

# ALPHA

ISSN 2448-1548

Vol. 24, n. 2, ago./dez. 2023





---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

**Reitor**

*Henrique Carivaldo de Miranda Neto*

**Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão**

*Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues*

**Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

*Pablo Fonseca da Cunha*

**Coordenadora de Extensão**

*Adriana de Lanna Malta Tredezini*

**Diretora de Graduação**

*Mônica Soares de Araújo Guimarães*

**Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações**

*Geovane Fernandes Caixeta*

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães. **Imagem da capa:** PORPEN, William. *Grace Reading at Howth Bay*. 1902. Pintura, óleo sobre tela, 45.8 x 50.8 cm (Adaptado).

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-  
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>  
ISSN 1518-6792 (impresso)  
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

# ALPHA

---

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Volume 24, número 2, ago./dez. 2023

Patos de Minas: Alpha, UNIPAM, v. 24, n. 2, ago./dez. 2023: 1-115



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

**Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**  
**<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>**  
**E-mail: revistaalpha@unipam.edu.br**

**Editor**

Geovane Fernandes Caixeta

**Conselho Editorial Interno**

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)  
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)  
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)  
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

**Conselho Consultivo**

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)  
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)  
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)  
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)  
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)  
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)  
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)  
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)  
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)  
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)  
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)  
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Luís André Nepomuceno (Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba)  
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)  
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)  
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)  
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)  
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)  
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)  
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

**Revisão**

Geovane Fernandes Caixeta

**Diagramação**

Lorrany Lima Silva

## SUMÁRIO

<b><i>Germinal</i>: o espaço para um discurso de reivindicação das condições de trabalho.....</b>	<b>07</b>
Hélio Moise Rodrigues Viana	
<b>Algumas considerações sobre a escrita da história em Gilberto Freyre: biografia e método.....</b>	<b>15</b>
Diego Lopes de Campos	
<b>De censores a leitores: reflexões sobre a censura e o prazer de ler no conto “Um general na biblioteca”, de Italo Calvino.....</b>	<b>29</b>
Mariane de Sousa Oliveira	
<b>A construção da enunciação ou a construção do enunciado? Diálogos entre duas traduções de um ensaio de Volóchinov.....</b>	<b>39</b>
Taiane Andrade Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva	
<b>Supremacia do eu-filósofo, efeito no outro: uma análise da “Primeira caminhada”, de Os devaneios do caminhante solitário, de Rousseau.....</b>	<b>52</b>
Larissa Carolina de Andrade	
<b><i>Kid strip</i> e representações da infância na contemporaneidade: o personagem Armandinho, de Alexandre Beck.....</b>	<b>60</b>
José Ignacio Ribeiro Marinho	
<b>Tirinhas: uma proposta para o ensino em sala de aula.....</b>	<b>69</b>
Hirlene de Oliveira e Silva	
<b>Desenvolvimento de Recursos Táteis Sensoriais em Tecnologia Assistiva (TA) para estudantes surdocegos.....</b>	<b>78</b>
Ana Sara Tomé Borges Eliane Maria de Carvalho Bruno Pereira Garcês Diego Augusto Costa Alves	
<b>“Pedagogia do Esporte” no Brasil.....</b>	<b>93</b>
Luís Cláudio da Mota Corrêa Adelino José de Carvalho Dias	

# ***Germinal*: o espaço para um discurso de reivindicação das condições de trabalho**

*Germinal: the space for a discourse of advocacy for working conditions*

HÉLIO MOÏSE RODRIGUES VIANA

Mestrando em Estudos de Linguagens (CEFET-MG)

E-mail: [vianamoise@outlook.com](mailto:vianamoise@outlook.com)

---

**Resumo:** *Germinal*, o célebre romance de Émile Zola, apontou a importância do papel dos mineradores de carvão na industrialização da França. A obra faz parte do patrimônio cultural francês, uma vez que apresentou à população as condições precárias de trabalho às quais eram subordinados os operários franceses e possibilitou um discurso de denúncia. Graças a Zola, a mina e os mineradores entraram para sempre na história mundial do trabalho. Para que seja possível compreender a relevância de *Germinal* nas relações profissionais estabelecidas no mundo capitalista moderno, o presente artigo pretende definir a importância do espaço da mina na consolidação de um discurso reivindicatório das condições de trabalho.

**Palavras-chave:** espaço literário; literatura francesa; capitalismo; revolução.

**Abstract:** *Germinal*, the renowned novel by Émile Zola, highlighted the crucial role of coal miners in the industrialization of France. The work is part of French cultural heritage, as it exposed the precarious working conditions to which French workers were subjected, enabling a discourse of denunciation. Thanks to Zola, the mine and its miners have forever entered the world history of labor. In order to comprehend the significance of *Germinal* in the professional relationships established in the modern capitalist world, this article aims to define the importance of the mine space in the consolidation of a discourse advocating for working conditions.

