Costa (2011) para os doutrinadores do Direito Penal de Informática o tema é um dos mais difíceis de conceituação e denominação, pois gera muita polêmica entre os estudiosos do Direito.

Algumas tentativas de definir o crime informático surgiram com o tempo. Por exemplo, um comportamento ilegal, antiético ou não autorizado relacionado ao processamento automático e à transmissão de dados (BEQUAI, 1990).

Outros estudiosos do Direito, como Ferreira (2008) define o crime informático como toda ação típica, antijurídica e culpável cometida contra ou pela utilização de procedimentos automáticos de dados ou sua transmissão.

Para Carvalho et al (2008, p. 123) o crime da informática pode ser definido como:

A gama de delitos que podem ser promovidos por meio de computador, apresentando-se de várias formas, entre elas o acesso indevido a sistemas,

furto de informações, falsificação de documentos com o uso da tecnologia, danos ao computador e às informações, aquisição ilícita de segredos industriais ou comerciais, cópia indevida de softwares, violação do direito autoral, difusão de vírus eletrônico, além dos crimes comumente perpetrados pela Internet, como apologia de crimes, pornografia infantil, ofensas contra a honra e a crimes eleitorais

Nesse sentido Cassanti (2014, p. 45) define o crime informático como:

Toda atividade onde um computador ou uma rede de computadores é utilizada como uma ferramenta, base de ataque ou como meio de crime é conhecido como cibercrime. Outros termos que se referem a essa atividade são: crime informático, crimes eletrônicos, crime virtual ou crime digital.

Conceitua Rossini (2014, p. 175) o crime informático como:

Conduta típica e ilícita, constitutiva de crime ou contravenção penal, dolosa ou culposa, comissiva ou omissiva, praticada por pessoa física ou jurídica, com o uso da informática, em ambiente de rede ou fora dele, e que ofenda, direta ou indiretamente, a segurança informática, que tem elementos a integridade, a disponibilidade e a confiabilidade

Complementa Almeida (2015, p. 37) com a seguinte definição:

Crime de informática é aquele praticado contra o sistema de informática ou através deste, compreendendo os crimes praticados contra o computador e seus acessórios e os perpetrados através de computador. Inclui-se nesse conceito os delitos praticados através da Internet, pois pressuposto para acessar a rede é a utilização de um computador.

Com base nessas definições é possível dizer que a forma de pensar dos pesquisadores e doutrinadores em relação aos crimes informáticos estão muito próximos. É percebido que os pesquisadores dessa área jurídica atribuem ao crime informático, como uma nova modalidade de praticar delitos. Um fenômeno que faz uso da modernidade para disseminar novos crimes, ou de crimes que já existiam antes do surgimento da informática.

3.3 Características do Crime Informático

Os crimes de informática, como já mencionado, não são fáceis de serem identificados. Pois o fato de a internet ser composta de computadores interligados, constituem um alvo fácil para atos ilícitos.

Quando no universo virtual medidas preventivas ou de segurança são ignoradas, os dados, armazenamentos, processos e transições se tornam vulneráveis a ataques criminosos. Frequentemente são lançados na rede vírus que se reproduzem e infectam outros computadores, apagando e bloqueando o sistema informático. Essas são algumas características dos crimes informáticos.

Alguns crimes informáticos costumam ser praticados com base em experiências computacionais e por meio de estratégias, podendo ser analisado a forma de praticar o crime por semana. Essas estratégias podem ser elaboradas por grupos de pessoas que geralmente se conhecem. Esses fatores dificulta as chances de descobrir o responsável pelo ato (ALBUQUERQUE, 2006).

Uma outra característica destacada, principalmente nos crimes informáticos que envolvem fraudes ou furtos, é que geralmente são praticados em nanossegundos, não em minutos, tão pouco em segundos. Alguns casos a vítima nem percebe que está sendo atacada, em outros casos só percebe na ocorrência de alguns eventos, como uma página de internet é alterada durante o uso, ou quando recebe um aviso por e-mail (ALBUQUERQUE, 2006).

Para Ramalho Terceiro (2002) a grande característica do crime informático é a ausência física do agente criminoso. Corroborando Albuquerque (2006) que além das características já mencionada, tem-se a característica extensiva do crime informático, pois estimar a extensão desse crime não é fácil. Tendo em vista que existe a carência na colaboração entre vítimas e as autoridades, é quase impossível quantificar com precisão quantos crimes são cometidos. A falta de denúncias também incentiva fortemente o crescimento da prática criminosa com uso da informática (SANTOS, MARTINS E TYBUSCH, 2017).

4 Crimes Informáticos: Classificação e Espécies

A classificação dos crimes informático é importante, uma vez que o legislador possa elaborar normas eficientes, ou indicar normas vigentes que podem ser aplicadas, por isso é imprescindível estudos dos delitos de informática (COSTA 2011).

Os crimes informáticos no seu início limitava-se apenas na invasão de privacidade de terceiros. Logo, com a evolução tecnológica outras modalidades ganharam espaço, como os ilícitos contra a honra. A criminalidade informática evoluiu para os crimes contra o patrimônio (CAZELATTO e SEGATTE, 2014).

Dessa forma a doutrina tentou estabelecer classificações para que o crime pudesse ser analisado.

4.1 Classificação Dos Crimes Informáticos

A doutrina a fim de analisar cientificamente as condutas ilícitas praticadas por meio de computadores ou recursos computacionais, buscou classificar nesse rol os crimes. Diversas são as classificações estabelecidas, no entanto as classificações mais discutidas dentre as estabelecidas são: o crime informático próprio ou puro e os crimes informático impróprio ou comum. Contudo, alguns doutrinadores, como Vianna (2003), dividem em quatro categorias, além das já mencionadas, ele classifica como crime informático misto e mediato ou indireto.

4.1.1 Crime Informático Próprio ou Puro

Os crimes informáticos próprios ou puros são aqueles que desenvolveu-se com o surgimento da tecnologia computadorizada. Esse tipo de crime é exclusivamente executado e consumado por meio da informática. (CAZELATTO e SEGATTE, 2014) (CARVALHO et al., 2008). Segundo Majolo (2006) são os crimes que a tecnologia serve como meio e fim para a prática criminosas almejada pelo agente. O objetivo dessa classe de crime, geralmente é de danificar ou atingir elementos pertencente a outros sistemas informáticos, como *software* e *hardware*.

Nesse rol de crime tem-se, a violação de e-mail, vandalismo na web, difusão de vírus, entre outros.

4.1.2 Crime Informático Impróprio ou comum

Os crimes informáticos impróprios ou comuns, também conhecidos como impuros, são as condutas típicas antijurídica e culpável, e que são perpetradas utilizando-se recursos computacionais como ferramenta, sendo que outros meios poderiam também ser igualmente eleitos para a prática (SYDOW, 2013). Em outras palavras, podem ser praticados de qualquer forma, inclusive por meio da informática. Exemplos dessa classe de crime são: estelionato, calúnia, pedofilia, entre outros.

4.1.3 Crime Informáticos Misto

Nessa classe de crimes o alvo é o bem juridicamente protegido, contudo a prática só é possível com a informática. (CARVALHO et al., 2008). Furlaneto Neto e Guimarães (2003) completa a ideia desse crime dizendo que, a tecnologia, como a internet, é condição sine qua non (indispensável) para a efetivação da conduta, embora o bem jurídico seja diverso do informático. Exemplo, tentar alterar a contagem dos votos em processos eleitorais, transferência de dinheiro automática sem autorização para outra conta.

Existe muita confusão acerca dos crimes informáticos próprios e mistos. Alguns pesquisadores preferem unir essa categoria, pois os conceitos são muitos semelhantes, haja vista que ambos podem fazer uso do computador como ferramenta, o que acaba gerando divergências entre os doutrinadores e confusão em sua classificação.

4.1.4 Crime Informático Mediato ou Indireto

Segundo Carvalho et. al. (2008) esse crime ocorre quando o delito-meio informático é usado para sua consumação, ou seja, quando é utilizado a tecnologia como meio para um outro crime.

Esse crime difere do crime impróprio pelo fato de ter um delito-meio, e não somente a informática como meio. Um exemplo desse crime tem-se um acesso não autorizado a sistema bancário (inviolabilidade de dados) e a consequência transferência de dinheiro para sua conta (furto).

4.2 AS ESPÉCIES DE CRIMES INFORMÁTICOS

Hodiernamente, o campo da informática se destaca como uns dos principais meios transmissores de comunicação, contudo, apresenta-se também com grande potencial para práticas criminosas. Nesse sentido, estudos buscam identificar os crimes mais recorrentes no ambiente informática ao longo do tempo, seja esses crimes praticados pelo uso do computador ou pelo meio das tecnologias digitais ou virtuais.

Em uma investigação na literatura, encontrou-se que crimes contra a honra são os que mais se destacam. Segundo Dantas (2012) a honra é uma característica da personalidade, sua essência reflete no princípio da dignidade humana, ou seja, um bem imaterial da pessoa, protegido pela Constituição. Podendo a honra refletir o juízo valorativo a respeito de si próprio, da coletividade ou de outro alguém (KUMAGI, 2010).

É importante destacar que os crimes contra honra, são divididos em três grupos, calúnia (imputar falsamente a uma pessoa crime que não cometeu), difamação (espalhar fato ofensivo à reputação de outra pessoa) e injúria (imputar alguma ofensa, qualidade ou característica pejorativa a uma pessoa. Esse ato não precisa ser necessariamente em público). Tal divisão é prevista nos artigos 138, 139 e 140 do Código Penal, respectivamente (BRASIL, 1940). Esses tipos de crimes podem se dar por vários meios, inclusive no meio informático, sendo esses classificados como impróprios.

Crimes como de incitação ao crime (art. 286 do Código Penal) e apologia ao crime ou criminoso (art. 287 do Código Penal), é apontado por Carvalho et.al (2008) como crimes que merecem atenção, pois apresentam-se de diversas formas e são cometidos frequentemente em mídias sociais. Outros crimes, que ainda os autores destacam atenção e que absurdamente tornou-se praticado atrás da internet são os

de preconceito, discriminação e pedofilia. Algumas pessoas fazem uso da tecnologia para emitir opiniões preconceituosas e discriminatórias (seja por raça, cor, etnia, orientação sexual ou religião) ou para divulgar materiais obscenos relativos à pedofilia, ou até mesmo vende-los anonimamente.

O crime de ameaça, relata Carvalho et al. (2008), é outro que pode ser cometido por uso de recursos tecnológicos ou outros meios. Como a lei não especifica a forma que pode ser cometido, ele pode ser feito por meio de computador, portanto é um crime impróprio. O crime de ameaça é previsto no artigo 147 do Código Penal: “**Art. 147** – Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave” (BRASIL, 1940).

No rol dos crimes informáticos, Carvalho et al. (2008) faz menção ao crime de interceptação de correio eletrônico, ou seja, a violação de correspondências. Por exemplo, ler sem autorização os e-mails destinados a outra pessoa, acessar sem autorização a conta de e-mail de outrem.

No Brasil a inviolabilidade de correspondência é garantida no inciso XII do art. 5º da Constituição Federal de 1988, o qual diz:

Art. 5, inciso XII - XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (BRASIL, 1988)

Mesmo que esse inciso XII do art. 5º não fale especificamente sobre a inviolabilidade do e-mail, é possível, de acordo com o conceito da correspondência, estender a garantia também a essa categoria eletrônica de correspondência. Vale lembrar que o crime é previsto no art. 151 do Código Penal. “Art. 151 - Devassar indevidamente o conteúdo de correspondência fechada, dirigida a outrem:” (BRASIL, 1988). Contudo, Carvalho et.al. (2008) alerta que, no concerne à violação de e-mail, quando um computador for apreendido por uma autoridade a fim investigativo, tudo que houver nesse computador, inclusive o e-mail, pode ser lido durante a análise pericial, o que não caracteriza crime.

Outra categoria de crimes que podem se enquadrar nos crimes informáticos, são os crimes contra o patrimônio. Esses tipos de crimes, segundo Cazelatto e

Segatto (2014) representam juntamente com os crimes contra a honra, uma grande parte das ilicitudes cometidas por meio de computadores, internet ou outro meio de tecnologia digital.

O furto (**art. 155** do Código Penal – “Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel:” (BRASIL, 1940)) e estelionato (**art. 171** do Código Penal – “Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento:” (BRASIL, 1940)), na categoria de crimes contra o patrimônio são os mais frequentes, no âmbito informático.

Esses crimes podem ser praticados por meio de vírus disseminados pela internet ou pelo chamados PhishingScam³⁶. Essa forma de crime pode se dar por mensagens de texto, como em e-mail e serviço de mensagens curtas (sms, do inglês, Short Message Service, com intuito de roubar dados pessoais e financeiros das vítimas.

Os crimes informáticos também podem ocorrer por meio de invasão de dispositivos alheios, sendo essa uma modalidade de crime informático próprios. Os crimes de invasão de dispositivos informáticos, ganhou destaque no Brasil após o caso da exposição e compartilhamento das fotos íntimas subtraídas da atriz Carolina Dieckmann por um técnico em manutenção de computador. Após esse caso acrescentou-se ao Código Penal a Lei 12.737 de 30 de novembro de 2012 (CAZELLATO e SEGATTO, 2014). Essa lei trata a “dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos” (BRAISL, 2012).

Como pode ser observado existe uma vasta gama de crimes informáticos, seja eles próprios ou impróprios da informática. A deficiência colaborativa de vítimas de crimes informáticos, faz com que essa modalidade criminosa cresça cada vez mais, o que torna a tarefa de especificar os crimes árdua e extensa. Mas o que se sabe é que o crime informático pode crescer exponencialmente, variando a forma e o meio.

³⁶ O Phishing Scam é um meio de fraude eletrônica que procura enganar o usuário através de mensagens e links de sites que pareçam de instituições reconhecidas pelo público em geral (PONTIERI, 2011).

5 Os principais criminosos da informática

É de se supor que os crimes informáticos são cometidos por especialistas, o que não é verdade. Na década de 70, o principal criminoso informático era o técnico da informática (SILVA, 2000). Na próxima década incluiu os funcionários de instituições financeiras, entre os principais criminosos (COSTA, 2011).

Nos dias atuais, qualquer pessoa com o mínimo conhecimento tecnológico pode ser capaz de cometer atos ilícitos por meio de computadores. Contudo, acredita-se que o delinquente de informática sejam pessoas inteligentes, gentis e educadas. Além disso supunham que são operadores competentes de computadores e sistemas, aventureiros, audaciosos e que buscam superar os seus conhecimentos (SILVA, 2000) (COSTA, 2011).

É verificado que parte dos delitos são cometidos por funcionários e ex-funcionários contra suas empresas. A razão dos delitos envolve a relação profissional o que facilita a prática criminosa (REDIVO e MONTEIRO, 2007).

O *site* de notícias da Microsoft do Brasil, aponta que o perigo pode estar mais próximo da vítima que ela possa imaginar. Estudos revelam que no Brasil aproximadamente 30% de crimes informáticos são cometidos por familiares, amigos e conhecidos, 27% por conhecidos apenas no mundo virtual, ou seja, aproximadamente 57% dos crimes podem ser praticados por pessoas conhecidas (MICROSOFT NEW CENTER BRASIL, 2018).

Nesse contexto, é importante destacar que nem todo criminoso informático é um expert em informática. Alguns crimes como os contra a honra e pedofilia podem ser praticados por usuários comuns, bastando esse saber apenas usar computador e acessar a internet (SOUZA NETO, 2009).

Albuquerque (2006) vai um pouco mais longe, ele divide os possíveis criminosos em duas categorias. Os profissionais e os amadores.

Os profissionais são aqueles com vasta experiência em computação, que são os envolvidos em crimes mais sérios, como os que envolvem violação de segredos informáticos, prejuízos econômicos, invasão de sistemas entre outros, sua motivação é lucro, muito embora possa ser motivada pela necessidade, o desafio ou competição.

Às vezes, a motivação pode ser por vingança ou uma suposta estrutura desumana e antissocial de uma empresa.

A segunda categoria, a dos amadores, compreende os jovens gênios em informática, que aprendem truques de informática, como violar código de segurança e detecção de falhas na segurança de sistemas informáticos. Esse são considerados perigosos, pois podem usar as informações para outras atividades ilícitas. Segundo Albuquerque (2006), essa categoria é geralmente composta por grupos de pessoas de 15 a 25 anos, que podem não se conhecerem pessoalmente.

Ao mesmo tempo que a tecnologia foi se transformando, o perfil dos criminosos informáticos também modificara. Pode se dizer que o crime informático pode ser praticado por qualquer tipo de agente, tendo ou não profundo conhecimento de informática. Podendo ser cometidos das mais variadas formas, seja de propósito ou não, de forma direto ou indireta, mas provavelmente com objetivos de prejudicar outrem de alguma forma.

Considerações finais

Nesta pesquisa verificou-se que a tecnologia surgiu como uma luz para a evolução da sociedade. Grandes transformações sociais, econômicas e cultural ocorreram com a chegada da tecnologia.

Mas, a evolução tecnologia, além de incontáveis vantagens para a sociedade moderna, trouxe consigo problemas que até a sua chegada não existiam. Problemas esses como a imprevisibilidade dos acontecimentos e a facilidade de cometer crimes. Nasce então o crime virtual.

O tema crime informático é discutido desde a década de 30 e até hoje não é possível, apesar dos esforços doutrinários, atribuir uma definição para o termo e um conceito que consiga englobar todo âmbito jurídico-tecnológico. Conceituar o crime informático ainda é um desafio. Contudo, pode-se perceber com a pesquisa que para grande parte da doutrina, o crime informático é um meio adverso da prática criminosa. Para alguns doutrinadores é um fenômeno que faz uso da modernidade para o desenvolvimento de novos crimes ou facilitar a execução de crimes que já existiam.

Os esforços dos doutrinadores trouxeram, pra explicar a natureza do crime informático, as classificações. Nesse sentido vê-se que apesar de diversas classes de crimes informáticos terem surgido, as que melhor explicam o crime informático são as classificações próprias da informática, ou seja, aqueles crimes que nasceram com a tecnologia, e as impróprias, que são os crimes que já existiam e que passaram ser cometidos no âmbito informático. Outras classes, como a misto e a mediato, acabam por dividir aspectos que já são inseridos no conceito de crimes impróprios ou próprios da informática, tornando um pouco confusa a sua classificação.

Já em relação aos crimes informáticos é visto que existe uma grande diversidade, sendo que estipular cada crime existente nesse âmbito é uma tarefa muito difícil. Entretanto a pesquisa aponta que crimes como calúnia, difamação, injúria, apologia ao crime e ao criminosos, preconceito, difamação e ameaça são muito comuns, principalmente em redes sociais. Crimes como a pedofilia, gera repudio a população e infelizmente continua sendo cometido, mesmo que a lei tenha dispositivos que buscam punir os criminosos desse crime.

Além desses crimes, o crime contra o patrimônio vem chamando atenção dos órgãos judiciários, pois esses aumentam a cada dia. Furtos e estelionatos são os mais recorrentes no rol de crimes informáticos contra o patrimônio.

Muitos dos crimes informáticos ocorrem por descuido de segurança da própria vítima, contudo outros são cometidos por conta do anonimato virtual que as tecnologias oferecem. Mesmo que seja possível identificar o criminoso, o anonimato acaba por dificultar o trabalho investigativo.

Os relatos apontam que apesar de ter-se uma cultura que os crimes informáticos são cometidos por pessoas com amplo conhecimento em informática, isso não é uma realidade. É obvio que alguns crimes cometidos necessitam de um vasto conhecimento tecnológico, no entrando é visto que os principais criminosos podem ser pessoas ligadas às vítimas, como familiares, conhecidos, amigos, até mesmo funcionários ou ex-funcionários, que muitas vezes não são experts em informática, apenas saber usar o computador e acessar a internet.

O crime informático é uma realidade, sua tendência é o desenvolvimento, proliferando cada vez mais, infectando essa sociedade virtual. Para que esse desenvolvimento criminoso não se estabeleça, é necessário que novas medidas de

segurança sejam criadas, acima de tudo que essas sejam utilizadas. Além disso é preciso que vítimas colaborem e denunciem os crimes, pois só assim as autoridades competentes poderão criar ou tomar medidas eficientes para a solução do problema.

Referências

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. Os Objetos Intangíveis na Era da Criminalidade Informática. *Espaço Jurídico Jornal Of Law*. [online], v. 7, n. 2, p. 165-178, 2006. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/8794>>. Acesso em: 09 maio 2018.

ALMEIDA, Gilberto Martins de; MELO, Leonardo de Campos. Direito da Informática. *Revista da EMERJ*. v. 11, n. 42, p. 280-292, 2008.

ALMEIDA, Jéssica de Jesus. et al. Crimes cibernéticos. *Periódicos Grupo Tiradentes*. v. 2, n.3. p. 215-236, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/2013/1217>>. Acesso em 09 maio 2018.

ASSUNÇÃO, Marco Flávio Araujo. *Segredos do Hacker Ético*. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

BAHIA, John Hélder Oliveira. Responsabilidade Civil na Internet. *Seara Jurídica Revista Eletrônica de Direito*.v.2. n. 12, p. 30-55. 2014. Disponível em: <http://revistas.unijorge.edu.br/searajuridica/2014_2/searajuridica_2014_2_pag30.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

BARRETO, Erick Teixeira. Crimes Cibernéticos sob a égide da Lei 12.737/2012. *Revista Âmbito Jurídico*. [online]. n. 159, 2017. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18757&revista_caderno=17>. Acesso em: 09 maio 2018.

BEAQUAI, August. *Computer-Related Crime*. Strasboug, França:European Committeon Crime Problems. 1990.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de Direito Penal: Parte Geral*. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BITENCOURT, Cezar Roberto; CONDE, Francisco Muñoz. *Teoria Geral do Delito*. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRANCO, Carlos Miguel Felipe. Criminalidade Informática. 2004. 2f. Artigo Acadêmico (Licenciatura em Engenharia Informática) – *Departamento de Engenharia Informática*, Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____. *Decreto-Lei n. 2.848*, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 11 maio 2018.

_____. *Decreto-Lei n. 3.914*, de 9 de dezembro de 1941. Lei de introdução do Código Penal (decreto-lei n. 2.848, de 7-12-940) e da Lei das Contravenções Penais (decreto-lei n. 3.688, de 3 outubro de 1941). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. *Lei nº 12.737*, de 30 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm>. Acesso em: 14 maio 2018.

CAPEZ, Fernando. *Curso de Direito Penal: Parte geral*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 1.

CARVALHO, Ana C. A. P. et al. *Crimes da Informática no Código Penal Brasileiro*. In: International Conference on Forensic Computer Science. 3, 2008, Brasília. Anais eletrônicos...2008. Disponível em: <<http://icofcs.org/2008/ICoFCS2008-pp10.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2018.

CASSANTI, Moisés de Oliveira. *Crimes virtuais, vítimas reais*. Rio de Janeiro, RJ: Brasport, 2014.

CAZELLATO, Caio Eduardo Costa; SEGATTO, Antonio Carlos. Dos Crimes Informáticos sob a Ótica do Meio Ambiente Digital Constitucionalizado e da Segurança da Informação. *Revista Jurídica Cesumar*. Maringá, v.14, n. 2, p. 387-411, 2014.

COSTA, Marco Aurélio Rodrigues da. *Crimes de Informática: Introdução e História do Computador*. 2011. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/conteudo/crimes-de-inform%C3%A1tica-introdu%C3%A7%C3%A3o-e-hist%C3%B3ria-do-computador>>. Acesso em: 09 maio 2018.

CRESPO, Marcelo Xavier de Freitas. *Crimes digitais*. São Paulo: Saraiva, 2011.

DANTAS, Rosalliny Pinheiro. *A honra como objeto de proteção jurídica*. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 96, 2012. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11017>. Acesso em: 12 maio 2018.

FERREIRA, Lóren Formiga de Pinto. Os “crimes de informática” no Direito Penal Brasileiro. *Revista Âmbito Jurídico*. [online], n. 63, 2009. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6064&revista_caderno=17>. Acesso em: 09 maio 2018.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

FERREIRA, Ivette Senise. A criminalidade informática. In: DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto (Coord.). *Direito & internet: aspectos jurídicos relevantes*. São Paulo: QuartierLatin, 2008. v. 2.

FILGUEIRAS, Antonio Wilson Nogueira. Crimes Virtuais: Ameaças Reais*. In: XIV Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e XI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online. 2017, [online]. *Anais eletrônico...* 2017.

Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12109>. Acesso em: 03 maio 2018.

FURLANETO NETO, Mario.; GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Crimes na Internet: elementos para uma reflexão sobre a ética informacional. *Revista CEJ*, América do Norte, n. 20, p. 67-73, 2003.

GRECO, Rogério. *Curso de Direito Penal: Parte Geral*. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Impetus Ltda, 2017a. v. 1.

CÓDIGO PENAL COMENTADO: Parte Geral. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Impetus Ltda, 2017b.

JESUS, Damásio de. *Direito Penal: Parte Geral*. 32. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 1.

KUMAGAI, Cibele; MARTA, Taís Nader. Princípio da dignidade da pessoa humana. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010. Disponível em:

<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?artigo_id=7830&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 13 maio 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LISZT, Franz Von. *Tratado de Direito Penal Alemão*. Tradução: José Hygino Duarte Pereira. Rio de Janeiro: Editora F. Briguiet & C., 1899.

MICROSOFT NEWS CENTER BRASIL. *No Brasil um Terço dos Casos de Crimes Online envolve Parentes, Amigos ou Conhecidos*. 2018. Disponível em:

<<https://news.microsoft.com/pt-br/no-brasil-um-terco-dos-casos-de-crimes-online-envolvem-parentes-amigos-ou-conhecidos/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

MAJOLO, Ederlei Norberto. *Informática e Crime*. 2008. 59f. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

NOGUEIRA, Sandro D'Amato. *Crimes de Informática*. São Paulo: BH Editora, 2008.

PONTIERI, Alexandre. *Phishing Scam: nova modalidade criminoso na Internet*.

2011. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2612062/phishing-scam-nova-modalidade-criminosa-na-internet-alexandre-pontieri>>. Acesso em: 14 maio 2018.

REDIVO, Rafaella; MONTEIRO, Gabriela Loosli. O Direito Frente à Era da Informática. In: Encontro de Iniciação Científica. 3. 2007. [online]. *Anais Eletrônicos...* Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/1411>>. Acesso em: 10 maio 2018.

RAMALHO TERCEIRO, Cecílio da Fonseca Vieira. O problema na tipificação penal dos crimes virtuais. *Jus Navigandi*, Teresina, v. 6, n. 58, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13024-13025-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ROSSINI, Augusto Eduardo de Souza. *Informática, Telemática e Direito penal*. São Paulo: Memória Jurídica, 2004.