**Keywords:** literary space; french literature; capitalism; revolution.

---

Segundo Bechara (2011, p. 998), reivindicar é o ato de requerer, reclamar ou até mesmo exigir. Deve-se levar em consideração, para a compreensão da abordagem teórica desenvolvida neste artigo, a reivindicação como os atos que exigem mudanças, que exigem melhores condições de trabalho, que exigem a compreensão da importância de milhares de mineradores franceses para o desenvolvimento capitalista do século XIX. *Germinal*, ao introduzir de forma minuciosa a descrição das minas no norte da França e, sobretudo, quando relata as condições de trabalho vivenciadas pelos mineradores, possibilita sedimentar um discurso reivindicatório que assolou o maquinário capitalista francês no início do século XX.

A primeira edição de *Germinal* foi publicada em 1885 na cidade de Paris em um contexto social de conflito entre as classes operária e capitalista. A obra faz parte de uma série de vinte romances intitulada *Rougon-Macquart*, e permitiu a Zola se destacar como forte opositor às desigualdades sociais e líder intelectual fervoroso nas lutas de operários. Para compreendermos o sucesso dos textos do autor francês no embate dos

trabalhadores diante do capitalismo, é preciso definirmos qual movimento literário integra a obra *Germinal*.

O romantismo, que predominou na literatura durante toda a primeira metade do século XIX, caracterizava-se pelo domínio das emoções derramadas, repleto de coincidências incríveis. O realismo veio se contrapor a ele, ao tentar trazer para o romance uma simulação fiel da realidade. Na literatura, o Realismo foi o movimento que regeu a segunda metade do século XIX; o Naturalismo é a radicalização do Realismo. Pode-se dizer que as descobertas das ciências naturais combinadas com o estilo realista do escritor Flaubert e com o positivismo (doutrina que prega a lógica) do pensador Taine deram origem ao Naturalismo. Essa nova escola literária baseava-se na observação fiel da realidade e na experiência, mostrando que o indivíduo é determinado pelo ambiente e pela hereditariedade. Os romances naturalistas se destacam pela abordagem extremamente aberta do sexo e pelo uso da linguagem falada. O resultado é um diálogo vivo e extraordinariamente verdadeiro, que na época foi considerado até chocante, de tão inovador. Dessa forma, encontramos a principal característica do texto de Émile Zola, que é chocar o leitor para que seja possível conscientizá-lo e possibilitar a tomada de posicionamento em um contexto político e social dividido.

A conscientização do leitor, das mazelas sociais sofridas pelas classes trabalhadoras, é construída no texto de Zola na descrição minuciosa do espaço no qual a narrativa acontece e dos efeitos nocivos que esse espaço causa nas personagens. O trecho a seguir exemplifica claramente a descrição anterior:

Quem mais sofria era Maheu. No alto, a temperatura atingia trinta e cinco graus, o ar não circulava. Para poder ver, ele prendia o lampião num prego perto da cabeça, o que aumentava terrivelmente o calor. Mas era a umidade que aumentava o seu suplício. A rocha porejava água, gotas grossas batiam em seu rosto continuamente. Em quinze minutos, ele estava encharcado de água e suor (ZOLA, 2000, p. 26).

O espaço ocupa no texto *Germinal* o protagonismo, uma vez que delimita as relações entre as personagens e condiciona acontecimentos imprescindíveis da narrativa. Para tanto, faz-se necessário definirmos o conceito espaço na literatura para melhor compreendermos sua estrutura e seus objetivos.

Segundo Oliveira e Santos (2001, p. 67), quando é concebido um determinado ente, criam-se referências com as quais ele se relaciona. Ou seja, precisamos situá-lo, atribuímos ao ser um espaço. Dessa forma, definimos espaço como o conjunto de indicações – concretas ou abstratas – que constitui um sistema de relações. Além disso, Foucault (1984, p. 252) aponta o espaço como fundamental em qualquer forma de vida comunitária; o espaço é fundamental em qualquer exercício de poder.

O exercício de poder, justamente, pode ser observado no texto de Zola, uma vez que sedimenta o espaço necessário para a luta de classes que opunha operários e capitalistas, como mostra o seguinte trecho:



Enquanto os mineiros passavam fome, a Companhia ganhava milhões. Por que ela deveria vencer, naquela guerra do trabalho com o capital? De qualquer modo, a vitória custaria muito. Étienne foi tomado por um desejo de luta, uma necessidade de acabar com a miséria, mesmo que para isso tivesse que morrer. Era melhor todos os moradores da aldeia morrerem juntos do que irem se acabando aos poucos, de fome e injustiça (ZOLA, 2000, p. 92).