SANTOS, Alexandre Cavalaro. Crimes Cibernéticos: Competências e limites na Aplicação da Lei Penal. In: Simpósio de Ciências Aplicadas da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva. 12., 2015, Itapeva. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*. Itapeva, 2015. Disponível em <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qnmjog2VCiUcZYH_2017-1-20-20-45-9.pdf>. Acesso em 28 abr. 2018.

SANTOS, Daniel Leonhardt dos. *Crimes de Informática e Bem Jurídico-Penal: Contributo à Compreensão da Ofensividade em Direito Penal*. 2014. 43f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.

SANTOS, Liara Ruff Dos; MARTINS, Luana Bertasso; Tybucsh; Os Crimes Cibernéticos e o Direito a Segurança Jurídica: Uma análise da Legislação Vigente no Cenário Brasileiro Contemporâneo. In: Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. 4, 2017, Santa Maria. *Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: Mídias e Direito da Sociedade em Rede*. Santa Maria, 2017.

SILVA, Remy Gama. *Crimes da Informática: Especialização em Direito Penal*. [online]. Editora CopyMarket, 2000. Disponível em: <<http://www.cesarkallas.net/arquivos/livros/direito/00715%20-%20Crimes%20da%20Inform%E1tica.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SOUZA NETO, Pedro Américo de. *Crimes de Informática*. 2009. 92f. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

STAIR, Ralf M. *Princípios de Sistemas de Informação: uma abordagem gerencial*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

SYDOW, Spencer Toth. *Crimes informáticos e suas vítimas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Delitos Informáticos Próprios: Uma Abordagem sob a Perspectiva a Vitimodogmática*. 2009. 282f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito da Universidade São Paulo, São Paulo, 2009.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

TAVARES, Adriano Lopes; REIS, Rafael Rocha. Crimes de Informática. *Revista Jurídica*, Anápolis, v, 2, n. 23, 2014.

VIANNA, Túlio Lima. *Fundamentos de direito penal informático: do acesso não autorizado a sistemas computacionais*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

DESENVOLVIMENTO NACIONAL E O DIREITO INTERNACIONAL: TRATADOS INTERNACIONAIS

NATIONAL DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL LAW: INTERNATIONAL TREATIES

José Antonio da Conceição*

RESUMO: O presente artigo trata do desenvolvimento nacional e o direito internacional com foco específico nos tratados internacionais. Seu objetivo é o de abordar a questão considerando o ordenamento jurídico brasileiro. Inicialmente, são apresentadas, em linhas gerais, definições acerca do Direito Internacional Público. Em seguida é conceituado o tratado internacional e suas finalidades. As implicações no conjunto de normas brasileiras são enfocadas especificamente no artigo. Este se encerra fazendo referências a possíveis interações entre o direito internacional e o comunitário.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Direito. Direito e Tratados Internacionais.

ABSTRACT: This article deals with national development and international law with a specific focus on international treaties. Its purpose is to address a question about the Brazilian legal system. Initially, they are broadly distinct from the definition of Public International Law. Together it is conceptualized and processed internationally and its purposes. The implications in the set of Brazilian norms are focused on the article. This is closing the reference inter-between the internationale or community.

KEYWORDS: Development. Right. International Law and Treaties.

1 Introdução

A história, de certa forma, sempre reconheceu a política externa e a celebração de tratados. No Brasil, todas as Constituições republicanas, adotadas após a de 1891, preceituaram, com pequenas variações nos termos empregados, que é competência do Presidente da República celebrar tratados internacionais, ad referendum do Congresso Nacional.

* Mestre em Direito Internacional WIU – Wisconsin International University - USA; é Diretor Geral da FACCREI/FACED – Faculdade Cristo Rei e Faculdade Educacional de Cornélio Procópio, Estado do Paraná.

A Constituição de 1988 adotou idêntico dispositivo, no art. 84, VIII. Porém, estabeleceu a competência ao Congresso para resolver sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, no artigo 49, I.

Cabe ainda salientar que no Brasil são utilizados dois processos para a celebração de tratados internacionais: o processo completo, que compreende as etapas da negociação, assinatura, mensagem ao Congresso, aprovação parlamentar, ratificação e promulgação e o processo abreviado, que compreende as etapas da negociação, assinatura ou troca de notas e publicação.

Assim, o presente artigo apresenta considerações acerca dos tratados internacionais e sua ótica a partir do ordenamento jurídico brasileiro. O presente estudo enfoca a questão dos tratados internacionais. Seu objetivo principal é o de apresentar em linhas gerais considerações e fundamentos acerca dos tratados, a luz do Direito Internacional.

2 DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO: CONCEITO E TERMINOLOGIA

O direito internacional público pode ser compreendido, segundo Accioly e Nascimento e Silva (2002), como uma norma para a interação social da comunidade internacional. Sua principal finalidade é a harmonia, ajustes e adequação de forma a favorecer o bem comum desta comunidade. Assim, sua importância vai crescendo à medida que se ampliam as relações internacionais, como também deriva da necessidade de definição e garantia dos direitos na vida das nações.

Segundo Accioly e Nascimento e Silva (2002, p. 1), "o direito internacional público, vem a ser o conjunto de princípios ou regras destinadas a reger os direitos e deveres internacionais, tanto dos Estados ou outros organismos análogos, quanto dos indivíduos".

Acrescenta-se, em conformidade com os ensinamentos de Araújo (2005), que o direito internacional público é um corpo de regras não só aplicadas pelos Estados em suas relações, mas também, pelas organizações internacionais em suas relações recíprocas e com os Estados.

Constituem-se matéria do direito internacional público: normas sobre os órgãos destinados às relações internacionais; regras para solução pacífica das pendências; defesa dos interesses dos particulares, perante governos estrangeiros; direito marítimo, amplamente desenvolvido por Ter sido o primeiro a se constituir; regras concernentes à diplomacia e aos agentes diplomáticos, especialmente os direitos e deveres dos diplomatas no território estrangeiro; direito de guerra, visando a humanização da guerra e regulando o regime dos prisioneiros e a intenção pacificadora dos neutros e direito aéreo, constituído inicialmente pela extensão de regras de direito marítimo e, posteriormente, ampliado com normas peculiares à aviação internacional.

A maioria dos internacionalistas afirma que o direito internacional tem sua origem, não na vontade soberana dos Estados, mas na elaboração espontânea de um direito institucional, solidarista, estatutário e coletivo, criado pela própria comunidade internacional.

Sendo assim, a base verdadeira do direito internacional é a comunidade internacional espontânea que engendra seu próprio direito e de certa forma o impõe aos Estados.

No direito social internacional percebe-se um poder legislativo ou normativo e um poder jurisdicional. No primeiro, dispõe-se o formador das regras vigentes no plano internacional e, no segundo, representado pelos tribunais e outros órgãos internacionais incumbidos da aplicação das normas e de suas respectivas sanções. É através desses poderes que é reconhecido a plena validade desses ordenamentos jurídicos, interferindo, entretanto, para coibir os excessos e abusos.

Prevista apenas pelo sistema jurídico internacional, por faltar, nesse sistema, uma autoridade suprema capaz de restaurar situações jurídicas violadas, a represália é uma resposta por meios violentos e coercivos a uma violência ou ato ilícito sofridos.

A represália é considerada lícita somente como resposta à violação de um direito próprio, não devendo violar leis humanitárias e tem de ser proporcional à ofensa recebida.

Alguns tratados internacionais vedam o recurso à represália, propondo métodos diversos para a solução das controvérsias internacionais.

É muito falado também de represália maciça ou limitada, onde se indica a ameaça do uso de todo o potencial bélico, atômico e convencional, de um Estado, para impedir uma agressão, mesmo que periférica, aos interesses desses Estados por parte de um outro, sendo esta a doutrina estratégica dos Estados Unidos.

Segundo Kant, as relações internacionais pertencem a um plano ainda pré-jurídico do Estado de natureza. Nem o direito internacional, ao qual as organizações, como a ONU, não sendo dotadas de um poder próprio, se devem adequar, é um elemento eficaz, na medida em que não limita a soberania absoluta dos Estados e não atinge o princípio da autotutela de seus direitos.

Assim, o direito internacional, quer no plano associativo, quer no plano jurídico, cujo âmbito as características do ordenamento e o desenvolvimento do direito comunitário vêm a construir uma terceira dimensão do direito, entre o direito interno dos Estados e o da comunidade internacional.

3 FONTES DO DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO: TRATADOS

Rezek (1984) explica que o Tratado, como ato jurídico, é a expressão de um acordo específico. Este parte de interesses internacionais que podem envolver duas ou mais Nações. As Convenções de Viena realizadas respectivamente em 1969 e 1986, concluíram que os tratados podem também serem celebrados por pessoas internacionais, não sendo prerrogativa exclusiva do Estado.

Um outro ponto importante partiu de ambas as Convenções. A partir dessas, referendou-se a questão de o Tratado referir-se a um acordo submetido ao Direito Internacional, qualquer que seja a sua denominação (TRINDADE, 2002).

Muitas são as denominações utilizadas para designar um tratado, variando conforme a sua forma, seu conteúdo, seu objeto ou fim. A exemplo disto pode-se citar alguns termos, a saber: convenção, protocolo, convênio, declaração, *modus vivendi*, ajuste, compromisso, etc. Ainda no que concerne a este tema, pode-se citar as concordatas, que são os atos sobre assuntos religiosos, celebrados pela Santa Sé com os Estados, as quais possuem cidadãos católicos (ACCIOLY e NASCIMENTO E SILVA, 2002).

Inúmeras classificações têm sido utilizadas para os tratados, sendo a mais comum aquela que divide conforme o número de partes contratantes, ou seja, em bilaterais ou multilaterais. Atualmente, a mais importante classificação na hierarquia dos tratados é a Carta, que é a expressão utilizada no tocante às Nações Unidas e à Organização dos Estados Americanos.

Diante do aferido acima, cabe ressaltar que, em 1968, a Delegação da França submeteu uma proposta visando à inclusão na Convenção do conceito de tratado multilateral restrito relativo aos tratados, cujo objetivo é a vinculação apenas dos Estados mencionados num determinado tratado cuja entrada em vigor depende do consentimento de todos os Estados que o negociaram. A proposta francesa visava a determinados tratados, os quais possuíam um número restrito de partes. Todavia, no ano seguinte, ela foi retirada, mesmo sendo aceitável na opinião de diferentes delegações (REZEK, 1984).

A melhor classificação de tratado pode ser entendida como aquela que possui em vista a natureza jurídica do ato, assim definem Accioly e Nascimento e Silva (2002). E, isso porque, sob este aspecto, os tratados podem ser divididos em dois tipos distintos: tratados-leis ou normativos e tratados-contratos. No primeiro caso consideram-se os acordos realizados entre muitos Estados pretendendo homologar regras e disciplinas de Direito Internacional Público. Já no segundo caso, a maioria refere-se a alguma reciprocidade, sendo estabelecidos acordos de interesses de ambas as partes. Estes podem ser transitórios com vigências determinadas, tendo, portanto, efeitos limitados, tratam da matéria de modo específico, sendo exemplo a permuta de territórios. Um outro tipo de tratado-contrato são os executórios que apresentam efeitos sucessivos. Nestes são previstos atos regulares como, por exemplo, o caso da extradição.

3.1 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Cientes de que um dos princípios mais importantes do Direito Internacional diz respeito à soberania do Estado, também se faz fundamental apontar para a necessidade do acatamento ao enunciado *pacta sunt servanda*, visto o dever de um determinado Estado em cumprir as obrigações vinculadas a um tratado internacional,

sob pena de responsabilidade na esfera internacional, conforme enuncia o art. 26 da Convenção de Viena, reproduzido por Melo (2004): “Todo tratado em vigor obriga às partes e deve ser cumprido por elas de boa-fé” (p. 27).

Dito isso, fica evidenciado o fato de que o Estado enquanto estiver vinculado a um tratado, em vigor na ordem jurídica internacional, terá de cumprir suas determinações, até que cessem os efeitos da ratificação ou adesão.

Ressalta-se a esse ponto que, a necessidade de ser mantido o respeito às obrigações decorrentes de tratados e outras fontes do Direito Internacional fica manifesta no preâmbulo da Carta das Nações Unidas.

A confirmação e reafirmação destes princípios podem ser encontrados na Carta da Organização dos Estados Americanos, no art. 3º transcrito por Melo (2004):

- 1 – O direito internacional é a norma de conduta dos Estados em suas relações recíprocas;
- 2 – A ordem internacional é constituída essencialmente pelo respeito à personalidade, soberania e independência dos Estados e pelo cumprimento fiel das obrigações emanadas dos tratados e de outras fontes do Direito Internacional.

A ratificação de um tratado, e desde que vigore ou passe a vigorar no plano internacional, produz os seguintes efeitos para o respectivo Estado, conforme transcrição também de Melo (2004, p.28):

- 1 – cessa a eficácia da lei interna contrária a qualquer norma do tratado, porque o direito constituído na ordem jurídica internacional é superior ao direito autônomo emanado de uma das partes do tratado;
- 2 – os Estados vinculados a tratados são responsáveis por qualquer ato da administração ou do Poder Legislativo contrário aos compromissos internacionais assumidos

Caso um determinado tratado estabelecer normas destinadas a obrigar os Estados contratantes na sua ordem jurídica interna, a sua ratificação importará, necessariamente, na integração dessas mesmas normas ao direito positivo nacional.

Cabe, no que concerne ao assunto, ressaltar o que afirma Sussekind (1981), posto que, segundo o autor, tal entendimento — consagrado pelo art. 27 da Convenção de Viena e implícito no preâmbulo da Carta das Nações Unidas e no art. 3º da Carta da OEA — não deve ser entendido como pacífico, nem na sua doutrina nem nos sistemas jurídicos adotados em alguns países. E, isso porque ele dizer respeito, exclusivamente, ao direito interno de cada Estado, visto ser esse quem determina o modo pelo qual o tratado se converte ou não em obrigatório no direito nacional.

Todavia, a maioria dos países acata a obrigatoriedade do tratado, promulgando sua ratificação e convertendo seu conteúdo em parte integrante do direito nacional; sem, todavia, que seja necessária outra manifestação da vontade legislativa. Para alguns Estados essa ratificação representa apenas um compromisso internacional que, para produzir efeitos, deve traduzir-se num texto formal da legislação nacional.

3.2 DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A comunhão de interesses não explica por si só por que os Estados, certo momento, escolhem uma forma particular de cooperação que constitui uma aliança e não outro tipo de colaboração ou associação. Assim, um tratado de Aliança é assinado quando os interesses comuns de vários Estados não poderiam ser atingidos senão pela estipulação dos mesmos.

Os objetivos ou interesses que um Estado-membro estende perseguir em um tratado são, na prática, três, correlatos e interdependentes de várias maneiras: a segurança, a estabilidade e a influência, ou seja, uma aliança oferece dentro desses objetivos, vantagens políticas e militares.

Um Estado se sente forte com o apoio diplomático de seus aliados e com isso, pode provocar ou impedir uma revisão pacífica da situação existente. No poder militar, o Estado sente poder contar com outras forças além das suas, como instrumento de dissuasão e de defesa.

No entanto, o Estado de direito só a maneira de execução de o poder. O direito não representa verdadeira limitação a tal poder, somente a forma de se externar. As relações internacionais indicam um complexo intermediado pelos Estados. Estes

possuem também um papel importante nas relações internacionais a ONU, a Nato, a COMECOM, OPEP, etc. Incluem-se também, embora não sejam muito respeitados, ou melhor, policialmente respeitados os tratados de Kioto é o Tratado Renal Internacional.

3.3 OS TRATADOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

No domínio interno de um estado, o efeito e a vigência de um tratado vinculam-se a dispositivos constitucionais. No país, o Poder Executivo brasileiro responde pela celebração de tratados. Ao Congresso Nacional cabe a respectiva aprovação.

De um modo geral, os doutrinadores costumam concordar que é dado à constituição de cada Estado determinar quais são os órgãos investidos no treaty-making power, de onde, alguns juristas sustentam que essa faculdade do direito interno é autônoma. Todavia, Medeiros (1995) lembra que ainda há aqueles que entendem que a mesma decorre de uma delegação ou de um reenvio do Direito Internacional.

Parte da doutrina considera que, perante o Direito Internacional, todos os atos praticados por um Chefe de Estado, nessa qualidade, nas relações com outros Estados e pessoas internacionais, devem ser atribuídos ao próprio Estado, estejam ou não em contradição com seu ordenamento constitucional.

Os juristas que partilham dessa consideração defendem a existência de uma regra de Direito Internacional, a qual determine quais são as autoridades competentes para concluir tratados.

Medeiros (1995) explica que o jus representationis ommimodae seria, desse modo, reconhecido pelo Direito das Gentes ao Chefe do Estado, o que é contestado por certos autores. E, isso porque alegam que a qualidade de Chefe de Estado é conferida pelo direito interno, não existindo, assim, nenhum princípio ou costume internacional capaz de atribuir a condição de Chefe de Estado ao indivíduo, cujo direito interno não tenha conferido o poder de comprometer o Estado no plano internacional.

Hoje em dia, a competência para formar a vontade do Estado, na maioria dos países, é dividida entre o Chefe do Estado e as Câmaras Legislativas, com exceção de poucos, onde a competência para formar a vontade e a competência para declará-la permanecem ainda um privilégio do Chefe do Estado (REZEK, 2007).

Há de se considerar nessa discussão o Direito Comunitário, sendo esse o modo efetivo de disciplinar, pelas legislações constitucionais, a recepção dos tratados. No Brasil, é o caso do art. 84, VIII, da Constituição de 1988, que determina: “Compete privativamente ao Presidente da República: (...) VIII – celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referenda do Congresso Nacional”

Do mesmo modo, o inciso I do art. 49 da citada Carta. Este é claro ao apontar competência exclusiva do Congresso Nacional para decidir e resolver sobre “tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional” (art. 49, inc. I, CRFB, 1988).

Desse modo, no Brasil, o tratado decidido e celebrado pelo Presidente da República, carece da aprovação do Congresso Nacional. Tal decisão marca a recepção pelo ordenamento jurídico.

Ferreira Filho (2007) destaca ainda que a recepção de tratado internacional por decreto legislativo pode ser entendida como ato infraconstitucional, cabendo, conforme o caso, Recurso Especial ao STJ, em conformidade aos ditames da alínea a do Inciso III do art. 105 da respectiva Constituição.

Nesse caso, importa ressaltar que o reconhecimento e aceite de um tratado em patamar semelhante ao de normas ordinárias domésticas, pode provocar conseqüências e efeitos severos e conflitantes em virtude de incompatibilidades. Além disso, essa questão pode resultar em descumprimento de tratados.

Sob esse ótica é necessário evocar o parágrafo 2º do art. 5º da Carta Magna: § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Além disso, a Emenda Constitucional nº 45 de 2004 incluiu dois novos parágrafos:

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão.

Mendes (2005) acrescenta que a evolução constitucional não oferece tradição em decisões jurisprudenciais, sendo necessário, portanto, conferir de modo expresso na Constituição, hierarquia aos tratados, ainda que supralegal.

Assim sendo, é válido enfatizar que os direitos e garantias fundamentais manifestos em tratados, submetem-se às determinações constitucionais.

Considerações finais

Observa-se que os membros da comunidade internacional relacionam-se e firmam os mais diferentes compromissos por meio de tratados, pactos e convenções, entre outros instrumentos. Diante de tal questão evidenciou-se o fato de serem necessários mecanismos capazes de conferir segurança aos Estados envolvidos, de forma tal, que os tratados estejam a salvo, o melhor possível de eventuais instabilidades e conflitos domésticos.

No que se refere a tratados, considera-se ainda que diante da ausência de mecanismos de recepção capazes de demarcarem uma real fronteira entre o Direito Internacional e o Direito Comunitário pode surgir um conflito ou um sério impasse. Tal questão baseia-se no fato de que existem as normas elaboradas pelas estruturas institucionais comunitárias, as quais dispensam mecanismos de recepção, ganhando, desse modo, executoriedade no Direito doméstico dos Estados envolvidos.

Referências

ACCIOLY, Hildebrand; NASCIMENTO E SILVA, Geraldo Eulálio. Manual de Direito Internacional Público. São Paulo: Saraiva, 2002.

ARAÚJO, Luis Ivani Amorim. Curso de Direito Internacional Público. Rio de Janeiro: Forense: 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. Direitos Humanos Fundamentais. São Paulo, Saraiva, 2007.

MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz. O poder de celebrar tratados. Porto Alegre: Fabris Editor, 1995.

MELLO, Celso D. Albuquerque. Direito Internacional Público. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

MENDES, Gilmar Ferreira. Jurisdição Constitucional: O Controle Abstrato de Normas no Brasil e na Alemanha. São Paulo: Saraiva, 2005.

REZEK, José Francisco. Direito Internacional Público. Edição revisada. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Direito dos Tratados. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

SUSSEKIND, Arnaldo. *Tratados Ratificados pelo Brasil*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1981.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *Direito das Organizações Internacionais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

SESSÃO ADMINISTRAÇÃO

PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL COM RELAÇÃO À AUTOMAÇÃO DE PROCESSOS ADMINISTRATIVOS

PERCEPTION OF THE SERVANTS OF A FEDERAL INSTITUTION WITH REGARD TO THE AUTOMATION OF ADMINISTRATIVE PROCESSES

Gabriela Bertholazo*

Juliana Ferri**

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo analisar o grau de satisfação dos usuários de um novo sistema de informação em uma Universidade Tecnológica Federal, cuja identidade será preservada ao longo da pesquisa. Para atingir o objetivo foi realizada uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo, e levantamento de campo junto aos servidores da Instituição. Com os dados coletados constatamos que o sistema de informação recentemente implantado possibilita a otimização de processos manuais, possibilita a redução do uso de papel e traz mais segurança às informações trocadas entre um setor e outro. Ainda é um assunto novo dentro da instituição, pois o sistema foi implantado no dia 1º de agosto de 2017, e muitos usuários até o momento da coleta de dados não haviam se adaptado com a nova tecnologia. Os processos vêm sendo feitos da mesma maneira há muitos anos com o uso de papel e caneta, e com isso alguns servidores encontraram dificuldades para executar suas tarefas de forma automatizada, ou seja, por meio do uso do computador tendo em vista que o ser humano em um contexto geral é resistente a mudanças

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas de Informação. Automatização de Processos. Nível Operacional.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the degree of satisfaction of the users of a new information system in a Federal Technological University, whose identity will be preserved throughout the research. In order to reach the objective, a descriptive research of quantitative character was carried out, and field survey was carried out with the Institution's servers. With the data collected, we find that the recently implemented information system enables the optimization of manual processes, reduces the use of paper and brings more security to the information exchanged between one sector and another. It is still a new issue within the institution, since the system was deployed on August 1, 2017, and many users until the time of data collection had not adapted to the new technology. The processes have been done in

* Bacharel em Administração – bertholazo.gabi@gmail.com

** Professora Juliana Ferri. Mestre em Ensino – julianaferri.prof@gmail.com

the same way for many years with the use of paper and pen, and with that some servers found difficulties to execute their tasks in an automated way, that is, through the use of the computer in view that the human being in a general context is resistant to change

KEYWORDS: Information systems. Automation of Processes. Operational Level.

1 Introdução

Os sistemas de informação estão sendo inseridos cada vez mais na vida das pessoas, tanto pessoal quanto profissional, servem para auxiliar nos processos, otimizar o tempo e facilitar o trabalho, com o objetivo de maior produtividade e consequentemente maior lucratividade. Mas este conceito de tecnologia ainda é recente para algumas pessoas que tem dificuldade de se adaptar com inovações, trabalham há muitos anos fazendo os procedimentos da mesma maneira. Com o intuito de melhorar os processos de tramitação de documentos, uma Universidade Tecnológica Federal implantou um sistema de informação para seus servidores, o SEI (Sistema Eletrônico de Informação).

O SEI faz todo o procedimento de assinatura digital pelos setores necessários de cada documento, como requisição em geral de compra, solicitação de viagem, diárias, ficha de frequência, ofícios, entre outros.

Diante do exposto acima e da importância dos sistemas de informação para as organizações e que muitas pessoas ainda têm dificuldades com algumas tecnologias, foi inserida a seguinte questão de pesquisa: Qual o grau de satisfação dos servidores com o SEI?

Em busca da resposta, foi realizada uma coleta de dados na Universidade citada anteriormente, que constitui um estudo descritivo com estudo de campo realizado com um questionário e análise documental.

Este artigo foi estruturado em 5 sessões. A primeira composta por esta introdução; a segunda é o referencial teórico sobre sistemas de informação, processos, sistemas empresariais, ERP, tecnologia da informação e gestão pública; a terceira são os materiais e métodos utilizados; a quarta, os resultados e análise obtida; a quinta, a conclusão do estudo. E por fim as referências.

2 Referencial Teórico

Durante a década de 1970, os sistemas de relatórios eram imobilizados e não possuíam habilidades analíticas. Já no início dos anos 80, surgiu uma nova concepção de sistemas de informação executiva. Os recursos implantados foram: sistema de relatórios; análise de tendências; acesso ao status e fatores críticos de sucesso. Hoje, todos os executivos de informações precisam é um sistema de inteligência de negócios de alto desempenho baseado em BI (business intelligence) (TURBAM ET AL, 2009).

Sistema de informação é um conjunto de partes inter-relacionadas que operam juntas para coletar, recuperar, processar, memorizar e distribuir informações com o objetivo de facilitar o planejamento, controle, coordenação, análise e empresas e organizações. Os sistemas de informação basicamente transformam os dados em informações úteis do fluxo de trabalho de uma empresa, auxiliando funcionários e gerentes na tomada de decisões. Isso é feito através de três atividades básicas: entrada, processo e saída (LAUDON E LAUDON, 1999).

A entrada é a coleta de fontes e dados de dentro da organização ou do ambiente externo. O processo envolve a transformação da entrada em informação válida e apropriada. A saída é a transição da informação processada para as pessoas que irão usar estas informações coletadas. Por último ainda é feito uma realimentação (feedback), que é a volta das informações e dados da entrada para ser refinados e corrigidos (LAUDON E LAUDON, 1999).

Os sistemas empresariais básicos respondem ao nível mais simples de uma organização, processando os dados de suas operações. Esses sistemas lidam com registros das atividades empresariais do dia-a-dia, como: depósitos bancários, chamadas, restituições de impostos, folhas de pagamento e relatórios. São importantes para dar suporte no monitoramento e avaliação das atividades básicas das empresas, e são grandes fornecedores de dados tanto para o nível operacional e também para os níveis mais elevados, é essencial para a sobrevivência diária das organizações (LAUDON E LAUDON, 1999).

O sistema a nível gerencial atende as atividades de monitorar, e a principal pergunta feita é, (as coisas estão indo bem?). A partir daí o sistema emite um relatório

e isso acaba se tomando um sistema estratégico de informação. Alguns aspectos que podem fortalecer o sistema de informações gerenciais nas empresas. E as vantagens básicas deste sistema envolvem o SIG e do entendimento. Sobre o SI que é um instrumento básico de apoio à otimização dos resultados e exige competência das pessoas que irão utilizar (LAUDON E LAUDON, 2004).