A literatura de Zola ainda apresenta duas formas distintas, como explica o seguinte trecho de Oliveira e Santos (2001, p. 72-73):

A literatura pode agir de duas formas básicas. Pode pretender atuar como um espelho plano, alimentando a ilusão de que é capaz de mostrar a realidade como ela é. Esse é o caso do Realismo, movimento literário difundido na segunda metade do século XIX, mas cujos princípios “realistas” podem ser encontrados em épocas diversas. A segunda possibilidade, oposta à primeira, é a literatura assumir-se como espelho deformante, com a intenção de deslocar a imagem que a sociedade tem de si mesma. O objetivo desse tipo de literatura é o de abrir novos ângulos de visão, de revelar novas dimensões do real. Uma literatura que se deseja profundamente crítica, portanto.

*Germinal* assume a forma de espelho da sociedade francesa quando descreve metodicamente o cotidiano dos mineradores do século XIX. Por exemplo:

Os britadores golpeavam mais forte, com vontade de encher muitos vagonetes. Com o correr do dia, o ar ficava cada vez mais poluído com a fumaça dos lampiões, a pestilência dos hálitos, a asfixia que o gás grisú provocava. Mas os mineiros, no fundo de suas tocas de toupeira, sob o peso da terra, sem ar nos pulmões, continuavam a cavar (ZOLA, 2000, p. 29).

O trecho evidencia a necessidade do autor de expor as condições nefastas de trabalho dos mineradores de carvão. Dessa forma, constrói-se uma narrativa espelho da realidade com a caracterização de um espaço sufocante, agressivo e assustador.

O espelho deformante que desloca a imagem de sociedade que permeia a realidade das personagens, talvez como a tentativa de fuga do sofrimento e das desigualdades sociais, também está presente no romance do autor francês. O trecho a seguir evidencia essa deformação, ao projetar a imagem de um exército de operários prontos para fazer a revolução do proletariado, o que de fato nunca se concretizou:

Debaixo de seus pés, prosseguiram os golpes profundos das picaretas. Os mineiros estavam todos lá, embaixo da terra, e ele os ouvia como se o estivessem seguindo. O sol de abril brilhava em toda a sua glória, aquecendo a terra, em que germinavam sementes. A vida desabrochava com toda a força, os brotos apareciam em folhas verdes, a relva nascia. Em toda parte as sementes cresciam e brotavam para fora da terra, em busca de luz e calor. E ainda, cada vez mais distintamente, como se estivessem se aproximando do sol, os operários cavavam. Aos raios inflamados do sol, naquela manhã de juventude, o campo estava tomado por aquele rumor. Os homens brotavam, era um exército coberto de carvão, vingador, que germinava lentamente da terra, para crescer nas colheitas do século seguinte. A germinação daquele exército logo faria explodir a terra (ZOLA, 2000, p. 237-238).

Dessa forma, percebemos a tentativa de Zola de assumir no seu texto duas formas distintas no objetivo de oferecer um contexto para o embate sindicalista. Ou seja, ao retratar de forma minuciosa a realidade, o autor francês expõe e possibilita a tomada de consciência, a revolta, o desejo de mudança. Do outro lado do fluxo ideológico, ao deslocar a imagem da sociedade, o escritor nos permite vislumbrar o que seria possível vivenciar se a luta se tornar vitória.

O espaço ainda ocupa no texto de *Germinal* outra perspectiva também muito importante, que pressupõe o ambiente como algo dado, observável ou como algo da condicionalidade, ou seja, o estabelecimento de condições para o desenvolvimento da narrativa. Como explica Santos (2013, p. 65):

[...] o espaço ser tomado tanto como algo dado, da ordem do observável – o que o qualifica como categoria da própria realidade, do próprio mundo empírico –, quanto algo que é da ordem do possível, daquilo que viabiliza a ocorrência de outras categorias: como condição de possibilidade.

Zola descreve minuciosamente os cenários urbanos e o interior das minas para categorizar a realidade da narrativa. Percebe-se, também, o uso desses mesmos cenários para condicionar a tomada de decisões das personagens e definir os rumos da história, como se o espaço ocupasse o lugar de narrador ao expor a narrativa e determinar o desfecho.

O protagonismo do espaço no romance *Germinal* fica evidente até mesmo no título da obra. Segundo Bechara (2011, p. 675), germinal se refere a germe ou a algo que está em seu estágio inicial como também aponta para o sétimo mês do ano no calendário da primeira república francesa, de 21 de março a 16 de abril. Interessante apontar que o próprio título faz menção à temporalidade e, portanto, ao próprio espaço, uma vez que o sétimo mês da primeira república francesa corresponde ao início da primavera, ou seja, o desabrochar dos vegetais, taciturnos no inverno, vibrantes e poderosos na primavera.

A metáfora do ser que desabrocha, que cansou do silêncio do inverno, é evidente nos seguintes trechos:

[...] o mineiro vivia como um animal, enterrado na mina, sem se dar conta do que acontecia. Por isso os ricos podiam chupar o sangue dos operários. Mas estes já estavam acordando. No fundo da terra germinava uma semente, e um belo dia os homens brotariam da terra, um exército de homens que viria restabelecer a justiça (ZOLA, 2000, p. 59).

Nevara durante dois dias. Naquela manhã tinha parado de nevar; uma geada intensa envolvia tudo, e a região negra, com árvores e casas cobertas pelo pó do carvão, estava completamente branca, de uma brancura única. A aldeia dos Duzentos e Quarenta quase desaparecia sob a neve. De nenhuma chaminé saía fumaça. Sem fogo, as casas eram frias como pedras (ZOLA, 2000, p. 152).

O espaço em *Germinal*, portanto, não deve ser entendido como componente físico, mas como a abertura que possibilita abarcar configurações sociais distintas, ou seja, a definição de classes sociais que entrarão em conflito para que seja definido o desfecho ideológico das nações ocidentais. Ainda conforme Santos (2001, p. 79):

O componente físico – paisagens, interiores, decorações, objetos – condiciona o desenrolar da ação, o trânsito das personagens. Por outro lado, quando a perspectiva se abre, torna-se possível pensar o espaço enquanto lugar que abarca tanto configurações sociais – o chamado espaço social – quanto configurações psíquicas – o espaço psicológico.

O espaço social desempenha função primordial na construção da narrativa de *Germinal*, uma vez que delimita as classes sociais e tematiza os conflitos ideológicos. Pode-se definir o espaço social como “[...] a observação, descrição e análise de ambientes que ilustram, quase sempre com intenção crítica, aquilo que, utilizando-se um vocabulário naturalista, pode-se chamar de ‘os vícios e as deformações da sociedade’” (OLIVEIRA; SANTOS, 2001, p. 79-80).

Essa descrição e análise com o uso de um vocabulário que tenta transmitir o sofrimento decorrente das injustiças sociais e possibilita construir críticas, é evidente nos seguintes trechos:

Aquela parte do veio *Filonnière* era tão estreita que os britadores, prensados entre a parede e o teto, esfolavam os cotovelos para retirar o carvão. Além do mais, era extremamente úmida. Um jato de água já tinha esguichado no rosto de Étienne enquanto ele trabalhava.

Mas a principal ameaça eram os desabamentos, pois o problema não estava só na pequena quantidade de escoramentos, e sim no terreno, que se encontrava minado de água (ZOLA, 2000, p. 68).

Tinham feito o juramento de resistir juntos, e resistiram, como quando estavam na mina e lutaram para salvar um homem soterrado. Eles iriam aguentar. A mina era uma boa escola, conviviam com a água, o fogo e os desmoronamentos desde os doze anos. Poderiam passar oito dias sem comer (ZOLA, 2000, p. 104).

Outra quinzena se passou. Estavam nos primeiros dias de janeiro, em pleno inverno. A miséria era cada vez maior, as aldeias mineiras agonizavam a cada hora que passava. Os quatro mil francos enviados de Londres pela Internacional não tinham dado para três dias de pão. Depois disso, não receberam mais nada. A esperança que morria deixava os ânimos abatidos. Com quem poderiam contar agora, se os seus próprios irmãos os abandonavam? Sentiam-se perdidos, isolados do mundo (ZOLA, 2000, p. 101).

É interessante perceber como Émile Zola tenta durante toda a narrativa alocar as bases necessárias para o fomento de um contexto de reivindicação, que exija as mudanças sociais necessárias para que seja possível atingir condições adequadas de trabalho e de vida. A guerra de classes nunca encontrou anteriormente tanta disposição na literatura.

O embate de classes tem seu estopim nas condições estruturais das minas e nos baixos salários. Como aponta Oliveira e Santos (2001, p. 82), “o espaço constrói-se a partir do cruzamento de variados planos espaço-temporais experimentados pelo sujeito, apresentando uma dimensão múltipla e um caráter aberto”. A experiência ocupa um lugar de destaque na narrativa de *Germinál*, uma vez que possibilita a tomada de consciência de uma condição socioeconômica e a organização adequada para reivindicar novas condições. Os seguintes trechos exemplificam a conscientização de um plano espaço-temporal de implicações múltiplas, uma vez que não conhece fronteiras nem culturas, apenas a libertação do proletariado.