O uso de um plano mestre, a atenção específica ao fator humano da empresa, a habilidade para identificar a necessidade de informações, a habilidade para tomarem decisões com informações. O apoio global dos vários planejamentos da empresa também é importante, pois o indivíduo e a empresa devem se ajustar as mudanças tecnológicas. Por este fato e devem-se projetar sistemas que os indivíduos possam controlar compreender e usar com responsabilidade (LAUDON E LAUDON, 2004). Existem três tipos de sistema que dão suporte aos gerentes, sendo eles:

Os Três tipos de sistema de suporte gerencial são sistema de suporte executivo (SSE) atende o nível da alta administração ou nível executivo de uma organização ele dá suporte ao planejamento estratégico de longo prazo necessário para esse nível. Os sistemas de informação gerenciais (SIGs) e os sistemas de suporte a decisão (SSDs) atendem os gerentes dos níveis médios e inferiores que lidam com as questões operacionais cotidianas em curto prazo (LAUDON, 1999, p.348).

O ERP consiste em pacotes prontos ou que ajuda a automatizar e aperfeiçoar os processos internos da empresa, aliviando a pressão da rotina operacional do dia a dia. Após esta fase, o foco das empresas mudou de uma perspectiva operacional interna para uma tentativa de melhor entender as necessidades e expectativas do ambiente externo. Pessoas e empresas estão demandando mais atenção a serviços rápidos, com maior qualidade, mais customizados e com maior conveniência. Nesta tentativa de se concentrar nas questões externas, as empresas se voltam para a tecnologia das soluções de Gestão do Conhecimento (GC) Como o ERP, as soluções de GC focam a automação e inserção de melhorias nos processos de negócio nas áreas de 'frente da empresa' (marketing, vendas, atendimento ao cliente, etc.), nas áreas operacionais e de gestão (data *warehousing*, administração de dados, metadados, etc.) (LAUDON E LAUDON, 2004).

A tecnologia do sistema de informação é classificada pelo tipo de descrição ou tarefa envolvida no problema tratado ele pode ser estruturado ou semiestruturado, e

a tecnologia das organizações devem acompanhar e evoluir junto com a cultura organizacional que é diferenciada, para que haja gerenciamento no trabalho em grupos ou equipes, e é preciso a implementação e avaliação do sistema e suas diferenças, pois eles servem para auxiliar a empresa a obter bom desempenho. É importante salientar que os sistemas de informações necessitam do feedback, para que sejam analisadas o desenvolvimento das metas e ou objetivos planejados e, se necessário fazer ajustes e correções das entradas (MEIRELLES, 1994).

A tecnologia da informação (TI) não deve ser trabalhada e estudada isoladamente, é necessário discutir questões dos negócios e das atividades empresariais, para que não sejam resolvidas apenas por computadores e seus aplicativos de software, por mais tecnologia que possuam. Os conceitos de planejamento estratégico, sistemas de informação e gestão de tecnologia devem ser argumentados dentro da organização entre os recursos humanos e seus componentes. O conceito de tecnologia da informação pode-se resumir como recursos computacionais para o desenvolvimento e uso da informação, esse conceito entra na visão da gestão de tecnologia da informação e do conhecimento (ABREU E REZENDE, 2013).

Informação pode ser conceituado como um dado trabalhado, útil e com valor significativo que agrega um sentido natural e logico para quem for usar a informação e dado é compreendido como um elemento da informação, um conjunto de números, letras e dígitos que vistos separados, não possui uma interpretação clara. Quando a informação é aprimorada, possibilita a geração de cenários, simulações e oportunidades e pode ser chamada de conhecimento, o conceito de conhecimento se completa com o de informação com valor significativo e objetivo definido. A informação e o conhecimento são diferenciais nas organizações e nos profissionais que querem se destacar no mercado, aumentar a competitividade e a inteligência empresarial, utilizar a informação nos diversos níveis – estratégico e operacional – favorece as decisões, os resultados e a satisfação dos clientes, tanto externo quanto interno (ABREU E REZENDE, 2013). Para o desenvolvimento de projetos, sistemas ou software, existem cinco fases: estudo preliminar; análise do sistema atual; projeto logico; projeto físico; projeto de implantação. Porém, não existe um padrão, segundo

a ISO 9000-3, podendo ter mais ou menos fases. Essas fases podem ser chamadas de ciclo de vida de sistema (ABREU E REZENDE, 2013).

A gestão pública está relacionada com os conceitos e com os planejamentos das estratégias, dos sistemas de informação e dos recursos da tecnologia da informação nas organizações públicas. O governo eletrônico (e-gov) é entendido como a aplicação dos recursos da tecnologia da informação/comunicação na gestão pública de organizações federais, estaduais e municipais. Abrange atividades de governo para governo ou de governo para sociedade em geral, disponibilizando informações em meios eletrônicos (ABREU E REZENDE, 2013).

Os ERP's resultam em um aumento de eficiência, as soluções de GC atuam no sentido de ajudar a aumentar a eficácia reduzindo ciclos e custos de venda, identificando novos mercados e canais para expansão, aumentando o valor agregado e satisfação para o cliente, gerando lucros e fidelidade. Além disso, com uma combinação do ERP com GC, formando um ciclo fechado de tecnologia aplicada aos processos de negócio, as empresas podem se tornar mais eficientes operacionalmente, e mais eficazes em seus relacionamentos com o mercado, abrindo novas portas e oportunidades de negócios em áreas chaves e em desenvolvimento (GORDON E GORDON, 2006).

Uma característica nominal segue uma sequência com significado, as escalas nominais são uteis para medir opiniões para ter resultados de sobre qualidades de certas atribuições. A escala é a seguinte: 1- concordo plenamente; 2- concordo parcialmente; 3- não concordo nem discordo; 4- discordo parcialmente; 5- discordo totalmente. As respostas das questões podem ser resumidas numa escala ordinal, com cinco categorias, mais conhecida como Escala de Likert (REIS, 2015).

3 Procedimentos Metodológicos

O presente artigo apresenta um estudo de caso desenvolvido com os servidores de uma Instituição Tecnológica Federal por meio da coleta de dados efetuada com o uso de formulário eletrônico intitulado Google Formulários, com 10 questões fechadas para coleta de dados quantitativos utilizando a Escala de Likert, que mostra toda a porcentagem do grau de satisfação e 1 questão aberta para possibilitar a análise dos dados de forma qualitativa. Com os dados coletados foi possível criar uma análise descritiva das respostas obtidas e percepção com relação

ao novo sistema de informação. E para complementar, uma pesquisa bibliográfica que ajudou no estudo de caso relacionando-a com os dados colhidos. O presente artigo é o resultado de uma pesquisa feita em um estudo descritivo, e teve o objetivo de mostrar como está sendo o processo de adaptação do sistema de informação da Universidade. Para isso foi realizada uma análise documental e uma pesquisa de campo, aplicando um questionário. A abordagem é quantitativa com a perspectiva do emprego do sistema de informação.

4 Resultados

Os dados obtidos com a pesquisa aplicada a 287 servidores, e obtidas 52 respostas estão apresentadas abaixo por questões.

4.1 Analise dos Gráficos

Nesta etapa estão todas as perguntas do questionário aplicado, juntamente com uma análise das respostas obtidas

Questão 1 - Na sua opinião, o sistema de informação atual atende as necessidades da Instituição?

52 respostas

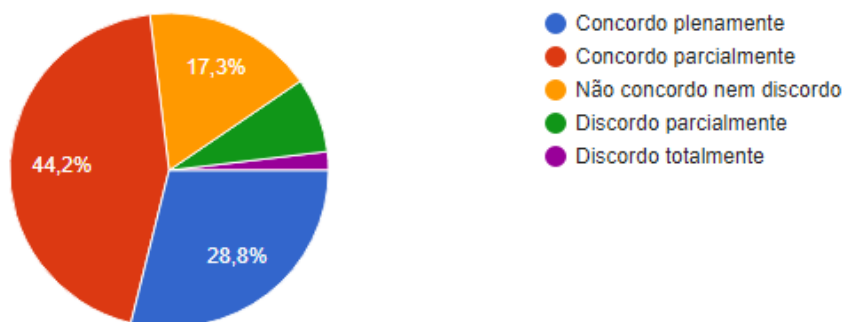


Figura 1. Gráfico da questão 1. Fonte Própria (2017)

Nesta primeira questão, temos um resultado positivo, pois 44,2% concorda parcialmente em relação as suas necessidades no sistema, 28,8% concordam que o

sistema atende todas as suas necessidades. Apenas 27% não concordam ou não tem opinião formada.

Questão 2 - Com relação a apresentação visual do sistema, o mesmo é intuitivo possibilitando a localização de itens específicos SEM maiores dificuldades?

52 respostas

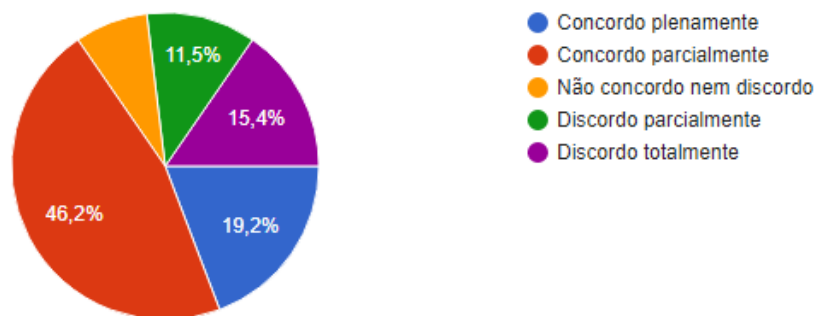


Figura 2. Gráfico da questão 2. Fonte Própria (2017)

Já na segunda questão, 65,4% dos entrevistados concordam com a apresentação visual do sistema. E 26,6% acham que o visual não atende com o esperado, e tem problemas na localização dos itens com dificuldades.

Questão 3 - O sistema utiliza cores adequadas em suas telas?

52 respostas

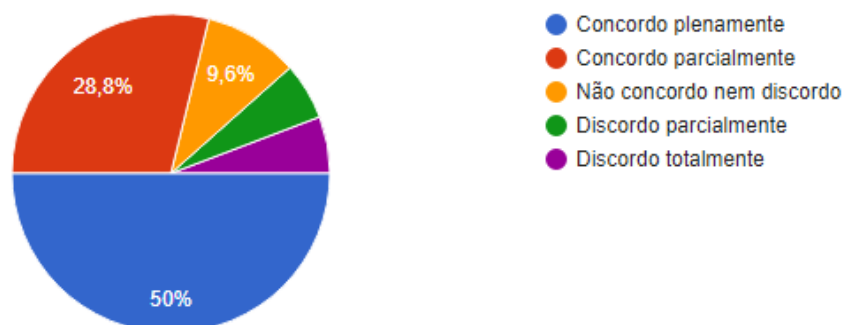


Figura 3. Gráfico da questão 3. Fonte Própria (2017)

Na questão três, a metade dos entrevistados concordam com as cores que são apresentadas no sistema. E apenas 11,6% discordam.

Questão 4 - O sistema utiliza ícones de fácil reconhecimento?

52 respostas

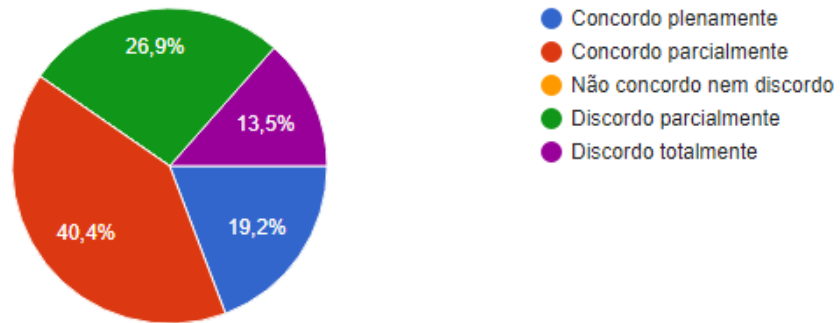


Figura 4. Gráfico da questão 4. Fonte Própria (2017)

Nesta questão, as respostas foram bem divididas, 59,6% concordam que o sistema possui ícones de fácil reconhecimento e utiliza sem maiores problemas, contra 40,4% não acham que o sistema utiliza ícone fáceis.

Questão 5 - O sistema executa com exatidão as funcionalidades que ele se propõe a exercer como cálculos, cadastros, gera relatórios precisos conforme solicitados pelo usuário.

52 respostas

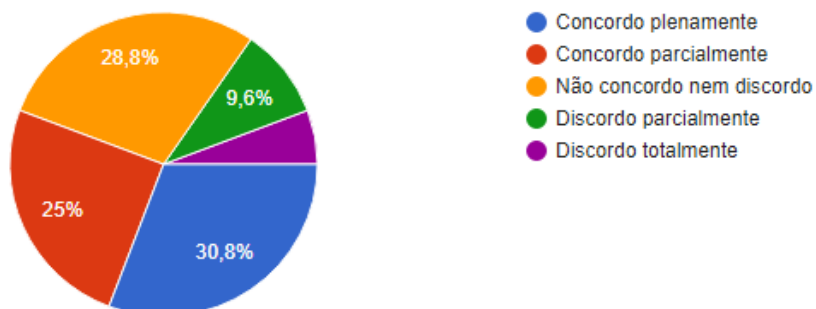


Figura 5. Gráfico da questão 5. Fonte Própria (2017)

Na quinta questão, também temos uma divisão nas respostas, 55,8% concordam com as funcionalidades e utilizam sem problemas, apenas 15,4% acham

que o sistema não possui exatidão em suas funcionalidades. 28,8% não concordam nem discordam.

Questão 6 - Quando o usuário realiza alguma operação no sistema, é dado um feedback ao mesmo para afirmar que a operação foi efetuada com sucesso.

52 respostas

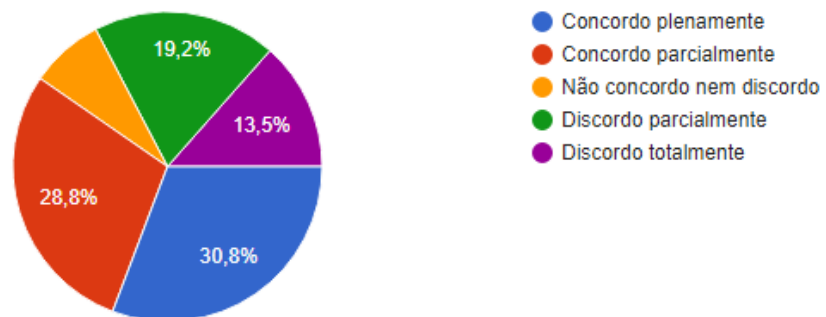


Figura 6. Gráfico da questão 6. Fonte Própria (2017)

As respostas da questão acima somam 59,6% que concordam com o feedback que o sistema oferece quando as operações são terminadas. Contra 32,7% que não acha que o modo que o sistema faz esse *feedback* é eficiente. 7,7% não concordam nem discordam.

Questão 7 – O sistema armazena as informações de forma segura para posterior consulta.

52 respostas

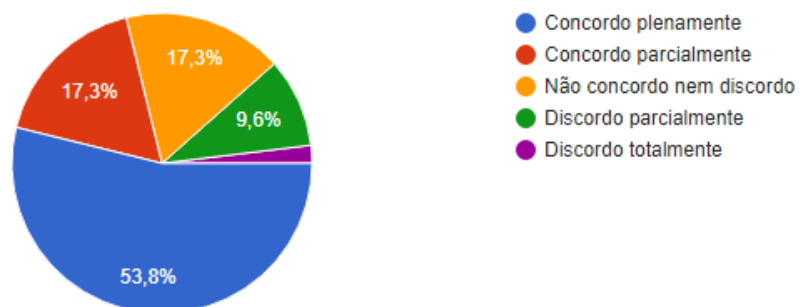


Figura 7. Gráfico da questão 7. Fonte Própria (2017)

A maioria dos entrevistados, somando 71,1% acham que o sistema possui uma forma segura de armazenamento das informações, e que é possível consultá-las em um outro momento. Apenas 2% acham que o sistema de armazenamento não é seguro. 17,3% não concordam nem discordam.

Questão 8 – O tempo de processamento das funcionalidades do sistema é quase instantâneo.

52 respostas

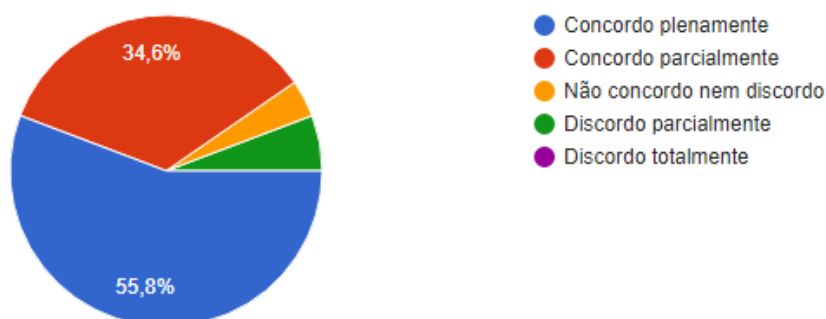


Figura 8. Gráfico da questão 8. Fonte Própria (2017)

Esta questão teve um resultado muito positivo, pois 90,4% concordam com o tempo que o sistema leva no processamento, e apenas 9,6% não concordam nem discordam ou acham que o sistema não é quase instantâneo.

Questão 9 – O sistema apresenta um campo "ajuda" ou "manual" para consulta online.

52 respostas

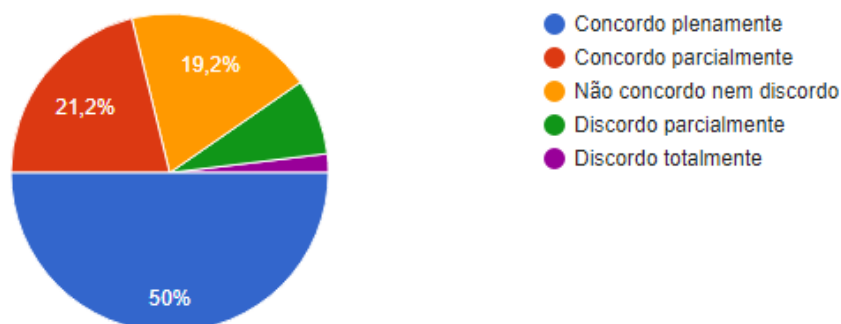


Figura 9. Gráfico da questão 9. Fonte Própria (2017)

O campo de “ajuda” existe no sistema, porém muito ainda não utilizaram, somando os 19,2% que não concordam nem discordam. 71,2% utilizam deste campo que oferece auxílio nas atividades executadas com dificuldades. Apenas 9,6% não acham que esse campo oferece ajuda para os servidores.

Questão 10 - O sistema trouxe praticidade, agilidade e segurança ao processo de solicitação de requisições, pagamentos, restituições, diárias de viagens, mapa de ocorrência de servidores, ficha de frequência dos servidores que antes era feito de forma manual.

52 respostas

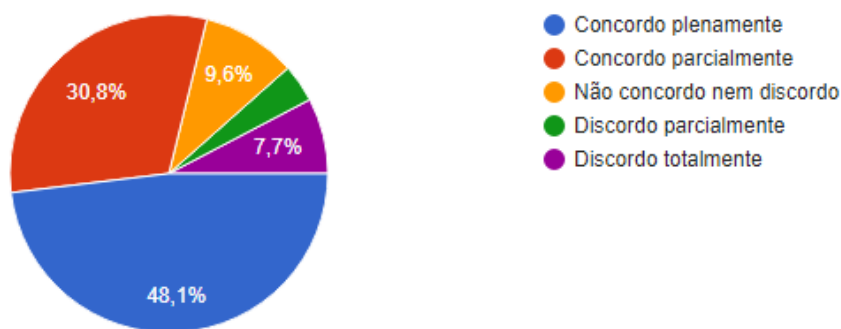


Figura 10. Gráfico da questão 10. Fonte Própria (2017)

Esta questão também trouxe um resultado positivo, 78,9% concordam com a agilidade que o sistema trouxe, e apenas 21,1% não concordam nem discordam, ou não acham que o sistema trouxe praticidade para os processos.

Foi aplicada ainda uma questão para os servidores opinarem sobre como está sendo a experiência com o sistema de informação atual da Instituição. As respostas foram das mais diversas, muitas como: “boa”, “tranquila”, “satisfatória”, e “sem sugestões”, que não nos dão base para ter uma análise mais complexa, porém já são resultados positivos.

Algumas respostas como “Ainda é um sistema novo, mas pelo fato de não ter mais papéis para assinar e setores para encaminhar, ficou bem prático.”, “O sistema agilizou muito os processos administrativos”, mostra que o processo de otimização

está funcionando. Algumas funcionalidades precisam ser melhoradas, como a ferramenta de “pesquisa” e acompanhamento de processos. Ainda falta conhecimento e treinamento por parte dos usuários, porém o curso de treinamento foi ofertado a todos gratuitamente.

“Como temos pouco tempo de uso, quando nos familiarizamos integralmente com a ferramenta e aprimorarmos os mecanismos de acompanhamento processual, o objetivo do sistema (automatizar e agilizar a tramitação dos processos) será totalmente satisfatório”, “Foi uma ótima decisão do governo federal.” “Experiência positiva com a aceleração no andamento dos processos e conseqüentemente economia de material e serviços tais como: papel, impressão etc...” Nos dão uma base mais complexa para analisar, a maioria dos servidores estão tendo bom resultado, mostrando que a otimização de processos e a diminuição de materiais está sendo essencial para o melhoramento nos procedimentos administrativos.

A porcentagem de reclamações é muito pequena, por ser um sistema de informação novo, totalmente tecnológico e online, algumas pessoas tem dificuldades para se adaptar e não usar papeis físicos, como é feito há muitos anos. Algumas respostas como “péssima”, “Muitas vezes recorro ao sistema e tenho dificuldades de acessar os setores que necessito.” “Embora ainda em fase de implantação, acredito que futuramente (quando todos os servidores tiverem pleno domínio da ferramenta) o sistema será um grande facilitador.” Mostram que o tempo pode ajudar na adaptação.

Na próxima sessão será apresentada as considerações finais e o que foi concluído com o presente estudo.

Considerações Finais

Diante do exposto acima, foi possível identificar a diferença que um sistema de informação pode fazer, está sendo muito importante na otimização dos processos, facilitando o tramite dos setores, que antes era feito por meio de protocolos físicos que podem acabar se perdendo. A utilização de papel também diminuiu muito, contribuindo assim tanto para o meio ambiente, produzindo menos lixo e também economicamente comprando menos materiais.

Foi constatado que uma pequena parte dos servidores não estão se adaptando bem ao SEI, tendo dificuldades com os itens de acesso e até com o tempo do processamento. Não se pode negar que o ser humano resiste a mudanças, e a implantação foi muito rápida, deixar de fazer o que se fazia há algum tempo causa desconforto.

Por outro lado, a maioria está tendo uma boa experiência, e acreditam que está trazendo benefícios para a Universidade, e sugerem algumas melhorias, o que é um ponto positivo, pois se preocupam com seu trabalho e querem sempre o melhor para o ambiente organizacional.

Referências

ABREU, Aline França. REZENDE, Denis Alcides. *Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais*. 9. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2013

ARASON, Jay E. KING, David. SHARDA, Ramesh. TURBAM, Efraim. *Business Inteligente: Um enfoque gerencial para a inteligencia do negocio*. Porto Alegre. Editora bookmam, 2009.

GORDON, Steven R.; GORDON, Judith R. *Sistemas de informação: uma abordagem gerencial*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

LAUDON, Jane Price. LAUDON, Kenneth C. *Sistemas de Informação*. 4. ed. São Paulo: LTC, 1999.

LAUDON, Kennethe C. *Sistema de informação gerencial*. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice hall, 2004.

MEIRELLES, Fernando de Souza. *Informática: novas aplicações com microcomputadores*. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

CADERNO ESPECIAL

**Resumos Expandidos do II Simpósio de
Iniciação Científica da FACCREI**

SUMÁRIO

<u>A MEMÓRIA DE CORNÉLIO PROCÓPIO A MUITAS VOZES: UM PROJETO SINGULAR</u>	299
Ana Livia Franco Nathália dos Santos Araújo Dra. Marilu Martens Oliveira	
<u>PESCA BRASILEIRA: ANÁLISE SOBRE A APLICABILIDADE DO SISTEMA DE MEDIÇÃO DE PEIXES NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS BRASILEIRA À LUZ DA LEI N.º 19.337/2016 DO ESTADO DE GOIÁS</u>	302
Andrei Carvalho Baroni Leticia de Souza Lopes	
<u>O LÚDICO NA APRENDIZAGEM COMPUTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS DIGITAIS NA OPERAÇÃO RONDON 2017</u>	305
Bruna Almeida Osti João Guilherme Squinelato de Melo Denise da Silva de Oliveira	
<u>É POSSÍVEL MOTIVAR ALGUÉM? UM ESTUDO SOBRE O COLABORADOR E SEU DESEMPENHO NO AMBIENTE DE TRABALHO</u>	308
Carla Cristina de Oliveira Denise da Silva de Oliveira	
<u>REDESCOBRINDO O ENSINO COM A OFICINA DE MATEMÁTICA RECREATIVA NA OPERAÇÃO RONDON (WENCESLAU BRAZ-PR)</u>	310
Gabriel Lechenco Vargas Pereira André Luiz da Silva Júnior Luciana Carneiro Hernandez	
<u>FATORES MOTIVACIONAIS FRENTE AO RECRUTAMENTO INTERNO DAS ORGANIZAÇÕES</u>	315
Henrique Uzai Denise da Silva de Oliveira	
<u>A QUALIDADE DE VIDA DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES</u>	317
Jennifer Alice Frontelli Josiane Luiz	
<u>DIFICULDADES ENCONTRADAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO</u>	319
Júlia Silva de Araújo Emanuel da Silva Alves Ferreira Cláudia Helena do Vale Pascoal Rodrigues	

<u>A SUSTENTABILIDADE USADA COMO UM DIFERENCIAL COMPETITIVO NO MERCADO ATUAL ENTRE AS ORGANIZAÇÕES</u>	322
Karina Agostinho Ademar Lobo Junior	
<u>NOÇÕES GERAIS SOBRE O ESTADO</u>	324
Kassio Alexandre da Silva Basso Hugo Nunes de Araújo Marcos Paulo Merheb	
<u>PRESIDENCIALISMO DE COALIZÃO</u>	328
Keroly Tainara Batista Jovellone Maria Clara M. Francioli	
<u>EMPREENDEDORISMO: OS OBSTÁCULOS QUE OS DEFICIENTES ENCONTRAM PARA ADENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO</u>	330
Laianny Sabino da Silva Cequilêro Flávia Maria da Silva	
<u>ACIDENTES DE TRÂNSITO NO BRASIL E OS EFEITOS DA LEI SECA</u>	333
Marcos Antonio dos Santos Denise da Silva de Oliveira	
<u>OS LADOS OPOSTOS DA DISCUSSÃO: A MAIORIDADE PENAL E SUA SUPOSTA REDUÇÃO</u>	336
Maria Eduarda de Oliveira Emylaine Graciano Denise da Silva de Oliveira	
<u>EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE EDUCACIONAL DE CORNÉLIO PROCÓPIO - FACED</u>	339
Priscila de Jesus Batista Flávia Maria da Silva	
<u>FATORES DESMOTIVACIONAIS: CAUSAS E EFEITOS DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES</u>	342
Ricardo Eduardo Azanha da Silva Marcos Paulo Merheb	
<u>O DIREITO À PRIVACIDADE E OS DESAFIOS JURÍDICOS APRESENTADOS COM O ADVENTO DA INTERNET</u>	344
Rodrigo de Oliveira Gonçalves Sirlei Regina de Oliveira Soares Letícia de Souza Lopes	
<u>PERFIL DE PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA</u>	348
Silvane Marcela Mazur Annecy Tojeiro Giordani	

**EUTANÁSIA: DESAFIOS DA NORMATIZAÇÃO DA EUTANÁSIA FRENTE A
POSSIBILIDADE DE OMISSÃO DO ESTADO EM TRATAMENTOS DE DOENTES
TERMINAIS..... 352**

Stefani Renata Martyres Pagoti
Leonardo Leonel
Cláudia Pascoal Rodrigues

CONTRADIÇÕES NAS PERÍCIAS NO CASO ISABELA NARDONI..... 355

Wagner Alves Amaral
Ricardo Haddad

A MEMÓRIA DE CORNÉLIO PROCÓPIO A MUITAS VOZES: UM PROJETO SINGULAR

Ana Livia Franco

analivia@live.com, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Nathália dos Santos Araújo

nathaliaaraujo@alunos.utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Dra. Marilu Martens Oliveira

marilu@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

RESUMO: objetivando resgatar memórias da cidade paranaense de Cornélio Procópio (há somente três livros sobre o tema), o projeto **Evocações do Passado: Memórias de Procopenses**, elaborado pelo Grupo de Pesquisa Educação em Diálogo: Sociedade, Arte e Tecnologia (GP EDITEC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Cornélio Procópio (UTFPR-CP), utiliza a História Oral como metodologia. Foram realizadas trinta e três entrevistas até o momento, com diversas personalidades de faixas etárias e nichos sociais distintos, enfocando assuntos referentes à expressiva participação política (depoimentos de deputado federal e prefeitos, inclusive), aos esportes (principalmente futebol e basquete), à cultura musical (Faculdade de Música, bandas e orquestras) e à educação (Aliança Francesa, universidades e outras escolas públicas e particulares), além de eventos trágicos, como as grandes geadas e o “Caso Creuzinha”. As entrevistas coletadas, os acontecimentos estudados e demais curiosidades levantados pelo GP são disponibilizados por meio de diferentes mídias, com total acesso para a comunidade externa, trazendo ao presente grandes acontecimentos do passado.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Cornélio Procópio; História Oral; Entrevistas.

INTRODUÇÃO

Comunicar-se é inerente ao ser humano, assim como resgatar memórias de seu passado e dar continuidade à sua trajetória. Desde os primórdios das civilizações, a oralidade é fundamental para difundir informações, sejam narrativas documentadas ou filtradas pela memória, influenciando a forma como os fatos são conhecidos no presente.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa calcada no uso de fontes orais para obtenção de registros que possam contribuir para a construção de memórias, auxiliando na compreensão do passado. Segundo Alberti (2005), por volta de 1960, ocorreu uma nova vertente, ainda pouco explorada, ressaltando as vozes da minoria e realizando um resgate de histórias locais a partir de diferentes realidades, que, por conta disso, ficou conhecida também como História do Comunitário.

Há inúmeros debates sobre a utilização de tal recurso, uma vez que, conforme destacado por Pollak (1992), a memória é seletiva e está diretamente associada a

sentimentos afetivos. Logo, o entrevistado pode criar trajetórias artificiais, reconfigurar ou não se lembrar de acontecimentos por conta de emoções vividas ou desinteresse pelo assunto. Tais fatos exigem que o entrevistador sempre se mostre sensível e compreenda a visão da fonte oral, uma vez que está lidando com questões de natureza privada.

Entretanto, muitos consideram a possibilidade de omissões e mentiras ocorrerem por parte das fontes entrevistadas, tornando a confiabilidade da História Oral questionável. A partir do tema, Sarlo (2007) argumenta que alguns personagens, por sua função na sociedade ou por atuação profissional, utilizam discursos de convencimento acentuado, exigindo maior profissionalismo do pesquisador para lidar com a situação. Dessa forma, torna-se necessário que ele interprete cada dado colhido de forma exclusiva e, se necessário, os confronte com outras entrevistas sobre o tema.

A História Oral é singular em revelar cada ação e reação que o entrevistado demonstra diante de determinado assunto. Para um historiador, a utilização da mesma representa um conjunto de questionamentos e debates constantes, encontrando histórias, vividas por diferentes pessoas, que se complementam como em um quebra-cabeça, formando de fato uma memória.

MATERIAIS E MÉTODOS

O projeto **Evocações do Passado: Memórias de Procopenses** iniciou-se com a leitura informativa e teórica de registros, como as obras do professor Átila Silveira Brasil, 1988, e do senhor Paulo Ribeiro Dias, 2000, que foram complementadas por relatos de moradores a fim de localizar os principais temas que caracterizam a história da cidade de Cornélio Procopio.

Posteriormente, após a realização de reuniões entre membros do grupo de pesquisa EDITEC, foi detectada a importância de abordar temas como política, cultura, esporte, ditadura militar e tragédias que ocorreram na cidade. Foram também escaladas metodologicamente as fontes orais, procurando-se atingir a pluralidade de conhecimentos. Realizaram-se então entrevistas, a fim de se compreender e desbravar o passado do município. Muitos dos entrevistados são familiares ou conhecidos de membros do GP, naturais da cidade, ou ativos na comunidade, que acabam cruzando seus caminhos com o do Grupo, havendo, portanto, uma participação dinâmica, de mão dupla, na (re)construção das lembranças pessoais e, conseqüentemente, das coletivas. É importante destacar que a entrevista deve abranger o contexto de sua produção e ser complementada por informações vindas espontaneamente do participante (MINAYO, 2007).

Utilizar a oralidade, em forma de entrevista para coletar informações, pode fornecer subsídios que seriam encontrados em outras fontes (jornais, revistas, rádio, censos, mapas, documentos jurídicos), mas também fornece informações inéditas, obtidas principalmente por meio de investigação qualitativa, construída com base no diálogo. Não são apenas fatos, mas reflexões do próprio sujeito sobre o que vivenciou como protagonista, espectador ou ouvinte (MINAYO, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de transcritos e compilados, os dados são devolvidos à população sob a forma de artigos no blog e na página no *Facebook* do GP EDITEC e, posteriormente, também sob a forma de livro e provavelmente de um filme. A investigação, aqui sintetizada, traça um panorama do projeto desde 2011, que tem trinta e três relatos até o momento auferidos.

Ressalte-se que o “Caso Creuzinha”, que se tornou conhecido também por “a chacina da cadeia”, é com frequência lembrado pelos entrevistados. O episódio gira em torno de Cleuza, uma criança de cinco anos, brutalmente estuprada e morta pelo andarilho Sebastião Vieira, 55 anos. Após o culpado ser preso, a população revoltou-se, provocando um motim na porta da delegacia, onde muitos foram mortos por tiros. Por meio de jornais veiculados na época e entrevistas realizadas pelo GP, soube-se que a chacina teve um pivô. Populares e jornais alegam que um radialista entrevistou o assassino, que relatou fria e detalhadamente o que fizera com a garota. A entrevista gerou revolta, e a população indignada resolveu realizar justiça com as próprias mãos. Foram indiciados criminalmente o repórter Hélio Claudino Pestana, como “incentivador” do levante, e os policiais presentes na delegacia durante o tumulto, que atiraram nos manifestantes. O radialista citado foi entrevistado por membros do GP, e diferentemente do que se é divulgado, relatou que a entrevista foi ao ar no mesmo dia, mas editada, devido aos termos de baixo calão proferidos pelo “tarado”. Segundo ele, uma rádio concorrente não teve o mesmo cuidado que sua emissora, liberando a entrevista com todos os detalhes revelados pelo assassino (PESTANA, 2014).

As entrevistas e fontes escritas coletadas pelo projeto apontam pequenas divergências em torno dos fatos abordados, principalmente em casos polêmicos como esse. Tratam-se de diferentes visões de um mesmo acontecimento, impactando na vida de pessoas envolvidas direta e indiretamente. Assim, grande parte dos depoimentos construiu uma gama de informações que se mostram controversas ao então divulgado, descobrindo-se um passado jamais divulgado. O projeto ainda está em andamento, com entrevistas a serem realizadas e transcritas.

CONCLUSÕES

Os pressupostos da História Oral fornecem ferramentas de registro bastante eficazes que vêm sendo utilizadas pelo projeto **Evocações do Passado: Memórias de Procopenses** como principal mecanismo para o resgate de memórias da população. Até o momento, trinta e três moradores da cidade de Cornélio Procopio – PR foram entrevistados, a fim de que a pluralidade de conhecimentos gerasse uma produção de saberes coletiva.

É possível analisar como as informações veiculadas são conflitantes com os relatos orais coletados. A chacina da cadeia traz incoerências em torno do número de mortos e feridos, também como o início do motim. Há inúmeras versões do mesmo fato, e o diálogo construiu uma gama de informações controversas tanto em relação às notícias veiculadas por grandes portais de comunicação como até mesmo por aquilo que é narrado nos depoimentos. Assim é que os envolvidos nos acontecimento filtram suas memórias e falas sobre os assuntos polêmicos, silenciando ou mostrando posturas defensivas, talvez procedendo assim por temor ou porque, provavelmente, desejam olvidar certos momentos e episódios.

O projeto não foi finalizado, como previsto, pois o GP EDITEC recebe reações positivas do público (frente aos textos, entrevistas e curiosidades coletados sobre a cidade e divulgados pelos veículos midiáticos), o qual indica novas pessoas a serem entrevistadas. Em suma, não se almeja relembrar apenas nomes e acontecimentos, mas reconstruir a memória procopense pela voz de seus moradores.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes Oraís: História dentro da História. In: PINSKY, C. B.(Org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed.

PESTANA, H. C. **Hélio Claudino Pestana**: depoimento [dez, 2014]. Entrevistadores: Roberto Bondarik, Marilu Martens Oliveira, Sônia Maria Rodrigues, Luis Adriano Morganti, Alexandre Rômolo M. Feitosa. Cornélio Procópio – PR. Residência da Prof.^a. Dra. Marilu M. Oliveira, 2014. Entrevista concedida ao Projeto Evocações do Passado: Memórias de Procopenses. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PESCA BRASILEIRA: ANÁLISE SOBRE A APLICABILIDADE DO SISTEMA DE MEDIÇÃO DE PEIXES NAS BACIAS HIDROGRÁFICAS BRASILEIRA À LUZ DA LEI N.º 19.337/2016 DO ESTADO DE GOIÁS

Andrei Carvalho Baroni
andreibaroni300@hotmail.com, Discente de Direito na Faculdade Cristo Rei,
FACCREI, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Leticia de Souza Lopes
leticialopes_@hotmail.com, Especialista em Direito Ambiental, Docente na
Faculdade Cristo Rei, FACCREI, de Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

RESUMO: No decorrer das últimas décadas, observa-se a acentuada diminuição das populações de peixes nas bacias hidrográficas brasileiras. A presente pesquisa tem o condão de questionar o porquê deste fenômeno. O ponto de partida desse estudo é a medição mínima específica por espécie que a legislação brasileira autoriza para a pesca e acaba autorizando, também, de maneira indireta a seleção natural inversa, pois pode acontecer a captura e a retirada dos peixes, de seu habitat natural, que são indivíduos adaptados e conseqüentemente reprodutores. O estado de Goiás entra na vanguarda deste assunto aprovando a lei 19.337/2016 a qual apoia a manutenção e reestruturação da ictiofauna brasileira.

PALAVRAS CHAVES: Pesca predatória; Direito Ambiental; Tabela de medida; Ictiofauna.

1 INTRODUÇÃO: ESTUDOS TÉCNICOS CIENTÍFICOS SOBRE AS FASES REPRODUTIVAS DOS PEIXES NATIVOS

A presente pesquisa tem como base explicar sobre a necessidade de se limitar a captura de espécies de peixes das bacias hidrográficas brasileiras por tamanho em face da acelerada diminuição dos plantéis.

Grande parte dos peixes no Brasil é conhecida como peixes de piracema, que se deslocam por grandes distâncias para reprodução. Algumas espécies nadam mais de dois mil quilômetros para atingirem as nascentes, afetando sua fisiologia reprodutiva e desencadeando alterações hormonais essenciais para o preparo da reprodução dos peixes que se repete ao ano, de forma variável, evidenciando a expressiva influência sazonal no processo de maturação das gônadas e na sua reprodução.

Com o progresso do ciclo reprodutivo, as gônadas acumulam espermatozoides ou ovócitos vitelogênicos até alcançar o pico no momento da reprodução (GODINHO, 2007). Dentre os fatores ambientais, a chuva a temperatura e o fotoperíodo atuam no hipotálamo levando à produção de fatores liberadores de gonadotrofinas e assim estimulando a liberação de hormônios gonadotróficos e a produção de esteroides (NAGAHAMA et al., 2008).

A reprodução dos peixes é cíclica, correspondendo a um período de repouso intercalado por períodos de atividade sexual os quais finalizam com o surgimento de nova prole.

Considerado uma adaptação muito importante, pois assegura a sobrevivência da prole, o cuidado parental acontece no estágio mais crítico da vida dos peixes, onde os mesmos estão indefesos. Algumas espécies de peixes se reproduzem duas ou mais vezes ao ano e estes geralmente exibem cuidados parentais bem desenvolvidos, apesar das numerosas condições ambientais adversas, garante a sobrevivência da prole (WOYNAROCIVH, HOVÁRTH, 1983).

De acordo com Barbieri e Lowerre-Barbieri (2011), fecundidade é inversamente proporcional ao grau de cuidados parentais. Vazzoler e Menezes (1992) analisaram o comportamento reprodutivo de espécies de Characiformes da América do Sul e verificaram que espécies migradoras apresentaram desova total e alta fecundidade, as não-migradoras sem cuidado parental possuem fecundidade intermediária e aquelas com cuidado parental, baixa fecundidade.

1.1 PORTARIAS PROTECIONISTAS

As portarias do Ministério do Meio Ambiente Nº 217, de 19 de junho de 2017 e portaria Nº 445, de 17 de dezembro de 2014 trazem a relação de espécies criticamente em perigo, espécies possivelmente extintas e espécies em situação de vulnerabilidade.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo que ora se apresenta fundamenta-se como pesquisa de caráter exploratório, levando em conta pesquisas bibliográficas e documentais para calcar o tema com cientificidade.

O estudo se apoia no programa criado pelo estado de Goiás com base na lei estadual Nº 19.337/2016.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Além de dimensionar os tamanhos mínimos e máximos permitidos para captura, a Lei 19.337/2016 contempla também a cota zero para transporte de pescado em todo o estado de Goiás. A regulamentação foi publicada no Diário Oficial do Estado, que significa uma mudança no posicionamento do Estado quanto à preservação do estoque pesqueiro. A cota zero é aplicada em todos os rios sob controle estadual.

O termo *Cota Zero* surgiu a partir da Lei 17.985/2013 a qual estabelece a cota zero para transporte de pescado no Estado de Goiás, em todas as bacias Hidrográficas. Essa lei foi regulamentada pela Instrução Normativa nº0002/2013 da SEMARH (Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos – GO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em estudos empíricos, laboratoriais e teóricos, determina-se então as medidas mínimas e máximas por espécie, pois não existe estudos específicos feitos com indivíduos na natureza, até que se faça uma intensa pesquisa científica ao longo de nossas bacias hidrográficas identificando em variadas épocas do ano e das principais espécies tanto de interesse econômico quanto de espécies esportivas para que se tenha uma real classificação de medidas aceitáveis.

REFERÊNCIAS

BARBIERI L, LOWERRE-BARBIERI SK. Sucesso reprodutivo e plasticidade de estoque pesqueiro: o que precisamos saber para melhorar o manejo da pesca. In: Saborido-Rey F, Macchi G, Murua H, Rocamora-Perea JA, Domínguez-Petit R, Chaves PT, González-Garcés-Santiso A (Ed.). Actas I Simposio Iberoamericano de Ecología Reproductiva, Reclutamiento y Pesquerías. Vigo, Espanha: CSIC, 2011. p.11-14.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Gabinete do Ministro. Portaria nº 445, de 17 de dezembro de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2014. Seção 1, página 126.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Gabinete do Ministro. Portaria nº 217, de 19 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2017. Seção 1, página 54.

GODINHO HP. Estratégias reprodutivas de peixes aplicadas à aquicultura: bases para o desenvolvimento de tecnologias de produção. Rev Bras Reprod Anim, v.31, p.351-360, 2007.

NAGAHAMA Y, YAMASHITA M. Regulation of oocyte maturation in fish. *Dev Growth Differ*, v.50, p.195-219, 2008.

VAZZOLER AEAM, MENEZES NA. Síntese de conhecimentos sobre o comportamento reprodutivo dos Characiformes da América do Sul (Teleostei, Ostariophysii). *Rev Bras Biol*, v.52, p.627-640, 1992.

WOYNAROVICH TU, HORVÁTH L. A propagação artificial de peixes de águas tropicais: manual de extensão. Brasília, DF: FAO/CODEVASF/CNPq, 1983. 220p.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM COMPUTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS DIGITAIS NA OPERAÇÃO RONDON 2017

Bruna Almeida Osti

brunaosti@alunos.utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
UTFPR, Cornélio Procópio, Brasil.

João Guilherme Squinelato de Melo

joao.squinelato97@gmail.com, Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
UTFPR, Cornélio Procópio, Brasil.

Denise da Silva de Oliveira (Orientadora)

denisesiloliveira@yahoo.com.br, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio Procópio,
Paraná, Brasil.

Resumo: este Resumo Expandido relata a experiência de trabalhar com jogos digitais em uma oficina ministrada durante a Operação Rondon, que ocorreu em 2017 na cidade de Wenceslau Braz. O objetivo do conjunto de atividades elaboradas e desenvolvidas com alunos entre 10 e 14 anos foi possibilitar o contato com a aprendizagem computacional por meio da ludicidade. Os alunos, por meio da ferramenta digital *Scratch*, criaram jogos baseados em conceitos tais quais: movimentação de objetos, interação destes com cores e outros objetos. Os jogos criados durante a oficina revelam que o trabalho com ludicidade voltado à programação de jogos digitais possibilita que o aluno tenha contato com uma experiência de criação, na qual ele é o protagonista da ação. Dessa forma, é possível afirmar que um trabalho lúdico e contextualizado dimensiona a ação docente, posicionando o aluno no papel de autor do próprio conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem Computacional; Jogos Digitais; Operação Rondon.

Introdução

A extensão age como uma via de comunicação entre universidade e comunidade, na qual esta pode tornar-se objeto de estudo à pesquisa, ou também há a possibilidade da pesquisa gerar benefícios para a comunidade. Além disso, é importante salientar

que a extensão universitária não é uma forma de assistencialismo, tampouco, intervenção pontual referente aos problemas sociais (UTFPR, 2017).

Sob este plano, inspirada pelo projeto Rondon do Ministério da defesa, surge a Operação Rondon. Este projeto, no que lhe concerne, é um fruto da Pró-Reitoria de extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, dentre seus objetivos, há a necessidade de tornar o acadêmico protagonista do processo de troca de experiências; o que representa oportunizar que o educando torne-se um multiplicador de conhecimento.

A Operação aconteceu entre os dias 23 de julho e 05 de agosto de 2017, e esteve presente em dez cidades do norte pioneiro do Paraná, entre elas Wenceslau Braz, onde foram ofertadas oficinas, palestras, minicursos e diversas outras atividades de cunho social. Dentre as oficinas ministradas, realizou-se a de **Introdução a Programação de Jogos de Digitais**, a qual detinha como mote o auxílio à criação de jogos digitais via ferramentas lúdicas. Utilizou-se, portanto, a plataforma *Scratch* que proporcionou total amparo ao ementário da oficina.

Materiais e métodos

Fruto projeto do *Lifelong Kindergarten Group*, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts – MIT Media Lab, o *Scratch* é utilizado em mais de 150 países, possuindo traduções para mais de 40 idiomas. Atendendo, principalmente, jovens de 8 a 16 anos a plataforma nasce com o intuito de fácil compreensão e atua como um espaço para abrigar a criatividade, escrever suas próprias histórias e aprender a raciocinar de forma sistemática e conjunta (SCRATCH, 2017).

A oficina também preocupou-se em preparar, gradativamente, os alunos para que estes pudessem produzir seus próprios jogos ao final do curso. Assim, ao decorrer dos dias, foram explorados conceitos como movimentação cartesiana e angular; interação de objetos com cores e, também, com outros objetos; marcadores de pontuação; mudança de palco e fantasia. Por fim, para monitorar e salvar o progresso da turma, uma conta na plataforma *Scratch* foi criada.

Logo, ao decorrer das aulas, desenvolveram-se atividades que buscavam estimular os alunos a desenvolverem um pensamento lógico computacional, trabalhando-se a partir da aplicação de uma sequência didática baseada, principalmente, nas possibilidades de autonomia dos alunos participantes, buscando assim, o protagonismo dos mesmos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nos últimos dias, as crianças foram incentivadas a produzirem seus próprios jogos, algumas resolveram fazer jogos totalmente diferentes dos que elas haviam visto, já outras apenas utilizaram-se dos mesmos jogos propostos em sala. Portanto, devido à aplicação do aprendizado em distintos tipos de jogos, alguns problemas, e suas dúvidas, afloraram-se, dessa forma dificultando o supervisionamento de todos os pedidos de ajuda na mesma hora. Por fim, ao fim da oficina, os professores dedicaram exclusivamente seu tempo no auxílio a produção dos jogos em fase de finalização.

Resultados e Discussão

Levando em conta todos os conceitos trabalhados durante os seis dias de oficina, a dupla auto-denominada **Unhas de Ferro** realizou seu projeto final, vide Figura 1.

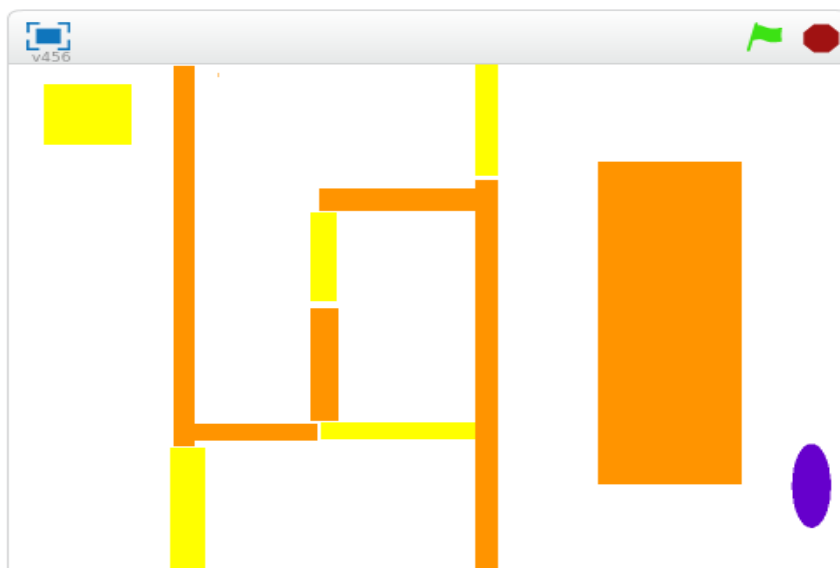


Figura 1 - Projeto final da dupla 'Unhas de Ferro'
Fonte: Autores

O jogo constitui-se de 3 fases, das quais o quadrado amarelo deve mover-se sem que encoste na cor laranjada, até atingir a cor roxa, a qual dá liberdade para o quadrado prosseguir para as próximas fases.

No que tange ao progresso dos alunos, nem todas as crianças conseguiram concluir projetos que fossem diferente das temáticas trabalhadas em sala. A maioria delas concentrou-se em realizar jogos parecidos com o jogo do labirinto que foi previamente visto em sala de aula, no entanto com personagens diferentes, novos palcos e, até mesmo, adicionando novos desafios para dificultar a passagem de fase.

Conclusões

Durante todos os dias de oficina era perceptível o interesse com o qual as crianças tinham sobre a plataforma. Essa característica tornou-se ascendente após o momento em que elas perceberam ser capazes de fazerem jogos como os que elas haviam brincado durante o primeiro contato com o *Scratch*. Além disso, devido a disparidade entre a velocidade com a qual os alunos resolviam os problemas propostos, passou-se a incentivar a prática da ajuda, isto é, não haviam mais só três professores, e sim uma pluralidade crescente de troca de conhecimento.

Não obstante, os alunos não limitaram suas produções para somente dentro da sala de aula. Monitorando a conta criada para a sala, foi possível perceber que alguns deles, mesmo após o fim da Operação na cidade, continuavam modificando seus jogos – o que reforça a ideia de que a extensão universitária não é um ato pontual, mas sim uma ação que surge para partilhar lições que valham para toda a vida.

Referências

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCRATCH (Org.). **Acerca do Scratch**. 2017. Disponível em: <<https://scratch.mit.edu/about>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

UTFPR. **DIREXT**: Diretoria de Extensão. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

É POSSÍVEL MOTIVAR ALGUÉM? UM ESTUDO SOBRE O COLABORADOR E SEU DESEMPENHO NO AMBIENTE DE TRABALHO

Carla Cristina de Oliveira (graduanda – FACCREI)
Denise da Silva de Oliveira (co-autora - FACCREI) carladm@outlook.com;
denisesiloliveira@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho tem como principal objetivo demonstrar a forma como a motivação pode influenciar no ambiente organizacional e no alcance dos resultados. Sendo a motivação entendida como uma forma que a organização impulsiona para fazer com que o colaborador busque alcançar seus objetivos, sejam pessoais ou dentro da organização. Para tanto, é utilizada como técnica a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e seguindo um modelo dedutivo de pesquisa. Possuindo como tema principal as formas como os colaboradores buscam ser vistos dentro da organização, esta pesquisa tem como referência os estudos de Idalberto Chiavenato (2004), que relata a motivação como essencial para o gestor atingir seus objetivos, e Cecilia Whitaker Bergamini (1997) que identifica que o gestor deve buscar meios para instigar o colaborador, e assim motivá-lo.