Étienne estava inflamado. Uma predisposição à revolta o impelia à luta entre o trabalho e o capital, numa primeira ilusão, que era fruto da sua ignorância. Agora, tratava-se da Associação Internacional dos Trabalhadores, a famosa Internacional, que acabava de ser criada em Londres, em 1864. A carta de princípios tinha sido redigida por Karl Marx. As primeiras seções francesas foram formadas em 1865 (ZOLA, 2000, p. 50).

Os operários não podiam mais suportar, a Revolução Francesa só tinha agravado a situação para eles, somente os burgueses vinham lucrando desde 1789. Era preciso dar um fim àquilo, por bem ou por mal. A nova geração certamente o faria, se a atual não o fizesse; o século não podia terminar sem outra revolução, agora a dos trabalhadores, uma revolta que mudaria radicalmente a sociedade e a reconstruiria com mais justiça (ZOLA, 2000, p. 52).

Por fim, vale a pena ressaltar o conceito de *flâneur* introduzido nos estudos literários pelo pesquisador alemão Walter Benjamin para que se possa compreender como o espaço é retratado pelas personagens em *Germinal*. Conforme define Benjamin (2017, p. 142), o *flâneur* seria um “tipo especial de sujeito”, um “andarilho que vaga pelas ruas, lançando sobre a cultura urbana um olhar simultaneamente atento e distraído, crítico e cúmplice”.

Dessa forma, o *flâneur*, em *Germinal*, é um observador e um objeto do espaço, alguém que recorta a geografia e a paisagem das minas e dos espaços urbanos da periferia. Os recortes desses espaços exercem sobre as personagens um efeito aprisionador. A mina e a periferia são uma gaiola, uma cova, uma prisão obscura e esquecida. Ou seja, as personagens vagam interminavelmente por geografias aprisionadoras e ao mesmo tempo em que tomam conhecimento da sua espacialidade são engolidas por elas. Os seguintes fragmentos demonstram as potencialidades do espaço em *Germinal*:

Catherine precisou lhe ensinar a abrir bem as pernas e a apoiar os pés nas vigas dos dois lados da galeria para ter pontos de apoio sólidos. O corpo devia ficar inclinado, os braços firmes, para empurrar com toda a força. Ela suave, arquejava, estalava as juntas, sempre sem se queixar, com a indiferença do hábito, como se a miséria fosse comum a todos. Mas ele não conseguia trabalhar como ela, seus sapatos o machucavam, e seu corpo parecia que ia se partir. Depois de alguns minutos caminhando com o corpo encurvado e a cabeça baixa, essa posição se tornava um martírio; sentia uma angústia tão insuportável que se ajoelhava para endireitar as costas e respirar (ZOLA, 2000, p. 27).

Dentro da mina, aqueles pobres coitados gritavam de terror. A água chegara à cintura; o barulho da correnteza era tão forte que os atordoava. Quando a última parte do madeiramento caiu, eles sentiram que o mundo estava se acabando. Além disso, os gritos dos cavalos fechados na cavaliça levavam os infelizes à loucura; eram gritos de morte, terríveis, inesquecíveis! (ZOLA, 2000, p. 214).

Portanto, percebe-se que o conceito de espaço que permeia o romance *Germinal* é múltiplo e polissêmico. Todavia, as estruturas que possibilitam construir esse espaço plural no qual todos os elementos interagem com propósitos mais ou menos estabelecidos, possuem um único objetivo: oferecer uma base intelectual sólida para reivindicar novas condições de trabalho. Essa reivindicação possui como principal alicerce de argumentação o espaço da mina, que é o principal condicionador do sofrimento do proletariado. Como explicitado anteriormente, o espaço em *Germinal* tenta abarcar o desfecho das novas relações de trabalho dos países ocidentais. Ou seja, ao descrever a mina e o cotidiano dos mineradores em seu interior, Zola faz uso dessa narração para conscientizar o mundo da necessidade de mudança.

### REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BENJAMIN, W. **Obra escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- FOUCAULT, M. Space, Knowledge and Power. *In*: RABINOW, P. (ed.). **The Foucault reader**. London: Penguin Books, 1984.
- OLIVEIRA, S. P. de. SANTOS, L. A. B. **Sujeito, espaço e tempos ficcionais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, L. A. B. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ZOLA, É. **Germinal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

# Algumas considerações sobre a escrita da história em Gilberto Freyre: biografia e método

*Some considerations on the writing of history in Gilberto Freyre: biography and method*

DIEGO LOPES DE CAMPOS

Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas em Educação (UNESP)

E-mail: [diego.campos22@etec.sp.gov.br](mailto:diego.campos22@etec.sp.gov.br)

---

**Resumo:** O presente trabalho é fruto de reflexões desenvolvidas ao longo das disciplinas de Teoria e Historiografia, na pós-graduação, e História Econômica, na Universidade de Campinas, entre os anos de 2010 e 2011, as quais contribuíram para a construção do pensamento historiográfico brasileiro. Dessa forma, o texto aborda a trajetória intelectual de um dos maiores pensadores da realidade social e histórica brasileira, Gilberto Freyre, e como essa biografia se relaciona com alguns aspectos teóricos e metodológicos de sua obra, marcada pela sua multidisciplinaridade nas áreas das humanidades e pela originalidade da escrita historiográfica sobre o Brasil.

**Palavras-chave:** Gilberto Freyre; história social e cultural; historiografia.

**Abstract:** This present work is the result of reflections developed during the courses of Theory and Historiography in postgraduate studies, and Economic History at the University of Campinas, between the years 2010 and 2011, which contributed to the construction of Brazilian historiographical thought. Thus, the text addresses the intellectual trajectory of one of the greatest thinkers of Brazilian social and historical reality, Gilberto Freyre, and how this biography relates to some theoretical and methodological aspects of his work, marked by its multidisciplinary in the humanities and the originality of historiographical writing about Brazil.

**Keywords:** Gilberto Freyre; social and cultural history; historiography.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo e antropólogo brasileiro. Ele é conhecido, principalmente, por sua obra *Casa-Grande & Senzala*, publicada, primeira edição, em 1933, que se tornou um marco na historiografia brasileira e na compreensão da formação social e cultural do Brasil. Além disso, Freyre produziu diversas outras obras importantes ao longo de sua carreira, incluindo *Sobrados e mucambos*, *Ordem e progresso* e *Interpretação do Brasil*.

Se Freyre não era historiador de ofício, demonstrou-se na prática um fazer historiográfico de vanguarda, renunciando alguns elementos do que hoje chamamos de História Cultural. Como qualificar o seu fazer historiográfico e de que forma sua formação acadêmica e suas inspirações na antropologia cultural moldaram o seu “fazer historiográfico”?

Responder a essas questões, revisitando a sua bibliografia, mas, principalmente, ressaltando a sua influência para correntes historiográficas mais recentes, é objetivo deste trabalho.

## 2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INTELECTUAL E ACADÊMICA DE FREYRE

Alguns indícios sobre a formação intelectual de Freyre são destacados por ele mesmo em sua obra “Como e porque sou e não sou sociólogo”, por meio da qual podemos entender o *modus operandis* do seu pensamento intelectual, além das referências formais da academia com a sua formação acadêmica nas ciências sociais, na sociologia e, detidamente, na antropologia, em que é interessante observar:

Em conferência autobiográfica na Sociedade Hans Staden, São Paulo, comecei responder uma à pergunta – “por que se tornou sociólogo?” – por uma recordação de infância: a de que aos seis anos fugi de casa para conhecer o mundo, voltando à casa vencida pela saudade. Saudade da mãe, principalmente. Mas também do pai, dos irmãos, da casa e do próprio gato. Desde então, venho repetindo esta fuga e repetindo este regresso. Fugindo do Brasil pela atração de quanto seja diferente do Brasil e voltando ao Brasil pela sedução do familiar. De modo que as minhas tentativas de estudo de temas sociais vêm alternando entre estas duas atrações. Tornei-me sociólogo, por um lado, pela curiosidade em torno do que é social no mundo, por outro, pelo interesse do que é social em mim próprio: na minha família, na minha casa, no meu passado. (FREYRE, 1968, p. 63).

Apesar da formação acadêmica em ciências sociais, um sociólogo e antropólogo em termos acadêmicos, Gilberto Freyre se mostrou um historiador de rara verve. A sua biografia, embotada de recordações da sua infância, colorida de sabores e cheiros vivenciados, tornam-se o ponto de partida para a compreensão do seu contexto sociocultural, no seio do Nordeste açucareiro. Essa personalidade na análise, em certa feita, confere-lhe um olhar particular diante da realidade social nordestina e por que não brasileira. Um olhar que considera o cotidiano, as relações humanas que vão além do fazer historiográfico positivista, até então paradigma dos historiadores de sua época.