Palavras-chave: Motivação. Ambiente de trabalho. Colaborador.

Introdução

Este busca analisar qual a importância da motivação para o colaborador no ambiente de trabalho, levando em conta características tanto pessoais de cada indivíduo, bem como a influência que a organização exerce sobre as pessoas. Fazendo com que estas possam trabalhar de forma satisfatória.

Sendo assim, se os funcionários não estiverem motivados e dispostos a trabalhar, todos os outros recursos ficam inoperantes, uma vez que os colaboradores são a mola

propulsora das organizações. Dessa forma, a valorização da matéria humana proporciona benefícios para que possam ser alcançados os resultados almejados pela organização.

Diante das formas de motivação usadas pelas organizações são consideradas algumas características importantes, tendo como um dos enfoques principais o papel do gestor nesse processo, uma vez que é ele quem deve demonstrar ao colaborador que é parte fundamental dentro da organização, dando oportunidades ao mesmo. Fornecendo real reconhecimento sob tarefas executadas corretamente, benefícios, desenvolvimento de habilidades e ambiente de trabalho confortável.

Chiavenato (2004) relata que a motivação é uma das principais formas que o gestor possui para fazer com que a organização alcance seus objetivos e metas, pois é por meio dela que ocorre um melhor clima organizacional e desempenho do colaborador. Bergamini (1997) demonstra que a motivação está associada à forma de questionar o que o colaborador analisa como sendo o mais importante para si. Entretanto, cada indivíduo possui um meio para ser motivado, seja através de benefícios, quando conquista certa liberdade criativa na organização, ou ao ser reconhecido pelo bom desempenho.

O tema da motivação organizacional é bastante abordado nos dias atuais, mas cabe questionar-se a respeito das maneiras que podem ou não influenciar uma pessoa. Portanto, a presente pesquisa busca investigar quais são os principais fatores que motivam realmente um indivíduo, tendo como premissa básica a ideia de que é necessário sempre analisar cada colaborador individualmente. Pois há aqueles que se motivam por meio de estímulos externos, mas também cooperadores que parecem se auto motivar em razão de suas experiências pessoais.

Materiais e métodos

Este trabalho tem como natureza a pesquisa básica, pois se concentra no campo teórico do conhecimento, demonstrando de forma dedutiva a importância de que as premissas utilizadas são verdadeiras e passíveis de análise.

Utilizando uma abordagem qualitativa para aprofundar conhecimentos sobre a motivação, no primeiro momento foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: motivação, gestão de pessoas e papel do líder na organização. Tais pesquisas foram analisadas e os resultados configuram o presente resumo expandido ora apresentado.

Resultados e Discussão

É preciso frisar a importância de possuir uma boa gestão da motivação dentro da organização, uma vez que ela é ferramenta essencial para impulsionar o colaborador a executar suas tarefas de forma satisfatória. Uma gestão eficiente de pessoas auxilia para que as lideranças adquiram a confiança dos colaboradores, contribuindo para a solução de futuros projetos a ser desenvolvidos.

Diante das afirmativas dos autores, pode-se observar que a motivação está associada à forma como a organização percebe que algumas pessoas são capazes de motivarem-se a si mesmas, mas outras precisam de estímulos externos para sentir-se realizadas e motivadas a desempenhar da melhor maneira suas atividades. Através

das coletas de dados teóricos para a pesquisa é possível analisar que a motivação não está somente associada a questões de remuneração, atualmente as formas de motivar os colaboradores são diversas, pois cada indivíduo deve ser analisado de forma individual, pois possuem singularidades e particularidade específica. Ou seja, os mesmos motivos que impulsionam uma pessoa não necessariamente motivam outra.

Conclusões

As pessoas representam um dos principais recursos dentro de uma empresa, e devem ser reconhecidas como tal, sendo assim, a motivação no ambiente de trabalho precisa possuir a intervenção da organização para com que o colaborador possa sentir-se satisfeito e reconhecido pela execução de suas tarefas.

Portanto, como conclusão preliminar é possível afirmar que, por meio da gestão eficiente de pessoas é possível aumentar a produtividade, porém, buscar motivar as pessoas não é um processo homogêneo, uma vez que produzir e instigar a ação depende tanto de fatores intrínsecos como extrínsecos.

Referências

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

CHIAVENATO, I. **O Capital Humano das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

REDESCOBRINDO O ENSINO COM A OFICINA DE MATEMÁTICA RECREATIVA NA OPERAÇÃO RONDON (WENCESLAU BRAZ-PR)

Gabriel Lechenco Vargas Pereira
gabrielpereira.1998@alunos.utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica do Paraná,
UTFPR, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

André Luiz da Silva Júnior
zzzandree@gmail.com, Universidade Tecnológica do Paraná, UTFPR, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Luciana Carneiro Hernandez
luciana@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica do Paraná, UTFPR, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo:

O ensino de matemática básica sempre foi um desafio para os educadores, pois boa parte dos alunos apresenta dificuldades em compreender conceitos que são essenciais na sociedade atual. Estratégia interessante para suprir essa carência é a utilização de jogos e atividades lúdicas com o intuito de expor os estudantes à uma nova perspectiva sobre o conteúdo ministrado em sala de aula. Com a Operação Rondon foi possível realizar, na cidade de Wenceslau Braz-PR, uma oficina para os professores do Ensino Fundamental I, que teve como objetivo salientar e discutir a importância das atividades lúdicas em sala de aula. A construção/elaboração pelos próprios docentes de alguns jogos com essa finalidade possibilitou a reflexão sobre diferentes formas de ministrar as aulas, com intuito de instigar interesse dos estudantes pelos conceitos matemáticos a partir dessas ferramentas.

Palavras-chave: Ensino de matemática, Operação Rondon, Wenceslau Braz-PR.

Introdução

Em 2017, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG realizou a terceira edição da Operação Rondon, que tem como objetivo multiplicar o conhecimento científico através de ações voluntárias nas cidades do interior do estado do Paraná. Praticada em 10 municípios do Norte Pioneiro, a Operação envolveu cerca de 300 acadêmicos da Universidade do Norte do Paraná – UENP, da Universidade Estadual de Londrina – UEL e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR entre outras (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2017).

Quando se trata do ensino de matemática, é recorrente o relato sobre as várias dificuldades de aprendizagem, principalmente no que tange às séries elementares, problema que passa a se agravar no decorrer dos anos. Sabendo disso, muitos professores procuram por outras formas de conseguir repassar esse conhecimento para os estudantes. Nessa busca, acabam recorrendo a jogos e brincadeiras que “motivam” os alunos justamente por sua concretude.

Deve-se ter em mente, no entanto, que os jogos e atividades lúdicas por si só não garantem um melhor aprendizado, pois este precisa ser subsidiado por um conceito pedagógico com uma proposta clara, na qual o aluno possa compreender, reelaborar e participar do aprendizado de forma mais efetiva, não só “gastando” tempo com brincadeiras, mas também discutindo as situações problema e suas resoluções, por meio de um raciocínio mais abstrato (FIORENTINI; MIORIM, 2017).

Segundo Dallabona (2004), o lúdico nos oferece um desenvolvimento sadio e harmonioso, fazendo com que a criança desenvolva habilidades motoras e exercite a imaginação e a criatividade, proporcionando o seu crescimento mental e a adaptação social.

Materiais e métodos

A oficina *Recursos Didáticos e Materiais Alternativos no Ensino de Matemática* foi ministrada no período de 24 a 27 de julho no Centro Regional de Assistência Social – CRAS, em Wenceslau Braz-PR, com o principal objetivo de apresentar ideias alternativas envolvendo os principais conceitos de matemática e também possibilitar o compartilhamento de experiências de sala de aula.

As atividades da oficina foram repartidas em quatro dias, sendo os três primeiros reservados para a demonstração dos materiais e para discussões sobre quais seriam as melhores formas de utilização dos mesmos. Cerca de dez dinâmicas (previamente preparadas) foram desenvolvidas no período. O quarto dia foi destinado à confecção dos jogos aprovados pelos professores.

Três jogos iniciaram as atividades propostas na oficina. O primeiro visava dinamizar o conceito de regra de três e de porcentagem utilizando apenas um cubo mágico e alguns cartões coloridos. O segundo tema apresentado foi um jogo chamado de ASMD (Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão) que utiliza um tabuleiro numerado de 1 a 8 e três dados. Sem dúvida, este foi o maior sucesso da noite: todos os presentes ficaram intrigados com o fato de oferecer o resultado e os números presentes nas operações de forma aleatória, esperando que o aluno utilizasse de cálculos mentais para solucionar o problema e encontrar os operadores corretos. Por fim, foi proposto também um jogo com duas cartelas numeradas para exercitar operações de multiplicação, a competitividade e a estratégia.

Na segunda noite resolvemos organizar as cadeiras em círculo para quebrar o clima formal e estimular a participação nas discussões geradas. Os docentes estavam ansiosos para as dinâmicas que seriam reveladas a seguir. O Bingo Operacional abriu a noite – nele, as pedras a serem cantadas deram lugar à fichas com operações simples, que exigiam cálculos mentais antes da marcação do resultado em cada cartela. Logo em seguida foi oferecido um desafio chamado Sempre 10, no qual os participantes deveriam posicionar os algarismo de 1 à 9 de forma que a soma das ligações no tabuleiro sempre resultasse em 10. O Dominó Triangular e o Baralho de Frações foram os próximos, o primeiro despertou mais interesse tanto por sua forma peculiar como pelo fato de trabalhar a operação proposta e formas geométricas, tornando-se assim uma combinação interessante. Bastante motivados, alguns professores se comprometeram em trazer outras atividades lúdicas que haviam realizado com sucesso em sala de aula.

O primeiro jogo da terceira noite, chamado Mate, rapidamente prendeu a atenção de todos. Nesse jogo de baralho o objetivo é desfazer-se, no menor tempo possível, das cartas que estão na sua mão utilizando-se de operações matemáticas. Em seguida foi sugerido um recurso alternativo para a compreensão da regra de três utilizando-se de alguns gargalos de garrafas e folhas de EVA; e um jogo para o aprendizado da tabuada no qual os jogadores deveriam calcular o resultado a cada lançamento de dois dados e apoderar-se do cartão a ele correspondente, vencendo o jogador que obtivesse primeiro 5 cartões.

Após apresentar todos os materiais preparados para a oficina foi aberto um espaço para aqueles que quisessem partilhar outras atividades desenvolvidas com sucesso em sala de aula. Interessante mencionar o Jogo da Barata e o Abaixo de Zero, duas propostas lúdicas que poderiam ser vistas como brincadeiras simplórias, mas que colaboram para o aprendizado efetivo de forma divertida e descontraída embasando-se em um processo pedagógico coerente. Ainda, uma das duas escoteiras presentes em nosso alojamento fez uma breve introdução ao escotismo, tirando algumas dúvidas levantadas pelos professores, além de realizar algumas brincadeiras em que todos participaram, se divertindo com a descontração.

No quarto encontro foram confeccionados os jogos que mais chamaram à atenção, dentre eles: ASMD, Dominó Triangular, Sempre Dez e Mate. Participando ativamente do processo de produção, alguns docentes apresentaram ideias mais engenhosas,

sugerindo modificações que facilitaram a confecção dos jogos, tornando-os ainda mais atrativos para as crianças.

Resultados e Discussão

Com a extensão, é possível realizar trabalhos fora da universidade, o que contribui para a construção de novos saberes tanto para a comunidade quanto para os próprios acadêmicos. Ao se observar a curiosidade e interesse dos professores que participaram, é possível compreender o quão importante foi esta Operação Rondon não só para eles como para toda a cidade.

A oficina desenvolvida com os professores em Wenceslau Braz tinha como principal objetivo expor para os docentes as atividades que pudessem auxiliar as crianças no entendimento de conceitos matemáticos e lógicos. O trabalho com os docentes maximiza os resultados, pois garante a perenidade e a multiplicação desse conhecimento na rede de ensino da cidade.

Visando à continuidade das atividades lúdicas, os materiais selecionados para a oficina tiveram como critérios principalmente o baixo custo de confecção e o reforço no aprendizado das quatro operações básicas, das frações, da porcentagem e da regra de três, além do desenvolvimento do raciocínio lógico, do cálculo mental, do pensamento estratégico e da competitividade.

O relato de uma das professoras mostra como a atividade beneficiou a todos os que participaram: “A oficina foi de suma importância, pois nos mostrou ideias para trabalhar a matemática em sala de aula que despertam o interesse dos alunos e os ensina de forma prática e eles aprendem de forma prazerosa”.

Conclusões

O déficit no ensino de matemática sempre foi evidente, sendo papel da comunidade acadêmica diminuir esta deficiência. Ferramentas e materiais lúdicos apresentam o conhecimento de uma forma mais concreta e palpável, podendo ser utilizados em paralelo com os métodos didáticos tradicionais.

A oficina foi realizada com êxito e os professores se interessaram pelos materiais apresentados, abrindo novas portas para o ensino da matemática na cidade. Espera-se que os docentes de Wenceslau Braz experimentem as atividades expostas e que, se apresentarem os resultados esperados, continuem aplicando as práticas em sala de aula.

Referências

DALLABONA, S. R.; MENDES S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim SBEM-SP**, São Paulo, v. 4, n. 7. Disponível em: <<http://files.profpereira.webnode.com/200000097-846ca86603/Texto%20->

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Volume 11, n.1 (2017) - ISSN 2175-3687

%20Uma%20Reflexao%20sobre%20o%20uso%20de%20Materiais%20Concretos%20e%20Jogos.pdf> . Acesso em: 24 ago. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PONTA GROSSA. **Operação Rondon 2017 se despede do Norte Pioneiro. 2017.** Disponível em: <<http://portal.uepg.br/noticias.php?id=11078>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FATORES MOTIVACIONAIS FRENTE AO RECRUTAMENTO INTERNO DAS ORGANIZAÇÕES

Henrique Uzai (FACCREI)

henriqueuzai@gmail.com

Denise da Silva de Oliveira (coautora – FACCREI)

denisesiloliveira@yahoo.com.br

Resumo:

O presente resumo expandido tem a finalidade de discorrer sobre o recrutamento interno, que age buscando oferecer aos funcionários ativos de uma empresa a possibilidade de promoção ou transferência para outros cargos disponíveis na instituição. Levando em conta a importância de planos de cargos e salários, o objetivo deste estudo é verificar em que medida o recrutamento interno atua na questão motivacional dos indivíduos. Para tanto, parte-se de uma abordagem qualitativa, baseando-se em pesquisas bibliográficas preliminares fundamentadas principalmente nas teorizações de Idalberto Chiavenato (2008), Antonio Carlos Gil (2001), Gilson Jose Fidelis e Márcia Regina Banov (2007). Os resultados apontam que viabilizar maneiras para que um colaborador possa subir de cargo auxilia sobremaneira na forma como ele vê a empresa, ajudando para que desempenhe melhor suas atribuições.

Palavras-chave: Recrutamento interno. Motivação. Processo de seleção.

Introdução

O presente trabalho apresenta, a princípio, as principais características sobre o processo de recrutamento interno, demonstrando que assim como em qualquer contratação normal ele também possui vantagens e desvantagens. Nesse sentido, é importante questionar em que medida essa modalidade influencia na motivação das equipes de trabalho, levando em conta que esse processo pode ser de muita utilidade.

Assim, torna-se imprescindível discorrer sobre a sua finalidade e forma de realização, fundamentando-se na questão dos planos de cargos e salários, que contemplam as informações necessárias à realização do recrutamento interno, e subsequente promoção de um colaborador.

O processo de recrutamento se inicia com a divulgação da vaga disponível em um local de fácil visualização de todos os funcionários da empresa, que, tendo interesse deverão seguir as orientações divulgadas para concorrer à vaga ofertada.

Chiavenato (2008) argumenta que esse tipo de processo apresenta vantagens e desvantagens, sendo que a primeira se sobressai, tornando o recrutamento um aliado das empresas. Dessa forma, possibilitar que o funcionário vislumbre seu futuro profissional crescente dentro da organização pode contribuir para que seu desempenho seja, na mesma medida, melhorado.

No tocante às vantagens, em função de haver a possibilidade de aberturas de vagas de cargos melhores, os funcionários procuraram manter-se sempre atualizados sobre os funcionamentos da instituição, tendo em vista a aplicação de testes seletivos para o preenchimento da vaga. Em contrapartida, esse método traz como desvantagem não ofertar novas possibilidades de conhecimento externo, isto é, novas experiências para a organização. Durante o processo de recrutamento a empresa também precisa se preocupar com aqueles funcionários que não conseguiram alcançar a vaga disponível, oferecendo a eles um feedback sobre o processo.

Materiais e métodos

Esta pesquisa está fundamentada no método dedutivo, levando em conta o recrutamento interno e afinando até a questão da motivação organizacional. Tendo como premissa pesquisas bibliográficas, o estudo baseou-se em temas relacionados aos planos de cargos e salários, formas de recrutamento interno e externo, fatores motivacionais e gestão de pessoas.

Com base nas pesquisas, fichamentos e tabulação das informações, configurou-se o presente resumo expandido, com as contribuições preliminares alcançadas.

Resultado e Discussão

Antonio Carlos Gil (2001) discute a ideia de que o recrutamento interno tem por finalidade motivar os colaboradores, incentivando o desenvolvimento de carreira profissional. Nesse sentido, esta modalidade de contratação pode ser vista como um fator motivador interno, uma vez que dinamiza os processos, contribuindo para que a empresa utilize de maneira eficiente o capital intelectual que tem a seu dispor.

Já para Gilson Jose Fidelis e Márcia Regina Banov (2007) o recrutamento interno é uma oportunidade de promoção ou transferência de pessoal. Cabendo então ao colaborador a responsabilidade por seu crescimento na empresa, uma vez que ele já tem a vantagem de conhecer os processos internos.

Conclusões

Após analisar os dados preliminares é possível afirmar que, mesmo diante das desvantagens, o processo de recrutamento interno ainda tem espaço nas grandes empresas. Esse método colabora com o comportamento profissional, do funcionário diante do empregador, gerando poucos gastos e grandes surpresas, tendo em vista que a empresa já tem conhecimento do funcionário recrutado.

Nesse sentido, uma gestão eficiente de pessoas auxilia para que a empresa molde talentos e ainda motive seus colaboradores, uma vez que eles irão possuir metas que poderão ser quantificáveis a partir de vagas futuras.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

FIDELIS, Gilson Jose; BANOV, Márcia Regina. **Gestão de recursos humanos: tradicional e estratégica**. 2.ed. São Paulo: Érica, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

A QUALIDADE DE VIDA DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES

Jennifer Alice Frontelli (Graduada - FACCRI)

jheennifrontelli@gmail.com

Josiane Luiz (Orientadora – FACCRI)

jojo.luiz@hotmail.com

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo principal estudar o tema qualidade de vida dentro das organizações, como responsável motivador para os colaboradores e vantagem competitiva para as organizações. A implantação da qualidade de vida na empresa traz ações que visam promover um ambiente de trabalho mais saudável e agradável aos funcionários. Diante disso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, possibilitando um conhecimento maior quanto ao assunto abordado seguido do método dedutivo e uma abordagem qualitativa, foi possível discernir através do objetivo geral os principais fatores que intervêm na Qualidade de Vida no trabalho e na motivação dos assalariados no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Motivação. Satisfação.

Introdução

A importância de pesquisar a qualidade de vida dentro das organizações se tornou um tema em destaque nas organizações com foco incentivador e com forte discussão no contexto organizacional, pois se sabe que tal programa bem adotado e desenvolvido traz resultado num crescimento pessoal, profissional, no bem-estar biológico, psicológico e social do trabalhador. A falta da qualidade de vida afeta o desempenho organizacional, trazendo baixa produtividade, grande rotatividade de pessoal e gasto com assistência médica por motivo de doenças ou acidentes de trabalho, contudo mesmo assim muitas empresas insistem em manter um ambiente insalubre para seus assalariados, gerando prejuízos financeiros e de tempo para a empresa.

Com esses estudos preliminares podemos definir como hipótese de resultado em nossa pesquisa comprovar para as organizações que a qualidade de vida aumenta o desempenho de seus colaboradores, outra situação possível é que além do rendimento normal os funcionários vistam a camisa da empresa e assim sempre de o seu melhor em suas atividades.

Justifica-se a importância desta pesquisa um estudo realçando o papel da qualidade de vida dentro das organizações para nossa pesquisa visar maior conhecimento sobre

o tema bem estar no ambiente de trabalho, para os alunos das intuições esse estudo gerara maior discussões sobre o bem estar dos colaboradores e como futuros gestores a possibilidade de implantação fica maior, enquanto para a sociedade como um todo o bem estar deveria ser padronizado em todas as áreas da vida dos cidadãos. Além disso, o estudo é importante também por realçar como as práticas de qualidade de vida melhoram tanto o clima organizacional quanto o clima motivacional dos colaboradores.

Pode-se dizer que a qualidade de vida dentro das empresas desenvolve a implementação de atos relacionados à satisfação e motivação do funcionário, ações relacionadas às condições do ambiente e a saúde.

O objetivo geral do presente estudo é demonstrar a influência da qualidade de vida dentro das organizações nas relações humanas das empresas e os objetivos específicos entenderem o papel da qualidade de vida nas organizações, verificar o impacto que a qualidade de vida dentro das organizações exerce sobre o nível de motivação dos assalariados de uma organização, analisar o ambiente interno e sua influencia na qualidade de vida no trabalho.

Segundo Mantelatto e Guimarães (2012, p. 3) o termo qualidade de vida dentro das organizações deu inicio em 1964 após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos pelo presidente norte-americano Lyndon Johnson, ao declarar que o progresso social não “poderia ser medido apenas pelos balanços bancários, mas pela qualidade de vida das pessoas”. Desde então, tem aumentado o interesse pelos estudos sobre a qualidade de vida dentro das organizações.

Araújo e Arcanjo (2014) relatam que a qualidade de vida dentro das organizações na década de 60, cientistas sociais, empresários e líderes sindical iniciaram uma busca de melhorias para minimizar os pontos negativos dentro da organização, melhorar o bem estar de todos os funcionários e reduzir os conflitos na tentativa de melhorar a motivação dos trabalhadores, usando como fundamento de filosofia os autores da escola de Relações Humanas: Herzberg, Maslow e etc.

Relata Esmanhoto (2008) *apud* Maslow (2000) através da insatisfação das pessoas criou-se a teoria da motivação, onde as necessidades humanas é composta por cinco níveis que vão das mais básicas as mais elevadas de auto realização, como: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de autoestima e necessidade de auto realização. Essas necessidades se tornam essenciais para os indivíduos, pois são essas diversas necessidades que fazem com que o ser humano tenha motivação para agir.

Materiais e métodos

Tendo como base para essa pesquisa o método dedutivo, sendo que a mesma se trata de uma pesquisa por dedução nas obras dos autores do assunto bem estar nas empresas.

Sendo nesse caso usada uma pesquisa de natureza básica, partindo do ponto que o estudo do bem estar foi verificado em um fenômeno físico existente em nossa sociedade.

Dessa forma utilizando-se de uma abordagem qualitativa, pois os resultados não serão quantificados em uma pesquisa de campo.

Utilizando como base a pesquisa bibliográfica, com estudo sobre os textos publicados por autores, com informações emprestadas de suas obras.

Dessa forma visando responder nosso problema e confirmar ou negar nossas hipóteses sobre o estudo do bem estar nas organizações.

Resultados e Discussão

De acordo com o que diz Araújo e Arcanjo (2014), sobre a busca dos líderes sindicais que buscaram para diminuir os pontos negativos nas organizações para seus colaboradores, respondemos positivamente nossa hipótese sobre demonstrar para as organizações a importância do bem estar dentro às empresas.

Quando analisamos a definição de bem estar segundo Esmanhoto (2008) que fala sobre a pirâmide de Maslow na motivação dos colaboradores segundo os fatores básicos como fisiológicos e segurança abrangem o bem estar dentro do ambiente de trabalho, contudo quando analisamos o topo da pirâmide de Maslow podemos confirmar nossa segunda hipótese que diz respeito sobre o aumento no desempenho do profissional, pois somente rendendo mais que a média podemos atingir a auto realização.

Conclusões

Podemos então afirmar com base nos estudos até o momento que o ambiente de trabalho requer sim um bem estar para o rendimento dos profissionais e para desenvolvimento das atividades por eles exercidas, também podemos dizer que com esse bem estar dentro da organização o profissional provavelmente desempenhara com mais qualidade suas atividades assim gerando valores para a empresa tanto em termos de qualidade quanto financeiros.

Referências

ARAÚJO, Flaviane Neres de. ARCANJO, Flávio. **Qualidade de Vida no Trabalho - O Stress como Fator Decisivo**. Disponível em <http://faculdadepadrao.com.br/port al/index.php/tcc/doc_download/211-qualidade-de-vida-no-trabalho-o-estresse-como-fator-decisivo> Acesso em 04/11/2016

ESMANHOTO, Sirlene Maria Pedroso. **Qualidade de Vida no Trabalho**. Disponível em <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/05/QUALIDADE-DE-VIDA-NO-TRABALHO.pdf>> Acesso em 04/11/2016

MANTELATTO, Tassia Emili. GUIMARÃES, Giovanna M. S. **Qualidade de Vida no Trabalho - Avaliando a gestão de programas**. Disponível em <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/rcger/article/viewFile/1955/1858>> Acesso em 04/11/2016.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

Júlia Silva de Araújo
julia_s_araujo@hotmail.com, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio Procópio,
Paraná, Brasil.

Emanuel da Silva Alves Ferreira
emanuelferreira36@hotmail.com, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Cláudia Helena do Vale Pascoal Rodrigues
(Orientador ou CO-AUTOR)
claudiapascoalrod@hotmail.com, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo trazer uma discussão a respeito do crescente número de dificuldades que são encontradas no Sistema Penitenciário Brasileiro. Para tanto, o estudo, baseado nas legislações vigentes, indica que o a atual situação do sistema carcerário brasileiro, acaba por ferir os dispostos no art. 41, inciso VII, da Lei de Execução Penal, que confere ao preso, entre outros, o direito à saúde; o art. 5º, inciso III, da Constituição Federal, que afirma que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante” e também ao Princípio da Humanização, que garante aos presos o respeito à integridade física e moral. Os resultados da pesquisa teórica mostram que a finalidade para qual foi criado o sistema penitenciário brasileiro, que visa a ressocialização dos apenados, não está sendo cumprida. Devido à precariedade do sistema, que enfrenta diversas dificuldades, os condenados acabam por retornar à sociedade ainda mais violentos e revoltados.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Motivação. Satisfação.

Introdução

O Brasil é o 4º colocado no índice de maiores populações carcerárias do mundo, porém, sofre com um déficit de vagas. Segundo levantamento do G1 há atualmente no Brasil 668,2 mil presos para uma capacidade de 394,8 mil vagas, levando a uma superlotação de 69,2% acima da capacidade adequada. Esse problema somado à falta de estrutura, saneamento básico, má alimentação, sedentarismo e uso de drogas, faz com que os detentos sejam expostos a uma série de doenças graves, comprometendo a sua saúde e submetendo-os a um tratamento desumano e degradante.

Além disso, outro problema decorrente dentro dos presídios é a violência devido à falta de segurança, onde há o comando de facções criminosas que ordenam o crime dentro das celas e até nas ruas.

O próprio Estado, que deveria garantir a segurança, a dignidade e a humanização dos apenados, contribuindo com a ressocialização, acaba por não o fazer, o que faz com que os detentos se revoltam e voltem a cometer crimes.

Materiais e métodos

A pesquisa realizada é explicativa, de natureza básica, com embasamentos teóricos. Foi feita baseada em uma abordagem qualitativa, utilizando o método dedutivo, racionalista. Os procedimentos técnicos foram as pesquisas bibliográficas pautadas em doutrinadores que já haviam publicado sobre o tema; e pesquisas documentais, com base nas Leis e na Constituição Federal de 1988.

Resultados e Discussão

Com base na pesquisa realizada, foi constatada a ineficiência do Sistema Penitenciário Brasileiro, que ao invés de permitir a reeducação e ressocialização dos apenados, serve como meio de tratamento desumano aos detentos que não são tratados com dignidade.

Esse Sistema não possui uma boa estrutura e tampouco capacidade para alojar todos os condenados, o que contribui para o aumento de diversos problemas, como por exemplo, a falta de saneamento básico, que somado a outros, deixam os detentos revoltados, contribuindo para a reincidência dos apenados quando retornam às ruas.

Conclusões

Com a realização do presente resumo, pode-se concluir que o objetivo das penitenciárias que é a ressocialização dos apenados, garantindo a dignidade dos presos, bem como o tratamento humanitário dos mesmos, não está sendo concretizado, devido à precariedade do sistema penitenciário brasileiro, que enfrenta diversas dificuldades.

Em primeiro lugar está a superlotação dos presídios, que somado a outros problemas, contribuem para a proliferação de doenças, falta de saneamento básico, violência dentro dos presídios, má alimentação, uso de drogas, dentre outros que deixam os detentos revoltados, fazendo com que estes voltem a cometer crimes quando deixam as prisões, sendo esta muitas vezes conhecida como Escola do Crime.

Diante dessa situação, para que haja a ressocialização dos detentos, é necessária uma mudança radical na estrutura do sistema, garantindo o tratamento humano e melhores condições para os apenados. Do contrário, os detentos continuaram retornando à vida infringindo as leis, sendo os reincidentes do amanhã.

Referências

ASSIS, R. D. **A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro**, 2007. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3481/A-realidade-atual-do-sistema-penitenciario-brasileiro>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MEDONECKY, P. **O Sistema Penitenciário Brasileiro: a discriminação da sociedade e a ineficácia da ressocialização**, 2014. Disponível em: <<https://pamelamedonecky.jusbrasil.com.br/artigos/140913600/o-sistema-penitenciario-brasileiro-a-discriminacao-da-sociedade-e-a-ineficacia-da-ressocializacao>>. Acesso em: 25 out. 2017.

NUCCI, G. S. Princípios de Direito Penal. In: _____. **Manual de Direito Penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2017. p. 24-25.

SANTOS, K.M. **A violência dos presídios: a ação do crime organizado e seus reflexos na sociedade, com ênfase no complexo penitenciário de pedrinhas 1**, 2016. Disponível em: <<https://kananda12musik.jusbrasil.com.br/artigos/381651445/a-violencia-nos-presidios-a-acao-do-crime-organizado-e-seus-reflexos-na-sociedade-com-ênfase-no-complexo-penitenciario-de-pedrinhas-1>>. Acesso em: 25 out. 2017

VELASCO, C.; D'AGOSTINO, R.; REIS, T. **AM supera PE e lidera ranking de superlotação em presídios; Brasil tem 270 mil presos acima da capacidade**, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/am-supera-pe-e-lidera-ranking-de-superlotacao-em-presidios-brasil-tem-270-mil-presos-acima-da-capacidade.ghtml>>. Acesso em: 25 out. 2017.

A SUSTENTABILIDADE USADA COMO UM DIFERENCIAL COMPETITIVO NO MERCADO ATUAL ENTRE AS ORGANIZAÇÕES

Karina Agostinho – FACCREI/FACED
Ademar Lobo Junior – FACCREI/FACED
karina25agostinho@gmail.com@gmail.com
ademarlobo_jr@hotmail.com

Resumo:

O estudo tem por objetivo apresentar as vantagens competitivas existentes no mercado para empresas que exercem a sustentabilidade, levando em conta a um planejamento estratégico aliado com a gestão ambiental. Para tanto, é utilizada como técnica a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e seguindo um modelo dedutivo de pesquisa. Esta pesquisa tem como tema principal a sustentabilidade usada como diferencial competitivo no mercado atual entre as organizações. Usando como referencial essencialmente as pesquisas de Denis Donaire (2014) sobre gestão ambiental nas empresas, seguido de Daniel Roendel (2010) com a sustentabilidade como requisito para a gestão competitiva. Dessa forma como resultado preliminar pretendemos definir a existência de vantagens competitivas para empresas que aplicam a sustentabilidade. Concluindo, estudando a sustentabilidade e definindo se a mesma gera vantagens competitivas para as empresas.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Vantagem competitiva. Mercado atual.

Introdução

Tendo como foco nesse estudo entender as formas de sustentabilidade e assim definir se as empresas que a utilizam possuem vantagens competitivas com relação aos seus

concorrentes no mercado, futuramente aplicando através de pesquisa a opinião dos consumidores sobre o assunto de ações ecologicamente corretas.

Acreditamos que medidas sócio ambientais geram competitividade no mercado, contudo ainda faltam políticas e estratégias voltadas para essa atividade dentro das organizações, trabalhando dessa forma a prática da ética e cuidados com o meio ambiente por parte das empresas.

Consideramos o não conhecimento por parte da população sobre as cotas de crédito de carbono existentes, onde as mesmas não são creditadas como vantagens por ser desconhecidas.

Trabalhando o tema podemos verificar como possível que mesmo com a evolução empresarial ainda temos empresas que não se preocupam com o desenvolvimento de técnicas de sustentabilidade, gerando vantagens competitivas para as empresas que trabalham com essa ferramenta.

Segundo Roedel (2010) onde ele afirma que as práticas da sustentabilidade nas empresas tem por significado ser socialmente responsável, seguindo com transparência e comprometimento digno e ético em seus processos produtivos.

Já Donaires (2014) afirma que uma empresa vista como sustentável tem vantagens estratégica diante de seus concorrentes, pois melhora sua imagem junto ao consumidor final. Ainda segundo Donaires (2014) a conscientização em relação ao consumo sustentável está aumentando, com consumidores cada vez mais exigentes existentes no mercado.

Materiais e métodos

Tendo como base para essa pesquisa o método dedutivo, pois o mesmo se refere, segundo Lakatos (2012) a uma análise de que todas as ideias iniciais são verdadeiras onde todas as conclusões constam implicitamente nas premissas, esse estudo por se concentrar no campo teórico do saber tem natureza básica.

A partir de uma abordagem qualitativa, os dados não serão mensuráveis matematicamente, mas sim categorizados, levando em conta pesquisas bibliográficas, pois os estudos serão realizados basicamente nas informações teóricas voltadas para a questão sustentabilidade nas organizações.

Segundo o estudo será realizada uma análise sobre os resultados coletados em uma pesquisa que será aplicada, definido as respostas para a pergunta norteadora do tema.

Resultados e Discussão

Para entender as vantagens competitivas das empresas no mercado devido suas implementações com sustentabilidade, precisando compreender o que se defini por sustentabilidade e mensurar essas vantagens. Para futuramente implementar na pesquisa informações de um questionário aplicado em campo e entendendo a visão da população sobre o tema e seus conhecimentos sobre crédito de carbono.

Com a coleta dos dados e análises de todos os estudos feitos sobre o assunto, acreditamos que as vantagens competitivas estão ligadas ao marketing social feito pelas empresas divulgando suas ações de sustentabilidade.

É possível afirmar também que as empresas tem redução de desperdício em seus processos produtivos com o reaproveitamento sustentável de matérias primas, sendo essa mais uma vantagem.

Conclusões

Nesse sentido conclui se que por meio dos estudos realizados a existência das vantagens competitivas para as empresas que possuem projetos voltados a área de sustentabilidade, onde os consumidores estão cada vez mais atentos a origem dos produtos. Com o aprofundamento dos estudos é possível verificar que a vantagem estratégica gerada pelos meios sócio ambientais não permanecerão constantes no mercado, pois se tornará uma exigência e não mais um diferencial para os consumidores.

Referências

BUONO, Regina Del. **O que é Pesquisa Básica ou Aplicada? Tipos de Pesquisa.** Disponível em Acessado em 02/11/2016

DONAIRE, Denis. **Gestão Ambiental na Empresa.** 2 ed. São Paulo: Atlas,2014

ROEDEL, Daniel. **A sustentabilidade como requisito para a gestão competitiva.** Disponível em Acessado em 24/07/2017

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** Disponível em Acessado em 02/11/2016.

NOÇÕES GERAIS SOBRE O ESTADO

Kassio Alexandre da Silva Basso
bassoale45@gmail.com
FACCREI, CORNÉLIO PROCOPIO-PR, BRASIL.

Hugo Nunes de Araújo
hugonunes_araujo@hotmail.com
FACCREI, CORNÉLIO PROCOPIO-PR, BRASIL.

Marcos Paulo Merheb
FACCREI, CORNÉLIO PROCOPIO-PR, BRASIL.

Resumo: O presente resumo tem por objetivo apresentar noções gerais sobre o Estado, no que diz respeito às teorias da origem da sociedade, mutações históricas que o Estado sofreu, até, por fim, chegar ao Estado Moderno.

Palavras-chave: Origem Da Sociedade, Evolução Histórica Do Estado E Estado Moderno.

Introdução

O presente resumo tem como escopo principal apresentar as teorias da origem da sociedade, sendo as principais: naturalista e contratualista, apontando também as evoluções sofrida pelo Estado ao longo do tempo, apontando por fim a principal e última evolução sofrida pelo estado, o ESTADO MODERNO e seus elementos principais, SOBERANIA, TERRITÓRIO E POVO.

ORIGEM DA SOCIEDADE: TEORIA NATURALISTA E CONTRATUALISTA

Para RANELLETI o homem é induzido fundamentalmente por uma necessidade natural, por que associar-se com os outros seres humanos é para ele condição essencial da vida. Por mais bens que o homem consiga agregar durante sua vida e os tenha em abundância, a necessidade de outrem para vida em sociedade é algo indiscutível.

DALLARI ainda cita que “não seriam as necessidades materiais o motivo da vida em sociedade, havendo, independente dela, uma disposição natural dos homens para a vida associativa”.

CONTRATUALISTA

A teoria contratualista, basicamente baseia-se que a sociedade firma um acordo de vontades para que consiga a vivência em harmonia e paz.

Para MONTESQUIEU existem leis naturais que levam o homem a escolher a vida em sociedade. Essas leis são as seguintes: a) o desejo de paz; b) O sentimento das necessidades, experimentando principalmente na procura de alimentos; c) a atração natural entre os sexos opostos, pelo encanto que inspiram um ao outro e pela necessidade recíproca; d) o desejo de viver em sociedade, resultante da consciência que os homens tem de sua condição e de seu estado.

ESTADO ANTIGO

Segundo Bonavides Paulo, (Teoria do Estado), Estado Antigo (oriental ou teocrático). São os grandes impérios da antiguidade Egito, Pérsia, Assíria, Babilônia. Suas principais características são: natureza unitária família, religião, Estado, economia englobados num todo, sem consideração do indivíduo religiosidade teocracia: o poder deriva da divindade, sendo o governante considerado um Deus ou representante deste, despotismo (poder exercido de forma autoritária, quase sem limites).

ESTADO GREGO

O estado grego antigo, monárquico ou republicano, foi sempre o Estado- Cidade, denominado Polis, que eram os limites entre comunidade urbana ou cantonal. Próprio da Grécia antiga, Caracterizado pela cidade-estado (polis), que era a reunião dos cidadãos, sem preocupação territorial. A polis começou a evoluir a partir do século VIII ou IX a.C, da monarquia patriarcal para a republica democrática direta.

ESTADO ROMANO

O estado romano é o Estado- Cidade, chamado Civitas, semelhante da polis grega, a semelhança entre ambos explica- se por um certo parentesco étnico entre gregos e romanos. As civitas eram constituídas por diversas Tribus, Elas possuíam um senado cujos membros eram os pater famílias, (chefes de família).

ESTADO MEDIEVAL

Muita coisa já foi escrita sobre a Idade média, classificada por alguns como a noite negra da historia da humanidade. As cidades foram abandonadas e o povo foi viver no campo sob a proteção de um grande latifundiário, estabelecendo-se o sistema feudal. A partir dai O cristianismo passa a exercer grande influência e a Igreja ganha poder, pretendendo unificar a cristandade sob sua direção.

ESTADO MODERNO

Como dito havia vários domínios até o fim da idade média, onde somente houve a exata divisão no tratado de westphalia no ano de 1648, momento em que o estado moderno, com as seguintes características: soberania, territorialidade, povo e finalidade.

Soberania: conceito de REALE Miguel, “ a soberania é o poder do estado organizar-se juridicamente e fazer-se valer dentro de seu território a universalidade de suas decisões nos limites , dos fins éticos de convivência”.

TERRITÓRIO: abrange o solo, subsolo e o mar, tendo seu surgimento após o tratado de westphalia.

POVO: É o elemento pessoal do estado, e a razão da existência deste.

FINALIDADE: A finalidade do Estado é proporcionar meios para sobrevivência digna do homem, como saúde, educação, segurança e etc. Assim sendo, também proporcionando o bem comum.

Materiais e métodos

O resumo utilizará o método científico dedutivo apresentando noções gerais sobre o estado, apontando as modificações sofridas ao longo da história, ate chegar ao estado moderno e suas principais características.

A natureza da pesquisa será de forma básica, visando aprimorar e aprofundar conhecimentos quanto ao Estado. Objetivando explicar e identificar todas as evoluções que o estado sofreu desde a formação da sociedade.

O procedimento técnico utilizado usado, será a pesquisa bibliográfica, tratando sobre o Estado com referencia de autores renomados.

Conclusões

Por fim, concluímos o presente resumo, apresentando aprimoramento quanto ao conhecimento das teorias da origem da sociedade, as modificações sofridas pelo estado historicamente, e as principais características do estado moderno.

Referências

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do estado**. 6. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2007.

SAHID, Maluf. **Teoria Geral do estado**. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ORESTE Ranelletti, Istituzioni di Diritto Pubblico. **Parte Geral**: Montesquieu, Do Espirito das Leis, Livro I, Cap III, Dallari, Dalmo de Abreu, Elementos de Teoria geral do Estado 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

PRESIDENCIALISMO DE COALIZÃO

Keroly Tainara Batista Jovellone
ktainara56@hotmail.com, Discente de Direito na Faculdade Cristo Rei, FACCREI,
Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Maria Clara M. Francioli
mariaclarafrancioli@hotmail.com, Discente de Direito na Faculdade Cristo Rei,
FACCREI, de Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Leticia de Souza Lopes
leticialopes_@hotmail.com, Especialista em Direito Ambiental, Docente na
Faculdade Cristo Rei, FACCREI, de Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo a análise do Presidencialismo de Coalizão na política brasileira, com a finalidade de investigar como este interfere no atual quadro político. Baseado em uma pesquisa exploratória, para que haja uma familiaridade com o problema, utilizou-se o método dedutivo com uma pesquisa bibliográfica e na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Presidencialismo de coalizão; Poder executivo; Poder legislativo.

INTRODUÇÃO

Presidencialismo de coalizão é o termo usado para partidos políticos que possuem uma aliança ou acordos entre eles. Isso interfere na política brasileira no atual momento de crise. Estuda-se o caso para uma melhor compreensão do que está acontecendo no Brasil para que esteja ocorrendo a crise ética na política. Resulta-se, então, em um sistema legislativo corrompido pelo fato de existir alianças com executivo e partidos políticos. Conclui-se que há tempos o país precisa de uma reforma política, para que haja um progresso em toda nação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Utilizou-se do método dedutivo nesta pesquisa, pois ao analisar os artigos científicos sobre o tema, racionalizou-se sobre tal, chegando a um resultado, obtendo uma linha de raciocínio para chegar a uma conclusão.

A natureza da pesquisa é básica, objetivando gerar novos conhecimentos sobre o assunto abordado, sendo esta uma pesquisa qualitativa, onde há uma descrição do tema.

Consiste em uma pesquisa exploratória, produzindo uma familiaridade com o problema.

A presente pesquisa tem como objetivo a análise do presidencialismo de coalizão na política brasileira, se baseando em bibliografias de artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo Presidencialismo de coalizão foi criado pelo cientista político Sérgio Abranches, em 1988, que significa acordos políticos entre partidos que buscam alcançar um mesmo objetivo. É a forma que o poder executivo dirige a administração pública, distribuindo cargos para conseguir apoio político e formar uma maioria parlamentar. Cria-se uma base de apoio no legislativo (BATISTA, 2016).

A atual crise política está ligada a esse termo pelo fato de o poder Executivo perder sua base de apoio. Pois quando o governo perde sua base no poder legislativo, o governo cai gradativamente, prejudicando leis e execuções de políticas públicas do interesse do governo (2016).

Alexandre Lins (2016) aponta pontos positivos e negativos sobre o Presidencialismo de coalizão - sendo os pontos positivos um pacto que reúne vários partidos, mas que não se subordina a nenhum deles (denominado suprapartidário) a favor do povo, que pode beneficiar a população total, em um todo, e também verificar um sistema de freios, onde os três poderes possuem um fundamental equilíbrio. Já os pontos negativos são que a população não está em primeiro plano, mas sim os interesses do governo, pois com o legislativo como base de apoio aprova projetos do interesse do atual governo, gerando instabilidades na política da Nação e deixando os interesses da sociedade brasileira meramente de lado.

Como uma maneira de evitar esse problema é a redução da máquina pública, que consiste em não distribuir mais cargos de forma desenfreada. Outra maneira, é reduzir a fragmentação partidária, que consiste em diminuir o número de partidos políticos, que no Brasil é um número exagerado. Como também, modificar o sistema representativo, onde o eleito é aquele que possui maior grau de comunicação e não por possuírem semelhança com seus eleitores (2016).

O presidencialismo de coalizão, em suas primeiras manifestações, encontra-se na ditadura militar, onde o presidente dispõe da maioria no Congresso, dando suporte ao seu governo. Ocorre uma troca de cargos entre o presidente e os partidos políticos, uma espécie de coordenação, sendo assim muitas vezes o Congresso Nacional bancado por partidos ligados a uma base de apoio (REGO, 2015, p.55-56).

No governo de João Figueiredo houve coalizão entre os partidos PSD e PTB, levando a uma derrota política do Regime ocorrendo um avanço da democracia em 1985 com a nova República. Em um sistema Presidencialista, o presidente possui uma fusão com o poder legislativo, diferente do parlamentarismo, já que o legislativo fiscaliza o executivo tornando assim o controle dos funcionários numa forma mais eficaz (2015, p.56).

Em nosso estudo existem três objetivos básicos: 1º- Posição política ocupado pelo Legislativo, 2º- formação e permanência do Legislativo no Brasil e 3º- funções desempenhadas pelo Legislativo (2015, p.60).

Para um esclarecimento de todos os tópicos apontados entende-se que, o Poder Legislativo administra conflitos sociais, sendo assim sua diferenciação de outros órgãos públicos. Entre seus propósitos está produzir acordos e não leis, uma vez que, leis deviam ser vistas como acordos de paz cabendo ao Legislativo tomar decisões coerentes e satisfatórias, ligadas sempre à democracia (2015, p.60-62).

A democracia por sua vez é uma relação social, por isso há conflitos. O exemplo disso pode-se usar o voto obrigatório que, demonstra o desejo do sistema por uma

participação universal em todo o processo, ao mesmo tempo em que, necessita-se de desempenho (2015, p.66).

No legislativo a compreensão de igualdade entre os parlamentaristas pode produzir empecilhos para a tomada de decisões e para negociar com o Executivo uma vez que, quem está na posição de liderança em um dos casos do parlamento ocupa esse posto pelo tempo limitado de 1 a 2 anos, assim quando este aprende o que deve ser feito é retirado de seu posto (2015, p.67).

O poder Legislativo possui autonomia constitucional, além de ser independente. E mesmo assim está sendo corrompido pelos acordos existentes com o poder executivo. Percebe-se isso através das produções de decretos legislativos, devolução de medidas provisórias e aprovações de projetos de leis que contrariam o planalto (2015, p.69).

Com o acordo feito entre o presidente e outros grupos políticos, minimiza confrontos e predomina a aliança de negociação que denominamos presidencialismo de coalizão, que tem por objetivo manter a governabilidade do país (2015, p.69).

CONCLUSÃO

De modo geral, o presidencialismo de coalizão não é um caso particular do Brasil, ele é tipicamente de um governo parlamentarista, mas ocorre com freqüências em governos presidencialistas, estando presente na maioria dos governos do mundo. O objetivo central é possuir acordos políticos, que no caso do Brasil, se faz com o “jeitinho brasileiro”, pois o executivo elege membros para dirigir o legislativo em troca desse acordo, aliança. Concluindo dessa maneira que para que seja mais justa essa forma de acordo, deve existir um pensamento mais centrado do desenvolvimento do País e na própria população da Nação, fazendo valer a pena o real sentido do termo, que como visto, de forma positiva, é colaborar, pensar nos interesses da população como um todo, de forma eficiente e que traga bons resultados para o país.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. L. **Presidencialismo de coalizão e atual crise brasileira**. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/presidencialismo-de-coalizao-e-atual-crise-brasileira/>>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

PEIXOTO, J. P. M. Presidencialismo no Brasil: dos militares ao PT. In: João Paulo M. Peixoto (org.). **Presidencialismo no Brasil: História, organização e funcionamento**. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas, 2015. p. 23-52. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518604/001056459.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

EMPREENDEDORISMO: OS OBSTÁCULOS QUE OS DEFICIENTES ENCONTRAM PARA ADENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO

Laianny Sabino da Silva Cequilêro – (FACCREI)
Flávia Maria da Silva– (coautora – FACCREI)
layemacequilero@hotmail.com; flavia,andira@gmail.com;

Resumo:

O estudo pretende demonstrar os desafios encontrados por pessoas com deficiência auditiva para desenvolver atividades empreendedoras. Assim utilizando-se pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e com um modelo dedutivo de pesquisa, pois a mesma utiliza um contexto geral de empreendedorismo e termina com a análise exclusiva do empreendedor portador de deficiência. Esta pesquisa tem como tema principal os obstáculos que os portadores de deficiência encontram para se adentrar no mercado de trabalho. Usando como referencial teórico livros e artigos científicos publicados sobre o assunto, descobrindo assim quais são esses desafios implementando possíveis soluções.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Deficientes empreendedores. Desafios do empreendedorismo.

Introdução

Partindo da ideia que nos dias de hoje muitos portadores de deficiência tem ingressado como empreendedores no mercado, pois os mesmo descobrem assim formas de realizar seus sonhos e atingir suas metas pessoais.

Onde pessoas com deficiência se tornam empreendedores, por não serem aceitos no mercado de trabalho com facilidade.

Com a base dos estudo tiramos como possível resultado a discriminação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, acreditando que os mesmo não são aceitos para vagas de emprego que não sejam exclusivas para deficientes.

Segundo Dornelas (2008) empreendedorismo é uma ligação entre pessoas e atividades que transformam ideias em oportunidades, movimentando dessa forma o mercado de trabalho, definindo também que empreendedor não é apenas aquele que cria algo novo, mas também os capazes de modificar e implementar algo já existente. Enquanto para Dolabela (2008) empreendedor não é apenas aquele que tem motivação, mas sim aquele que além de motivado sabe trabalhar com variáveis dentro da análise de negócio, sendo esse capacitado em encarar desafios e portador de uma forte resiliência onde com seus estudos e práticas eleva suas atividades e atingindo grandes resultados a partir de seu esforço.

Para Gil (2002, *Apud* Rodenti, Garcia e Oliveira, 2014) existem variações nas deficiências entre físicas e intelectuais, sendo naturais de nascimento ou causadas por alguma espécie de acidente ou doença.

Materiais e métodos

Utilizando-se para essa pesquisa um método dedutivo pois partindo de um contexto geral para um específico onde segundo Lakatos (2012) a uma análise de que todas as premissas são verdadeiras e todas as conclusões devem constar implicitamente

nas premissas, esse estudo tem natureza básica, pois se concentra no campo teórico dos saberes, sem implantação de pesquisa de campo limitando-se aos autores.

Com uma abordagem qualitativa, pois os dados serão baseados nos dizeres dos autores, onde verificado as teorias sobre o tema, dessa forma não sendo possível quantificar de forma matemática os dados, trabalhando apenas com interpretações para chegar no resultado final.

Posteriormente será aplicado uma pesquisa no mercado real para implementar as informações e verificar se as teorias condizem ou conflitam com a realidade, sabendo a opinião de pessoas diretamente envolvidas.

Resultados e Discussão

Para compreender os motivos que levam as empresas normalmente não contratarem pessoas com deficiências para cargos de trabalho, apenas cumprindo normas obrigatórias por parte de legislações, buscando assim entender o motivo de deficientes iniciarem seu empreendimento muitos por falta de oportunidades de emprego.

Analisando os dados dos estudos realizados entendemos que empreendedorismo não é apenas a criação de uma nova atividade, mas o desenvolvimento de atividades de forma mais consistente, e entendemos que existem variações em tipos de deficiências em diversas formas e causas.

Sendo assim afirmamos que pessoas com determinadas deficiências tem sim capacidade de ser inseridas tanto no mercado de trabalho, quanto desenvolver suas atividades próprias como empresários, a delimitação está ligada ao grau de deficiência e na quebra de barreiras culturais.

Conclusões

Concluindo dessa forma que as pessoas portadoras de deficiência auditiva de acordo com o grau de suas limitações, podem ser inseridas no mercado de trabalho de forma consistente, apenas vencendo a barreira da cultura do mercado com relação as capacidades dos mesmo, obviamente levando sempre em consideração a gravidade de sua limitação física ou intelectual e assim adequando os mesmos para cargos compatíveis, onde os mesmos tem plenas capacidades de desenvolver o empreendedorismo tanto em novas atividades quanto em suas atividades atuais.