Ainda, sob a tese de que a biografia de Freyre traz contribuições importantes e contextualizadas sobre as suas reflexões e obras: é importante recordar as orientações de Patrick Gardiner (2004), em sua análise sobre teorias da História, na qual ao refletir sobre os estilos historiográficos a de se considerar questões, como: o “local social”, a prática de pesquisa e a sua escrita, bem como a biografia do autor, como indicativos de análise que configuram a sua perspectivação, em relação ao seu objeto de análise e a forma pela qual estrutura a lógica formal do conhecimento (GARDINER, 2004, p. 295).



Assim, Gilberto Freyre foi um homem multifacetado, em alguns momentos até ambíguo — como mesmo se denominava: escritor, antropólogo, sociólogo e historiador social. Nasce no Recife de 1900, filho de uma elite canvieira decadente de Pernambuco, tradicionalmente senhores de engenho, em uma época de mudanças e modernizações no espaço nordestino, quanto ao beneficiamento da cana de açúcar, em que esses antigos engenhos eram preteridos a usinas capitaneadas por investidores estrangeiros. Foi nesse processo de decadência do velho senhor de engenho, descrito nas páginas literárias de José Lins do Rêgo, que Freyre cresce sob a égide educacional da matrona da família Freyre, uma mulher católica e conservadora, e trava seus primeiros contatos com a cultura, dita erudita, nos livros de seu pai, um catedrático de Direito da Faculdade de Direito do Recife (LARRETA; GUCCI, 2007, p. 17-20).

Alfredo Freyre exerceu destacada influência no aprendizado escolar de Gilberto, orientando-o desde cedo para o ensino e para a vida intelectual. Forçou-o a uma precoce maturidade, que lhe deixaria, para sempre, a nostalgia dos movimentos da vida infantil mais livre e lúdica de menino de engenho. O fruto tóxico freyriano do menino triste tem aqui a sua origem psicológica. O pai ocupou-se diligentemente em enviar-lhe o dinheiro e os livros necessários durante os longos períodos de estudos no exterior. Depois do retorno de Gilberto ao Recife, era comum vê-lo voltando do correio com pacotes de livros para o filho. Mesmo sem ter desembaraço na língua inglesa, admirava a cultura anglo-saxão e os Estados Unidos. Juntamente com o latim, a sua segunda língua era o francês. Sua revista preferida era *La Revue*, uma conhecida publicação cultural da época dirigida por Jean Finot. Gilberto cresceu entre as revistas francesas e inglesas de seu pai, *Je Sais Tout* e *La Revue*, de Paris, e *The Review of Reviews*, de Londres (LARRETA; GUCCI, 2007, p. 20).

Iniciado em leituras de Comte, Taine e Lattife (FREYRE, 1968, p. 43) por seu pai, instigando-lhe o interesse pela sociologia, ao dar continuidade em seus estudos Freyre muda-se, no final dos anos 1910, para os Estados Unidos, onde desenvolveria suas pesquisas acadêmicas nas universidades de Baylor, no Texas, e de Columbia, no Estado de Nova York.

Já residindo nos Estados Unidos da América na década de 10 do século XX é que Freyre expandiu a sua vivência intelectual e acadêmica, inspirado pela leitura e convivência com o seu professor Franz Boas. O multifacetado programa de disciplinas cursadas, por Freyre, na pós-graduação, sob a orientação do professor Boas influenciou na sua maneira de pensar a realidade social.

Como tais aulas influenciaram à sua maneira de pensar a realidade social? O interessante, é que próprio Freyre, descreve que boa parte dessas aulas serviram contraposição as suas ideias e visão de mundo. Casos, como o do curso de Economia do professor Seligman, ou curso de Direito Público com o professor Muron, ou mesmo as

aulas de sociologia com o professor Anthony Giddens; serviram contraponto as suas ideias, em que por vezes travava diálogos conceituais, com tais pensadores, em suas obras (FREYRE, 1968, p.43).

Freyre, ainda narra as suas passagens pela Europa, onde manteve contato com museus e seminários, causando-lhe uma boa impressão sobre o que era discutido por lá, por professores como Leite Vasconcelos, Max Dessoir (FREYRE, 1968, p.43) e como isso impactou em sua formação.

Em um contexto histórico em que as fronteiras entre as disciplinas e os departamentos eram mais próximas, havia um maior diálogo e discussões entre os saberes, as áreas do conhecimento. Isso fez com que Freyre não se relegasse somente ao estudo da antropologia, que era a sua área específica, mas também ao da história e ao da sociologia, ao do direito e áreas afins. Essa relativa fluidez admitia o desenvolvimento de debates entre as disciplinas do conhecimento científico, tendo a História como espaço de diálogo, com isso havia uma maior interação entre as ciências humanas como um todo.