Referências

DORNELAS, J.C.A. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda. 3ª Edição, 2011.

DOLABELA. F. **Oficina do Empreendedor**. Rio de Janeiro: GMT Editores LTDA, 2008.

ACIDENTES DE TRÂNSITO NO BRASIL E OS EFEITOS DA LEI SECA

Marcos Antonio dos Santos
masantos12@gmail.com, Academico de Direito da Faccrei, FACCRI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Denise da Silva de Oliveira (Coautora)
denisesiloliveira@yahoo.com.br, Faculdade Cristo Rei, FACCRI, Cornélio Procópio,
Paraná, Brasil.

Resumo:

O presente resumo objetiva uma discussão sobre os efeitos após os efeitos da criação da lei 11.705/2008, que popularmente é conhecida como **Lei Seca**. Desde a sua criação, ela sofreu diversas alterações, que não surtiram a efetividade desejada. Segundo dados do **Sistema de Informação Sobre Mortalidade** do Ministério da Saúde, mesmo mostrando que houve uma redução de mais de 11% de mortes em decorrências dos acidentes de trânsito. Outro estudo da **Vigilância de Fatores de Risco e Proteção as Doença Crônicas**, do Ministério da Saúde, revela que em 2015 o índice da população adulta nas capitais brasileiras que associa a prática de beber e dirigir era de 5,5%, mas no ano de 2016 esse índice aumentou para 7,3%, ou seja, um aumento de 32% em apenas um ano. Portanto, é possível destacar que mesmo com o aumento do rigor da lei desde a sua criação em 2008, a lei é um assunto que nos faz inferir uma discussão sobre o tema, questionando se o problema está na formas de penalização da lei, na falta fiscalização, ou se é apenas uma questão de cultura e comportamento dos brasileiros..

Palavras-chave: Lei Seca; Lei 11.705/2008; Direção Perigosa.

Introdução

O Brasil é quinto país no ranking mundial em mortes no trânsito, embora criada em 19 de junho de 2008 a Lei 1.705, mais conhecida como **Lei Seca**, proibi o uso associado de álcool e direção, bem como outras substância que causam alteração na capacidade psicomotora.

Mesmo a lei sofrendo algumas alterações ao longo desses quase 10 anos desde sua criação aumentando seu rigor, muitos brasileiros ainda persistem em beber e dirigir, considerando essa prática como normal.

Segundo dados da Pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas do Ministério da Saúde, houve um aumento de 32% de 2015 para 2016 da população adulta das capitais brasileiras que declararam que bebem e dirigem, sendo a embriaguez no volante uma das principais causas de acidentes no trânsito.

Materiais e métodos

Foi realizado levantamento de informações através pesquisa bibliográfica e documental, buscando dados de pesquisas realizados por órgãos fiscalizadores, bem como em instituições que visam prevenção de acidentes no trânsito.

Resultados e Discussão

Embora o número de mortos em acidentes de trânsito tem diminuído, na contramão está o aumento do número de vítimas de acidentes de trânsito hospitalizadas, conforme gráficos abaixo:



Gráfico 1: Vítimas fatais em acidente de trânsito.

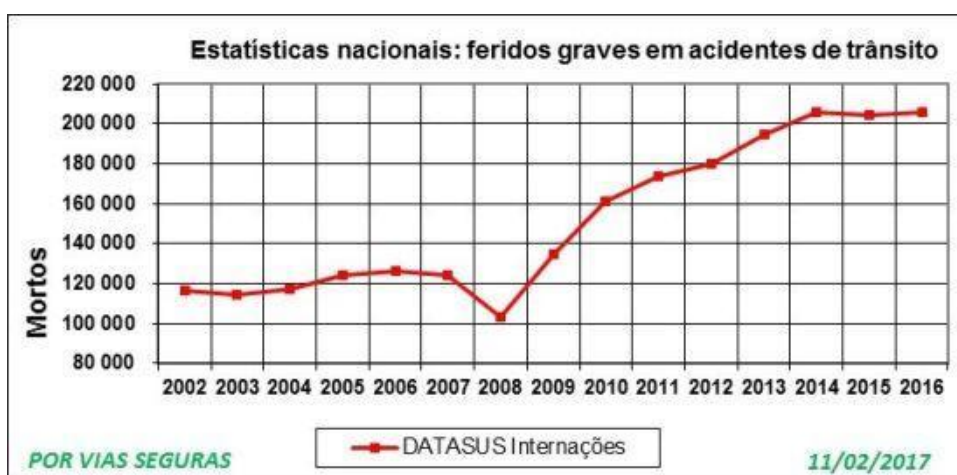


Gráfico 2: Vítimas de acidente de trânsito hospitalizadas em estado grave.

Conclusões

Embora tenha sofrido algumas alterações aumentando sua rigidez nos quase seus 10 anos de criação, a realidade no Brasil não muito mudou, pois a imprudência no trânsito ainda faz muitas vítimas, pois o segundo dados da Organização Mundial de Saúde o

Brasil aparece em quinto lugar entre os países recordistas em mortes no trânsito, atrás da Índia, China, EUA e Rússia.

Ainda segundo o Ministério da Saúde, em 2015, foram registrados 37.306 óbitos e 204 mil pessoas ficaram feridas, e o “Seguro de Danos Pessoais Causados por Veículos Automotores de Via Terrestre” - DPVAT, pagou em 2015, 42.500 indenizações por morte no país e 515.750 pessoas receberam amparo por invalidez.

Mas aonde estaria o problema? O Brasil possui uma extensa área com estradas, mas o efetivo policial para fiscalizar essas estradas esta cada vez menor, mas não somente em estradas acontece os acidentes, também há muitos acidentes em vias urbanas, estes ainda que vitimizam pedestres, que sem ao mínimo, tem a menor chance de se defender.

Embora algumas pessoas acreditam que dependendo da quantidade de álcool ingerida, este não trás alterações em sua coordenação motora e em seus reflexos, um estudo comprova mesmo que agindo lentamente o álcool tem efeito variado em cada pessoa, e mesmo parecendo que não há nenhum tipo de reação, esta afetará seus reflexos e sua coordenação motora. Não existe um nível ou quantidade seguro para se consumir álcool e dirigir, e quem assim o faz estará assumindo o risco de tornar seu veículo em uma arma.

Mas o que fazer para solucionar o problema de álcool e direção? Algumas pessoas acreditam que possa ser uma questão de falta de fiscalização, de normas mais rígidas, e outras consideram que possa ser uma questão de cultura. Podemos considerar que a maior causa de acidentes por embriaguez possa ser cultural, pois o alcoolismo começa precocemente no Brasil, onde os pré-adolescentes já são maioria nas noites e noitadas de algumas cidades brasileiras. Por fim, se não houver uma alta reflexão em cada pessoa, os problemas de álcool e direção irão persistir, e fazer cada vez mais vítimas, vítimas essas que são traumatizadas em efeito domino.

Referências

METRO JORNAL. **Brasil é o quinto país do mundo em mortes no trânsito, segundo OMS.** Disponível em: <<https://www.metrojornal.com.br/foco/2017/05/01/brasil-e-o-quinto-pais-mundo-em-mortes-no-transito-segundo-oms.html>> Acesso em: 20 out. 2017.

REVISTA ENCONTRO. **Em quase 10 anos da Lei Seca, morte no trânsito diminuiu, mas motoristas ainda bebem e dirigem.** Disponível em: <<https://www.revistaencontro.com.br/canal/atualidades/2017/06/em-quase-10-anos-da-lei-seca-morte-no-transito-diminuiu-mas-motorist.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.

VIAS SEGURAS. **Estatísticas do Ministério da Saúde.** Acessado em <http://www.vias-seguras.com/os_acidentes/estatisticas/estatisticas_nacionais/estatisticas_do_ministerio_da_saude>. Acesso em: 20 out. 2017.

**OS LADOS OPOSTOS DA DISCUSSÃO: A MAIORIDADE PENAL E SUA
SUPOSTA REDUÇÃO**

Maria Eduarda de Oliveira
dudasarache@hotmail.com, Faculdade Cristo Rei , FACCREI,
Emylaine Graciano
Cornélio Procópio, Paraná , Brasil
emylainegraciano@gmail.com Faculdade Cristo Rei FACCREI, Cornélio Procópio,
Paraná , Brasil.
Denise da Silva de Oliveira (Orientadora)
denisesiloliveira@yahoo.com.br, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio Procópio,
Paraná, Brasil.

Palavras-chave: Maioridade Penal; Criminalização; Redução.

Resumo:

Tema atual e muito discutido em nosso país é a redução da maioridade penal. Grande parte da população assustada com o nível de violência na sociedade, e não imaginando as consequências futuras da redução, vem defendendo esta medida. A mídia também tem sido de grande relevância para a formação de opiniões distorcidas na massa. Perante isso, de que forma essa medida contribuiria para diminuição da criminalidade e da violência na sociedade brasileira? A ideia de que a criminalidade e a violência no Brasil são reflexos da maioridade penal é equivocada. Essa é uma das consequências de um sistema educacional corroído que não atende as demandas da população, outro fator é a desigualdade social que aumenta a parcela de pessoas miseráveis na sociedade e os índices de criminalidade.

Introdução

Com a crescente criminalização de jovens no país e com a baixa escolaridade dos mesmos o Brasil, vem sofrendo com a alta violência principalmente em comunidades carentes, onde o índice de drogas e marginalização só cresce e com isso, jovens menores de 18 anos vem cometendo crimes por não sofrerem penalidades cabíveis a seus atos ou até por não sofrerem alguma punidade. Juntamente com isso vem a baixa oportunidade de vida e escolarização que são decorrentes de escolas públicas, onde o governo não investe dinheiro necessário a essas instituições, com isso muitos jovens procuram a vida fácil de drogas e prostituição para ganhar dinheiro e muitas vezes dar sustento a suas famílias .

Materiais e métodos

O presente estudo foi realizado a partir das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, verificando a atualidade do assunto em livros e artigos revistas e periódicas, levando em conta o método qualitativo para posterior análise de dados.

Resultados e Discussão

Acredita-se que existem outras saídas para a recuperação do menor infrator que não seja iniciá-lo precocemente no sistema prisional brasileiro.

Os parlamentares contrários à redução da maioria penal acreditam que um dos fatores motivadores da criminalidade do país é a falta de investimento em políticas públicas eficazes, especialmente no tocante à educação. Para esses parlamentares, em vez de buscar a redução da maioria penal, o Congresso Nacional deveria votar projetos que atinjam diretamente a população jovem, pois essa seria a solução adequada para acabar com o problema da violência juvenil. No discurso de um parlamentar contrário à redução: “Dizem que essa questão da criminalidade ocorreu por falta de educação, por falta de cultura. Concordo! Se tivéssemos uma educação efetiva, isso poderia não estar acontecendo. (OLIVEIRA et al, 2017, p.9).

Como afirmam os parlamentares e Oliveira (2017), uma educação de qualidade e o investimento em políticas públicas são a melhor saída para reduzir a criminalidade entre os adolescentes, os problemas sociais precisam ser enxergados com um olhar mais atento pelos órgãos governamentais.

O cerne do problema reside em um caráter social, entre os quais a desestruturação familiar, a desigualdade social, concentração de renda, um desemprego cada vez maior, um ensino escolar e familiar precário, por falta de estrutura etc. (GONÇALVES, 2011, p.8).

Porque é através da correção destes que salvaremos nossas futuras gerações, no entanto não precisamos perder as atuais e nem futuras gerações para penitenciárias.

Ao invés de se “etiquetar” um jovem como imprestável social, como um delinquente irrecuperável, o legislador pode se basear no Estatuto da Criança e do Adolescente (LGL\1990\37), que muitas vezes é mal interpretado, para obter as medidas corretivas, necessárias e incrementar as pouco eficazes para o bem da própria sociedade, sem que seja necessário reduzir a maioria penal. Entretanto, o caráter urgente não deve ser o da redução da responsabilidade penal, mas sim o incremento das condições sociais mínimas necessárias à criança brasileira, para que esta não precise desde cedo ir às ruas buscar alternativas para sua existência. E o ECA (LGL\1990\37) deve passar a ser o instrumento eficaz para corrigir o caminho daqueles que se desviam, forçosamente ou pelo simples prazer de delinquir. (GONÇALVES, 2011, p.8)

Conclusões

Devemos investir na educação dos jovens, na recuperação social e não em políticas repressoras, como a redução da responsabilidade penal, optar por recuperar nossos jovens da criminalidade é atitude que salvará as futuras gerações.

Referências

MASTRODI, Josué. BARREIRA, Jônatas Henriques. **O PROBLEMA CONSTITUCIONAL DA REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL.** São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Criminais / vol. 125, 2016. p.103-138.

OLIVEIRA, R. V.; D'ANDREA, G.; VENTURA, C. A. A.; AZEVEDO, M. S. J.; KODATO, S. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRODUZIDAS POR DEPUTADOS FEDERAIS SOBRE A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL.** São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Criminais / vol. 128, 2017. p. 385-407.

SAUT. Roberto Diniz. **O NOVO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.UMA ABORDAGEM POSSÍVEL.** Blumenal: Edifurb, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder **A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS.** São Paulo: Saraiva, 2003.

GONÇALVES. Antônio Baptista. **A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL E A RELAÇÃO DA RESSOCIALIZAÇÃO PRISIONAL COM OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS.** Revista dos Tribunais / vol. 912,2011. p. 305 – 324.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE EDUCACIONAL DE CORNÉLIO PROCÓPIO - FACED

Priscila de Jesus Batista
Faculdade Educacional de Cornélio Procópio – Faced
Flávia Maria da Silva (Coautora)
Faculdade Educacional de Cornélio Procópio – Faced

RESUMO: O ensino de empreendedorismo vem ganhando força no mundo todo, esse conceito passou a ser prioridade dentro das instituições de ensino e é dever das instituições oferecer aos seus alunos um ensino de empreendedorismo eficaz e de qualidade, bem como incentivar os mesmos a empreenderem. Isso se dá em função da capacidade que esse conceito possui em mudar todo o cenário econômico de um país, frente a crises econômicas e outros fatores. Analisando a literatura é possível perceber que o indivíduo pode sim desenvolver habilidades e competências empreendedoras e não necessariamente nascer empreendedor, através de estudos, dedicação e vivenciar práticas qualquer pessoa é capaz de obter um perfil empreendedor e ter a capacidade de abrir seu próprio negócio. Este trabalho visa identificar o índice de empreendedores entre os formados em administração da Faculdade Educacional de Cornélio Procópio nos últimos dois anos. Diversos estudos têm sido realizados para explicar a importância e os aspectos relacionados a esse tema. A presente pesquisa foi realizada através do método dedutivo com uma análise

quantitativa. Os resultados preliminares apontam que o empreendedorismo é um conceito importante e preciso, portanto ainda precisa ser mais discutido, ensinado e incentivado, para que assim nasçam empreendedores e negócios de sucesso e isso resultará no desenvolvimento do país.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Ensino Superior; Faculdade Educacional de Cornélio Procópio.

ABSTRACT: Entrepreneurship education is gaining strength around the world, this concept became a priority within the educational institutions and it is the duty of the institutions offer their students a teaching effective entrepreneurship and quality, and to encourage them to undertake. This is a function of the ability of this concept has to change the whole economic situation of a country facing economic crises. Looking at the literature you can see that the individual can indeed develop skills and entrepreneurial skills and not necessarily born entrepreneur, through studies, dedication and experience practices anyone is able to get an entrepreneur profile and have the ability to open your own business. Several studies have been conducted to explain the importance and aspects related to this issue. This work aims to identify the rate of entrepreneurs among graduates in administration of Educational Faculty of Cornelius in the last two years. This research was performed using the deductive method with quantitative analysis. Preliminary results indicate that entrepreneurship is an important and precise concept therefore needs to be further discussed, taught and encouraged, so that entrepreneurs are born and successful business and this will result in the development of the country.

Keywords: Entrepreneurship, entrepreneurship education, entrepreneurial education, skills and entrepreneurial skills, undertake.

Introdução

Nesse Resumo Expandido serão apresentados trechos sobre como a educação empreendedora é ensinada no ensino superior, como uma pessoa pode desenvolver comportamentos/habilidades empreendedoras e também sobre a educação empreendedora como uma ferramenta de ensino aprendizagem. Os conceitos que envolvem esse tema na educação como um todo, com foco no ensino superior, poderão influenciar os estudantes a se tornarem grandes empreendedores e cidadãos que atuem ativamente no desenvolvimento da economia e do país onde vivem.

O conceito empreendedorismo tem sido discutido de forma global e se tornando cada vez mais importante, principalmente o ensino desse tema, por isso ele é tão relevante. É essencial que instituições de ensino preparem seus alunos para se tornarem empreendedores, é de pessoas com esse espírito e comportamento que conseguirão traçar novos rumos no futuro. O ensino de empreendedorismo acaba sendo um dos principais meios de formarem pessoas com esse perfil, através dessa educação que os alunos conseguirão entender o quão importante esse assunto se tornou, e como é capaz de transformar não só a vida de quem empreender, mas sim de toda a comunidade.

Materiais e Métodos

A proposta deste trabalho é identificar qual o índice de empreendedores entre os formados em administração da Faculdade Educacional de Cornélio Procópio nos últimos dois anos. A pesquisa sobre esse tema se dá, porque além do empreendedorismo estar cada vez mais presente no nosso meio, é preciso saber quantos alunos que se formaram entre os anos de 2015/2016 na Faced conseguiram empreender, em qual ramo de atuação empreenderam e como o ensino da instituição ajudou esses alunos em seus projetos, bem como se a instituição deu todo o apoio e auxílio para que os mesmos conseguissem abrir o próprio negócio por meio do empreendedorismo.

Resultados e Discussão

É importante descobrir esses dados, para saber como a instituição contribuiu para formação acadêmica de seus alunos, e como os auxiliou em seus empreendimentos. Os resultados dessa pesquisa mostrarão para a IES no que ela precisa melhorar ou não em relação ao ensino de empreendedorismo. Os resultados serão importantes, pois servirão para a tomada de decisão na busca de melhoria do atual processo de ensino em busca da qualidade e assim conseguir formar mais profissionais capacitados que sejam empreendedores no futuro.

Na primeira etapa do projeto foram analisadas teorias sobre o tema, abordando principalmente como o ensino de empreendedorismo está sendo ensinado nas instituições de ensino. Já a pesquisa será realizada na Faculdade Educacional de Cornélio Procópio – Faced, na cidade de Cornélio Procópio, Estado do Paraná, será aplicado um questionário via e-mail no qual os alunos responderam se empreenderam ou não, para podermos quantificar os alunos empreendedores, e mostrar esses resultados, será preciso fazer amostragens em forma de gráfico, utilizando os recursos estatísticos, como; porcentagens, pois esse procedimento contribui para a precisão e eficácia dos resultados da pesquisa.

Conclusões

A instituição de ensino não possui esses dados pesquisados, a mesma não sabe como os alunos já formados estão frente ao mercado de trabalho e se empreenderam, e como o ensino da IES mudou a vida deles, por isso a necessidade de realizar essa pesquisa. A quantidade exata desses alunos será um fator determinante para compreender como é percebido o ensino de empreendedorismo da instituição, pois para que os alunos se tornem empreendedores de sucesso é preciso além de obter um perfil e um comportamento empreendedor, ter foco, disciplina e um estudo eficaz, pois no atual momento em que vivemos empreender acaba sendo uma forma de sobreviver.

Referências

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: Transformando ideias em negócios. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LOPES, R, M, A. **Educação empreendedora**: Conceitos, Modelos e Práticas. São Paulo: Elsevier, 2010.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I, Tomo I e II, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ROURE, J. **Dez mitos sobre os empreendedores**. Dominando os desafios do empreendedor. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

VALE, G. V; WILKINSON, J; AMÂNCIO, R. **Empreendedorismo, Inovação e Redes**: Uma Nova Abordagem. RAE Eletrônica. São Paulo: FGV, 2008.

FATORES DESMOTIVACIONAIS: CAUSAS E EFEITOS DENTRO DAS ORGANIZAÇÕES

Ricardo Eduardo Azanha da Silva – FACCREI/FACED
Marcos Paulo Merheb – FACCREI/FACED
ricardo.azanha@gmail.com
marcosmerheb@hotmail.com

Resumo:

O estudo tem por objetivo apresentar os motivos que fazem os profissionais ingressarem em suas atividades empolgados, mas com o passar do tempo perderem essa motivação. Para tanto, é utilizada como técnica a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e seguindo um modelo dedutivo de pesquisa. Esta pesquisa tem como tema principal os fatores desmotivacionais no ambiente de trabalho, e futuramente abordará o que a legislação brasileira prevê sobre o assunto. Usando como referencial essencialmente o estudo sobre os dois fatores de Herzberg (1968), seguido de Maslow (1943) com o estudo das necessidades humanas. Dessa forma como resultado preliminar é possível elencar os fatores desmotivacionais em classes, as quais retiram a motivação dos profissionais em seu ambiente de trabalho. Concluindo, compreender a existência desses fatores é fundamental para resolver a questão da falta de motivação no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Desmotivação. Ambiente de trabalho. Desempenho profissional.

Introdução

Tendo como foco nesse estudo os motivos de os profissionais perderem com o tempo sua motivação em exercer suas tarefas no ambiente de trabalho e descobrir essas razões, vemos então a necessidade de estudar os fatores desmotivacionais no ambiente de trabalho, visando contextualizar e reunir esses fatores de modo a estudá-los de forma mais profunda e individualmente.

Acreditamos que os fatores desmotivacionais podem ser classificados, essencialmente, em salários, clima organizacional, metas inalcançáveis, desvalorização do profissional e críticas publicas.

Trabalhando o tema podemos verificar como possível resultado a confirmação desses fatores existentes dentro das organizações ainda nos tempos de hoje, mesmo com a evolução do desenvolvimento humano empresarial.

Segundo Herzberg (1968) e sua teoria dos dois fatores que definem os aspectos motivacionais e higiênicos, é possível verificar que os fatores higiênico servem apenas para não desmotivar os profissionais, pois os mesmos não geram satisfação e motivação.

Já Maslow (1943) *apud* Chiavenatto (1998) afirma que o ser humano tem para si a eterna insatisfação, sempre criando novas necessidades. Com a motivação definida podemos, então, entender que a não satisfação dessas necessidades desmotiva o indivíduo. As pessoas possuem necessidade, e para criar uma nova devem sanar a anterior. Assim sendo fica visível que manter as pessoas motivadas deve ser uma constante nas organizações que buscam sucesso em sua gestão de pessoas e processos.

Materiais e métodos

Tendo como base para essa pesquisa o método dedutivo, pois o mesmo se refere, segundo Lakatos (2012) a uma análise de que todas as premissas são verdadeiras e todas as conclusões devem constar implicitamente nas premissas, esse estudo tem natureza básica, pois se concentra no campo teórico dos saberes.

A partir de uma abordagem qualitativa, os dados não serão mensuráveis matematicamente, mas sim categorizados, levando em conta pesquisas bibliográficas, pois os estudos serão realizados basicamente nas informações teóricas voltadas para a questão dos fatores desmotivacionais no âmbito administrativo.

No prosseguimento do estudo será realizada uma análise sobre os resultados coletados em nossas pesquisas, definido as respostas para a pergunta norteadora do empreendimento.

Resultados e Discussão

Para entender sobre os motivos que levam o profissional a se desanimar no concernente ao desempenho de suas atividades cotidianas e os fatores desmotivacionais, é preciso compreender quais são as expectativas desse trabalhador. Somente assim é possível futuramente implementar na pesquisa informações a respeito de como a legislação brasileira reage sobre tais fatores.

Com a coleta dos dados e análises de todos os estudos feitos sobre o assunto, acreditamos que esses fatores tidos como desmotivacionais são relevantes e existentes nas organizações, e que solucionando os mesmo teremos um maior desempenho por parte dos colaboradores.

É possível afirmar também que varia de colaborador para colaborador e da empresa onde trabalham a questão da motivação, pois fatores que definem o desânimo de uns podem não ser relevante para outros, contudo, existem aqueles que afetam a grande maioria, e geram desgaste para as empresas.



Figura 1: Teoria dos dois fatores comparada à pirâmide de Maslow. Fonte: <http://secretariassublime.blogspot.com.br/2014/07/teoria-dos-dois-fatores-higienicos-e.html>

Conclusões

Podemos concluir com nossos estudos que a existência de motivadores negativos atingem, de alguma forma, os membros das organizações. Com o aprofundamento dos estudos é possível verificar que a solução por si só de problemas intrínsecos não vai gerar a motivação nos profissionais, mas apenas eliminar seu desgaste.

Referências

BUONO, Regina Del. **O que é Pesquisa Básica ou Aplicada? Tipos de Pesquisa.** Disponível em Acessado em 02/11/2016

FINOCHETTI, Mauro. **O Que Mantem Um Quadro Funcional Motivado.** Disponível em Acessado em 04/11/2016

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência Psicológica: Um Estudo do Fenômeno na Relação Professor-Aluno.** Disponível em Acessado em 04/11/2016

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** Disponível em Acessado em 02/11/2016

O DIREITO À PRIVACIDADE E OS DESAFIOS JURÍDICOS APRESENTADOS COM O ADVENTO DA INTERNET

Rodrigo de Oliveira Gonçalves
rodrigo@uenp.edu.br, Discente de Direito na Faculdade Cristo Rei, FACCREI,
Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Sirlei Regina de Oliveira Soares

sirleireginasoares@gmail.com, Discente de Direito na Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Letícia de Souza Lopes
leticialopes_@hotmail.com, Especialista em Direito Ambiental, Docente na Faculdade Cristo Rei, FACCREI, de Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

RESUMO:

O presente resumo tem a finalidade de estabelecer o impacto que a tecnologia tem nos direitos humanos, principalmente no que tange à violação da privacidade do indivíduo. Será utilizado o método dedutivo e a proposta será firmada em uma revisão bibliográfica. Os resultados iniciais indicam que deve haver uma proteção cautelar dos direitos humanos no ambiente digital. Com isso, é possível entender que o tema deve ser debatido e aprofundado, visando a melhor aplicação da tutela dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Direito à Privacidade; Internet; tutela dos direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Com a internet cada vez mais acessível em todos meios sociais, surgiu para o sistema jurídico um grande dilema, pois a velocidade na transferência de informações colocam os operadores do direito em muitas situações inovadoras e desafiadoras. A internet deve ser vista como problema para a ciência do direito. A Revolução Digital, trará para a ciência jurídica impactos muito maiores que a Revolução Industrial.

Quando falamos em privacidade, buscamos tratar de um assunto tutelado pela Constituição Federal de 1988 e quando transportamos isso para o contexto da internet, deparamos com a dificuldade de proteção desse direito fundamental, pois há casos de perturbação da privacidade não apenas de indivíduos, mas também da coletividade e até mesmo da nação.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, X, "são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação" (BRASIL, 1988). Com isso, chegamos à seguinte indagação: Como o direito brasileiro vem tratando casos de violação à privacidade no horizonte digital?

Pergunta essa, que tentaremos elucidar no decorrer do presente resumo expandido, de forma clara e objetiva.

MATERIAIS E MÉTODOS

Utilizou-se o método dedutivo, que é racionalista, pressupõe a razão com única forma de conhecimento verdadeiro, empregou-se uma cadeia de raciocínio lógico descendente, partindo de uma análise geral até a conclusão.

A natureza da pesquisa é básica, pois objetiva gerar conhecimentos sem aplicação prática. A forma de abordagem será qualitativa, pois não serão coletados dados em campo e terá caráter exploratório, versará a partir de uma pesquisa bibliográfica de doutrinas e artigos científicos já publicados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que diz respeito à privacidade do indivíduo, a problemática se dá no momento em que não encontramos de maneira clara na doutrina ou em jurisprudências o real significado, deixando a palavra em um sentido muito geral, podendo gerar controvérsias sobre o tema.

Com a evolução ocorrida através dos tempos, o entendimento sobre privacidade foi se moldando, até chegarmos no conceito que temos hoje, onde podemos englobar, "de modo geral, em quatro categorias: a) O direito de ser deixado só (*the right to be let alone*); b) O resguardo contra interferências alheias; c) Segredo ou sigilo; d) Controle sobre informações e dados pessoais" (LEONARDI, 2012, p. 52).

Mesmo com essa evolução, a definição exata ainda não é completamente conhecida. Uma das assertivas que podemos utilizar, é que a privacidade é uma condição para existência da dignidade humana, tendo como base no Art. 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem o seguinte texto:

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Segundo Alonso (2004, p. 457), "a intimidade refere-se ao âmbito interior da pessoa, aos seus pensamentos e desejos, sendo assim inacessível a terceiros".

Devemos analisar o tipo da violação sofrida, se for de privacidade ou de intimidade. Isso ajudaria a delimitar a intensidade do ato, utilizando a teoria das esferas, ajudando a identificar a gravidade e auxiliando na aplicação de efeitos mais severos na sanção, de acordo com a natureza da exposição sem prévio consentimento. Segundo Sampaio (1998, p. 256), a teoria das esferas é dividida em três camadas de personalidade: "esfera mais interna, esfera da vida privada, e esferas sociais e públicas". A esfera mais interna, seria a mais íntima do indivíduo e a esfera da vida privada, pouco menos danosa, está localizada no meio da teoria apontada.

Já em contra senso, Stoco (2008, p.1660) nos diz que a diferenciação dos termos privacidade ou intimidade não tem maior importância. "A Carta Magna, que se sobrepõe a tudo, declara invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas". Deve-se dar atenção adequada para os dois termos, pois ambos são atributos da personalidade.

Percebemos com isso, que um problema que não foi completamente pacificado antes dessa inserção no meio digital, se agravou ainda mais com o advento da internet, que dá maior velocidade aos fatos divulgados, atingindo milhares de pessoas em poucos segundos. Isso causa um novo problema na esfera jurídica, pois já havia uma grande imprecisão em definir o que era íntimo e o que era privado. Cabe salientar, que com isso, cada caso deve ser analisado de forma única, não havendo uma regra básica quanto a esse tema.

Outro conflito que temos quando falamos de privacidade e internet, é o caso de direito de liberdade de expressão. Há vários casos recorrentes, de pessoas que publicam em redes sociais ou sites de vídeos, críticas pessoais a políticos e outras personalidades públicas, que podem ser passíveis de ação judicial solicitando a retirada dos mesmos, cabendo entendimento de cada caso pelos magistrados.

Um exemplo, se deu em meados do ano de 2014, quando o Tribunal Regional Eleitoral do Rio de Janeiro, condenou a empresa Google Brasil a retirar vídeos do site youtube, com propaganda negativa e ofensiva ao então candidato à governador do estado, Antony Garotinho. Para o relator, desembargador Wagner Cinelli de Paula Freitas, o vídeo denegria e prejudicava a imagem do candidato e enfraquecia de certa forma o pleito eleitoral daquele ano. A defesa, alegou que a postagem ofendia a honra e imagem do candidato, já que fazia referência pejorativa ao seu governo anterior.

Outro exemplo famoso, foi o caso da atriz Carolina Dieckmann, que teve seu computador invadido e subtraído fotos da intimidade da atriz e as referidas imagens distribuídas através da internet. Após esse acontecimento, que se deu no ano de 2012, sancionou-se a lei 12737/12, que dispõe o seguinte em seu caput:

Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita. (BRASIL, 2012).

Essa lei, visa tutelar a privacidade do indivíduo no meio cibernético, aplicando sanções que podem ser responsabilidade penal e administrativa, podendo sofrer agravos em alguns casos.

Outra situação que merece grande destaque, são as solicitações recorrentes de órgãos policiais à empresa *Facebook*, proprietária do aplicativo *Whatsapp* a respeito de conversas entre seus usuários. Nesse ponto, temos uma discussão sobre a prevalência do interesse público sobre o privado. Tivemos alguns casos desses no Brasil, referentes ao tráfico de drogas, onde o aplicativo não disponibilizou as conversas de seus usuários, e a magistratura chegou a determinar o bloqueio do aplicativo durante algum tempo no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse aspecto concluímos que não é correta a punição empregada aos meios de comunicação, principalmente nas sanções sofridas pelo aplicativo *Whatsapp*, sendo que o que lhes foi solicitado pela justiça não era possível ser fornecido, de fato eles não tem essas informações em suas bases de dados, pois toda comunicação é criptografada de ponta a ponta, não sofrendo armazenamento intermediário. Temos nesse sentido, uma penalidade que acaba afetando outros usuários que não possuem nenhum envolvimento com o objeto da investigação, causando grandes transtornos país afora.

Com o presente resumo reiteramos que esse é um tema que merece um aprofundamento na pesquisa, pois trata-se de uma questão que ainda merece um amplo debate.

REFERÊNCIAS

ALONSO, F. R. **Direito à privacidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

_____, **Lei Carolina Dieckmann n.º 12737 de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm>. Acesso: 20 de outubro de 2017.

LEONARDI, M. **Tutela e privacidade na internet**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

SAMPAIO, J. A. L. **Direito à intimidade e à vida privada**: uma visão jurídica da sexualidade da família, da comunicação e informações pessoais, da vida e da morte. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

STOCO, R. **Tratado de responsabilidade civil**. 7 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

PERFIL DE PROFESSORES DE UM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Silvane Marcela Mazur
silvane.mestrado@gmail.com, Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP,
Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.
Annecy Tojeiro Giordani
annecy@uenp.edu.br, Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP,
Bandeirantes, Paraná, Brasil.

Resumo:

Este estudo possui natureza qualitativa e objetivou conhecer o perfil dos professores de um Curso Técnico em Enfermagem e identificar se possuem formação para o exercício da docência. Participaram desta pesquisa 13 enfermeiros de uma Instituição de Ensino da Rede Pública Estadual, localizada na região norte do Estado do Paraná, Brasil. A coleta de dados foi realizada a partir do preenchimento de uma ficha de identificação e realização de entrevista semiestruturada com questões sobre a formação profissional e o exercício da docência. Como resultado constatou-se que todos os participantes não receberam formação para o exercício da docência, nem

durante a formação inicial ou em formação continuada. Neste sentido, sugere-se haver necessidade de repensar a formação de enfermeiros, pois, embora a maioria desempenhe papel gerencial e/ou assistencial no mercado de trabalho, há demanda pela formação para o Ensino na Enfermagem.

Palavras-chave: Curso Técnico em Enfermagem; Exercício da docência; Formação de Professores.

Introdução

Em nosso país, a educação escolar é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e compreende dois Níveis de Ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior (BRASIL, 1996).

No contexto da Educação Superior, no caso específico da Enfermagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem estabelecem a formação em Bacharelado e/ou em Licenciatura. Este documento também define os conteúdos essenciais para a Graduação em Enfermagem, dentre os quais, deverão ser ensinados os conteúdos pedagógicos, independentemente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001).

No entanto, observamos que a maioria das competências e habilidades definidas para o graduado em Enfermagem direciona-se à assistência à Saúde. Neste sentido, os objetivos principais desse estudo pautaram-se por conhecer o perfil dos enfermeiros-professores de um Curso Técnico em Enfermagem e identificar se estes receberam formação para o exercício da docência.

Materiais e métodos

Estudo de natureza qualitativa que, segundo Minayo (2007) consiste em um tipo de pesquisa capaz de responder a questões bastante específicas, em busca de significados nas ações e nas relações humanas.

Com relação aos aspectos éticos, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) sob o Parecer nº 1.597.453.

Com foco na formação de professores de Enfermagem, para a realização deste estudo escolhemos uma Instituição de Ensino da Rede Pública Estadual localizada na região Norte do Estado do Paraná. Esta Instituição atualmente oferta três Cursos de Educação Profissionalizante, dentre os quais, o Curso Técnico em Enfermagem.

Assim, à época da coleta de dados, o corpo docente deste Curso era composto por 14 enfermeiros. Entretanto, 13 participaram da pesquisa, sendo que uma não aceitou por estar prestes a entrar em licença maternidade. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) e foram codificados como D1 a D13, visando preservar suas identidades.

Para a coleta de dados, empregamos o uso de instrumentos que continham questões sobre a formação/experiência profissional e o exercício da docência: ficha de identificação e entrevista semiestruturada, ambas realizadas especificamente com os professores do Curso Técnico em Enfermagem.

A seguir, todas as entrevistas foram transcritas, baseando-se nas Normas para Transcrição da Língua Falada – Projeto NURC (PRETI; URBANO (Org.), 1990).

Para a análise dos resultados, elaboramos categorias a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) que, de acordo com Moraes e Galliazi (2014) trata-se de uma metodologia que analisa qualitativamente os dados e informações textuais, visando obter novas compreensões sobre os fenômenos e discursos pesquisados.

Resultados e Discussão

Intencionando alcançar os objetivos deste estudo, foram previamente definidas três categorias: 1. Gênero; 2. Formação profissional e 3. Experiência profissional. Na categoria 1. Gênero - 11 docentes são do sexo feminino e dois do sexo masculino, correspondendo a 84,61% do total de participantes. Este resultado corrobora os dados disponibilizados pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2013) que indicam predomínio (88,6%) do gênero feminino do número total de Enfermeiros do Estado do Paraná.

Na categoria 2. Formação profissional - os 13 enfermeiros (100%) indicaram possuir Bacharelado em Enfermagem, sendo que um deles também é licenciado em Ciências com habilitação em Matemática. No que compete ao tempo que estes profissionais se graduaram em Enfermagem, um deles afirmou ter se formado há mais de 15 anos; cinco no período de seis a quinze anos; seis concluíram a Graduação entre um e cinco anos e, por fim, um profissional informou ter se formado há menos de um ano. Ainda nesta categoria, no que concerne a formação continuada, nove enfermeiros informaram possuir Pós-graduação (Especialização na área da Enfermagem Assistencial), sendo que um destes informou que, no momento está cursando Especialização na área de Formação Pedagógica e os demais não possuem cursos desta natureza.

Com perspectivas de alcançar o segundo objetivo deste estudo, ou seja, identificar se os participantes da pesquisa receberam preparo para o exercício da docência, questionamos se durante a Graduação em Enfermagem ou após, tiveram alguma formação ou preparo específico para o exercício da docência.

Assim, a análise das entrevistas possibilitou identificar que nenhum dos 13 enfermeiros recebeu formação/preparação para desenvolver atividades docentes, como pode ser exemplificado nos seguintes fragmentos: D1: “*Não na graduação onde eu fiz meu curso não não tinha nenhuma disciplina em específica que trabalhasse a questão da docência [...]*”; e os professores D5 e D6 também afirmaram que “*Não*” e o professor D9 explanou: “*Não nenhuma como ser professor não*”. De modo geral, a totalidade das respostas indica que os participantes da pesquisa não receberam formação específica para a docência.

Na categoria 3. Experiência profissional - a questão versava sobre experiência no exercício da docência e, apenas um dos profissionais possuía dez anos de experiência; um possuía três anos; quatro somente um ano; cinco indicaram menos de um ano e dois afirmaram não ter qualquer experiência na docência.

Destacamos, que todos estes profissionais ingressaram no mercado de trabalho, primeiramente na Enfermagem assistencial e a docência veio como atividade posterior.

Tal situação revela então, premente necessidade de propostas formativas que ofereçam aos enfermeiros-professores a oportunidade de atualização não apenas de conteúdos específicos, mas de subsídios próprios da profissão docente.

Conclusões

Este estudo indica que enfermeiros estão exercendo a docência sem terem formação/preparo específico para desempenhar tal função. Aponta, portanto, a necessidade de repensar a formação de enfermeiros/professores posto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem preveem o ensino de conteúdos pedagógicos, independentemente da Licenciatura em Enfermagem. Assim, mesmo nos Cursos de Bacharel em Enfermagem, tais conteúdos precisam ser ensinados.

Importa então, que seja mais valorizada a formação inicial e continuada dos professores de Enfermagem, a qual deve ser entendida como um constante processo no aprimoramento das práticas educativas e, portanto, essencial à qualidade da educação pública, inclusive no nível Técnico Profissionalizante em nosso país.

Referências

BRASIL. 1996 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 abr. 2017.

CONSELHO Federal de Enfermagem. **Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil.** Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/#dados-regionais2>. Acesso em: 14 mai. 2017.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES Roque; GALIAZZI Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí; 2014. 224 p.

PRETI, D. ; URBANO, H. (Orgs.). **A língua falada culta na cidade de São Paulo: estudos.** São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1990, v. IV.

EUTANÁSIA: DESAFIOS DA NORMATIZAÇÃO DA EUTANÁSIA FRENTE A POSSIBILIDADE DE OMISSÃO DO ESTADO EM TRATAMENTOS DE DOENTES TERMINAIS

Stefani Renata Martyres Pagoti
stefani_pagote@hotmail.com, autor, Faculdade Cristo Rei, FACCRI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Leonardo Leonel
lelecoleonel@gmail.com, co-autor, Faculdade Cristo Rei, FACCRI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Cláudia Pascoal Rodrigues (Orientadora)
claudiapascoalrod@hotmail.com, docente, Faculdade Cristo Rei, FACCRI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo debater as principais indagações a respeito da prática da eutanásia, destacando argumentos favoráveis e contrários, atendo-se a possibilidade de omissão Estatal em tratamento de doenças incuráveis, visando a redução de gastos com saúde pública. Tendo como base o método dialético, a pesquisa apresentará uma discussão entre os argumentos a partir de estudos bibliográficos e pesquisa de campo, considerando as opiniões e motivações individuais. A pesquisa inicial aponta a dificuldade em defender uma opinião formada devido à enorme variedade de argumentos contra e a favor. Assim podemos identificar a importância de analisar ambos os lados a respeito do tema.

Palavras-chave: Eutanásia; Direito a morte digna; Omissão Estatal em doença terminal.

Introdução

Com o enorme avanço da ciência e da medicina dispomos de um amplo arsenal de tratamentos que muitas vezes não curam, mas permitem prolongar a vida. Ocasionalmente, ocorre à custa de um grande sofrimento ou da perda irreparável da qualidade de vida.

A eutanásia, em seu vocábulo literal, significa **boa morte**, ou seja, é uma morte por compaixão, um modo de provocar a morte de alguém de uma maneira menos dolorosa, evitando-lhe o sofrimento em casos de uma doença incurável ou quando o paciente está em estado terminal a fim de por fim a um grande sofrimento.

Os tipos mais comuns de eutanásia são: a eutanásia passiva que consiste no desligamento dos aparelhos que sustentam a vida do paciente (“morte assistida”) e a eutanásia ativa que é a interrupção deliberada da vida de uma pessoa, e não o mero desligamento dos aparelhos que mantêm a vida do paciente.

Este tema desenvolve muitas discussões acaloradas nas sociedades atuais. Discutir a eutanásia é de elevada complexidade, pois o assunto envolve princípios morais e éticos, decisões delicadas e difíceis, sempre acompanhadas de uma enorme carga emocional e uma exaustiva controvérsia.

O direito deve sempre ajustar-se às *exigências* de cada momento histórico, *adequando-se* a realidade em que a sociedade está inserida. A falta de legislação a respeito da eutanásia, assunto amplamente discutido nas sociedades contemporâneas, indica a necessidade de se efetivar uma apreciação jurídica mais aprofundada acerca do tema, especialmente na área penal.

Levando em conta as informações anteriormente apresentadas, indagamos: A proibição da prática da eutanásia no Brasil segue princípios de valores morais ou penais? Quais os cuidados necessários para prevenir que o Estado não seja omissivo com pacientes em estado terminal, estimulando a eutanásia?

Materiais e métodos

O presente trabalho será elaborado partindo dos princípios do método dialético, estabelecendo um diálogo entre os principais argumentos contrários e favoráveis a prática da eutanásia, considerando-se a possibilidade de omissão do Estado no tratamento de pacientes com doenças incuráveis em fase terminal ou com baixo nível de sucesso no tratamento, visando à redução de gastos com saúde pública.

A pesquisa apresentará natureza básica, pois se destina a investigação de fenômenos relacionados à eutanásia e seus fundamentos, gerando conhecimentos úteis para o avanço do sistema legislativo brasileiro, sem aplicação prática prevista.

O problema será abordado de forma qualitativa, com o objetivo de compreender os conhecimentos, opiniões e motivações de grupos da população acerca da eutanásia.

O trabalho realizar-se-á através de pesquisa exploratória envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas para identificar qual a opinião a respeito do tema.

Será elaborado um levantamento bibliográfico a respeito da eutanásia, a contradição entre o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à vida e a falta de legislação específica sobre a eutanásia, analisados quais os cuidados necessários para prevenir que o Estado não seja omissivo com pacientes em estado terminal, estimulando a eutanásia a fim de diminuição no custo com saúde pública, além de uma pesquisa documental analisando a Constituição Federal de 1988 e o Código Penal Brasileiro vigente.

Resultados e Discussão

Ninguém sabe quando, ou como, morrerá, porém uma máxima é verdadeira: ninguém deseja uma morte resultante de um processo lento e doloroso. Sendo esta uma verdade expressa da sociedade, por que a legislação brasileira não acompanha esse desejo, consultando a população e normatizando a prática da eutanásia?

Havendo a normatização sobre o tema, como prevenir e impedir que o Estado seja omissivo no tratamento de pacientes em estado terminal ou com doenças incuráveis, estimulando a prática da eutanásia com o objetivo de redução de custos com terapia e tratamentos.

Conclusões

Por tratar-se de um tema deveras polêmico, faz-se necessário o empenho dos legisladores no sentido de colher, analisar e discutir os desejos e necessidades da população, não se atendo apenas a princípios religiosos onde somente Deus tem o

poder de interromper a vida humana, alterando ou confeccionando leis que permitam que cada ser humano decida sobre a sua morte.

Referências

BRASIL. Código Penal Brasileiro, 1940.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988.

MAGALHÃES, B. M. C. C. Eutanásia: Origem, Ramificações e Outras Peculiaridades. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14519>. Acesso em: 14 out. 2017.

RODRIGUES, L. O. Eutanásia. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/eutanasia.htm>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ROSA, I. P. C. **A Eutanásia no Direito Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/eutan%C3%A1sia-no-direito-brasileiro-0>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CONTRADIÇÕES NAS PERICIAS NO CASO ISABELA NARDONI

Wagner Alves Amaral
wagneramaral2011@hotmail.com, Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio
Procópio, Paraná, Brasil.

Ricardo Haddad (Coautor)
Faculdade Cristo Rei, FACCREI, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo:

O caso Isabella Nardoni refere-se à morte da menina brasileira Isabella de Oliveira Nardoni de cinco anos de idade, jogada do sexto andar do Edifício London, situado na Rua Santa Leocádia nº 138, no distrito da Vila Guilherme, em São Paulo, na noite da data de 29 de março de 2008. Este resumo expõe detalhes de pericias feitas em lugares e objetos, trata também sobre clamor popular envolvido diretamente sobre os jurados deste julgamento. Aborda sobre o laudo solicitado pelos advogados de defesa nos Estados Unidos e qual conclusão foi obtida. O caso Isabella completa nove anos sem um desfecho. Isso porque a defesa do casal Nardoni ainda aguarda a Justiça julgar um último recurso que pede a anulação do júri que condenou o pai e a madrasta da menina pelo seu assassinato.

Palavras-chave: contradições periciais; Isabela Nardoni; Alexandre Nardoni.

Introdução

Este trabalho nos faz refletir sobre a forma condenatória de uma perícia contraditória, embasada em fatos nebulosos onde seu resultado condena um casal de forma severa.

Conforme descrito neste trabalho às provas periciais foram fundadas no clamor popular a fim de levar a finalização do caso de forma rápida sem analisar de forma aprofundada pontos fundamentais.

O direito de defesa é um princípio civilizatório comumente desrespeitado pelas tiranias, com o caso Isabella Nardoni, presenciamos a substituição da tirania estatal pela tirania da opinião pública e da mídia. Poucas vezes se viu em nosso país tamanho desrespeito às prerrogativas da defesa, com agressões morais e físicas na porta do Fórum ao advogado encarregado da defesa do casal Nardoni.

Materiais e métodos

O presente trabalho será elaborado baseado nos princípios do método dedutivo, partindo de análises gerais sobre o caso Isabela Nardoni para reflexões particulares acerca das contradições existentes nas provas periciais apresentadas ao júri.

A natureza da pesquisa é básica, pois se destina a gerar conhecimentos acerca dos fatos envolvendo o caso, com o objetivo de aumentar nossa base de conhecimento, fazendo que haja uma compreensão que apesar do casal ter sido condenado pelo júri ainda existem muitas contradições nas provas periciais responsáveis por essa condenação, ou seja, a pesquisa busca abrir nossa visão para outra versão sobre o caso, sem entrar na questão se o casal é culpado ou não, apenas ressaltando que existem falhas na perícia.

O problema será abordado de forma Qualitativa, pois foram analisados as razões e motivações que levaram a condenação do casal pelo homicídio da menina Isabela, utilizando-se de uma pequena amostra de dados periciais do Brasil e dos Estados Unidos a fim de se obter uma compreensão aprofundada sobre as discrepâncias encontradas entre as duas perícias.

Esta pesquisa tem caráter explicativo, pois, registra fatos envolvendo o caso, analisa-os, interpreta-os e identifica as causas que levaram a conclusão das provas periciais responsáveis pela condenação do casal.

Resultados e Discussão

1 – Após aplicação de Luminol indicou a presença de sangue humano no assoalho e na face posterior do encosto do condutor do veículo do casal (local próximo ao que Isabela estaria sentada).

2 – Segundo a perícia Anna Carolina Jatobá ao se virar para o banco de trás ainda dentro do veículo fere Isabela Nardoni na região frontal esquerda da cabeça com um instrumento que supostamente seria uma chave, sangrando Isabela levemente.

3 – Já dentro do apartamento foi encontrada a maior quantidade de mancha de sangue visível e latente (não aparente), em forma de gotas, segundo o laudo, visíveis.

4 – De acordo com a perícia, próximo ao sofá, apresentava gotas de sangue com sinais de leve esfregaços em virtude de limpeza assim dizem a perícia que o gotejamento de sangue se da após a retirada da fralda da cabeça de Isabela.

5 – No lençol foi constatado marca de chinelo com o mesmo formato utilizado por Alexandre.

6 – Segundo a perícia, Anna Carolina se abaixa e asfixia Isabela explicando os hematomas no pescoço e os gritos de uma criança clamando pelo pai segundo testemunha.

Em decorrência dos laudos periciais acima descritos indaga-se sobre diversos pontos observados:

Nos itens contendo sangue, antes de Isabela ser jogada, diz sempre ser sangue humano, entretanto, em momento algum o exame de DNA diz ser sangue de Isabela Nardoni. Foram coletadas 23 amostras e 11 foram considerados insuficientes para análise, os exames feitos nas coletas foram do tipo DNA genômico também chamado de DNA nuclear, este tipo é considerado muito simples, segundo o Professor Elizeu Fagundes de Carvalho, integrante do Conselho Federal de Biologia, como não sendo possível constatar de quem é o sangue.

O laudo mostra que na mancha da cadeirinha havia mistura de materiais biológicos de duas ou mais pessoas, uma delas do sexo masculino. O resultado, portanto, foi inconclusivo. Na mistura da cadeirinha foi descoberto, inclusive, material genético que não pertence a nenhuma das pessoas que teve o sangue analisado.

A questão sobre a marca de chinelo no lençol da cama do casal junto a janela onde Isabela foi jogada. Segundo mostra o laudo, existe apenas uma marca de chinelo, porém, Alexandre subiu a primeira vez e cortou a tela, desceu, foi na sala, pegou Isabela e subiu novamente na cama para jogá-la. A foto mostra apenas uma marca de chinelo na cama. Fica uma pergunta. Como uma pessoa de 1,80 metros de altura pode pisar cirurgicamente no mesmo lugar 2 vezes?

Dentre todas estas perguntas sem resposta pesa muito o clamor popular sobre o caso.

Frederico Muller afirmou que, fatalmente, o corpo de jurados já entrou na Plenária com um pré-julgamento sobre o caso, “onde nitidamente há uma perícia mal feita e uma investigação irresponsável” ressaltou, ao citar mais uma vez que o “circo que se montou prejudicou e muito a defesa dos réus”.

Um laudo produzido nos Estados Unidos pelo Instituto de Engenharia Biomédica da George Washington University, aponta que as marcas no pescoço da menina Isabella Nardoni, morta em 2008, “não são de mãos humanas”, confrontando um dos pontos incriminador feito pela perícia técnica oficial do caso.

Conclusões

Conclui-se que baseado nas provas descabidas e sem força legal juntada com o clamor popular e um júri totalmente influenciado condenaram duas pessoas a aproximadamente 30 anos de prisão.

Dentre varias contradições entre provas periciais contraditórias júri influenciado e clamor popular. Seriam possíveis apenas as provas periciais capaz de sentenciar os réus?

Referências

Laudo feito nos EUA aponta que Isabella Nardoni não foi esganada por pai e madrasta. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2013/08/08/laudo-dos-eua-poria-em-xeque-caso-isabella.htm> Acesso em 16 out 2017.

MILÍCIO, G. **Advogados criticam espetacularização do Júri.** Revista Consultor Jurídico. 2010. Disponível em:< <https://www.conjur.com.br/2010-mar-24/espetaculo-midia-prejudicar-casal-nardoni-dizem-advogados>> Acesso em: 17 out 2017.

OLIVEIRA, E. P. S. Q. **A importância da prova pericial no deslinde do “Caso Isabella Nardoni”.** 2014. 87f. Monografia de conclusão de curso de bacharel em Direito – UniCEUB- Centro Universitário de Brasília. 2014.