Sobre tais influências que moldaram a forma de pensar de Freyre, é lícito um destaque para aquele que ele mesmo chamou certa vez de mestre, o antropólogo Franz Boas (FREYRE, 1968, p. 83).

A influência intelectual de Boas em Freyre encontra-se na distinção entre efeitos de aspectos genéticos e aqueles ocasionados por influências sociais. Dessa forma, Freyre responde às teorias eugênicas que cunhavam um sentido biológico à cultura, remetendo-se a todo um referencial de superioridade genética europeia, bem típica de uma teoria que justificava o imperialismo europeu frente a outros povos tidos como “inferiores”, no século XIX. Dessa forma, a proposta de valorização do negro em Freyre é uma resposta *sui generis* a essas teorias raciais.

Dessa forma, o esforço de Freyre é a interpretação do Brasil e as suas especificidades, por isso as suas tipificações dos sujeitos históricos: de um índio “triste” e taciturno; de um negro alegre, como o mais apto ao trabalho escravo; de um português, como um contemporizador, o tipo ideal que teria perpetrado as relações sociais entre raças, no Brasil, por um tom conciliatório. O singular, no caso brasileiro, para Gilberto Freyre, seria a miscigenação entre essas raças, gestando um povo de tradições culturais distintas, relegando um caráter multicultural à constituição da identidade nacional (TUNA, 1999, p. 36-37). Freyre trazia uma interpretação sobre miscigenação sociorracial, no caso brasileiro, que contrapunha a ideia vigente, até então, dos quadros intelectuais brasileiros, da pureza genética e das teorias eugênicas.

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos [...] indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas de pessoas da casa [...]. Verificou-se entre nós uma profunda confraternização de valores e sentimentos. Predominantemente coletivistas, os vindos das senzalas; puxando para o individualismo e para o privatismo, os das casas-grandes (TUNA, 1999, p. 36-37).

Essa interpretação de Freyre a respeito do Brasil confluía e estava em conformidade com o contexto pelo qual os intelectuais brasileiros tendiam a lançar um novo olhar sobre a História do país, sobre a nação.

Creio que nenhum estudante russo, dos românticos do século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelos do Brasil na fase em que conheci Boas. Era como se tudo dependesse de mim e dos de minha geração: da nossa maneira de resolver as questões seculares. E dos brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto quanto o da miscigenação (FREYRE, 1996, p. XIVII).

Os anos 20 já haviam sido marcados por agitações e iniciativas, nesse sentido, por expressões artísticas que visavam ao retrato de um país e de seu povo, aos porquês e às especificidades do Brasil. A Semana de Arte Moderna, de 1922, foi o epílogo desse grande debate em torno da identidade brasileira. Autores como Oliveira Viana, Azevedo Amaral e Monteiro Lobato participavam das discussões em torno do Brasil e de seus porquês.

Porém é com a geração de 30<sup>1</sup>, como muito bem salienta Antônio Candido, no prefácio de *Raízes do Brasil*, que autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. buscam uma explicação de Brasil, pautados por uma ideia de cientificidade, uma análise da identidade nacional, bem como o processo de constituição histórica da cultura brasileira. Cada qual ao seu modo, todos estes pensadores se remetem à epígrafe: “O que somos e o que fomos? Somos o que fomos?” (TUNA, 1999, p. 21), a qual parece ser o mote que causa inquietação a essa geração dos anos 30. Daí, a preocupação histórica em delinear um diálogo das ciências com a disciplina História, no caso a História do Brasil, e as suas especificidades. Isso se torna claro no caso dessa geração que se utiliza de aparatos teóricos das ciências, mesmo no caso do marxismo caiopradeano, para se estabelecerem explicações quanto à realidade brasileira.

Gilberto Freyre, além de “insights” geniais, mobiliza o aparato conceitual da antropologia e sociologia americana; Caio Prado situa-se numa ótica marxista, ainda que heterodoxa; Sérgio se inspira na tradição do

---

<sup>1</sup> Na trilha daquele prefácio, é praticamente impossível comentar este livro sem situá-lo diante de dois outros clássicos: “Casa Grande & Senzala” (1933), de Gilberto Freyre, e “Formação do Brasil Contemporâneo” (1942), de Caio Prado Júnior (antecedido, em 1933, por “Evolução Política do Brasil”). No conjunto, formam a trilogia das obras fundantes do “redescobrimento do Brasil” - marcam distintiva e definidora da “geração de 30”, naquilo em que se empenha na consecução do ideário do modernismo no Brasil. Na abertura do livro, a frase famosa - “somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra” - expressa de forma lapidar a questão central da identidade fugidia que se tentava descrever; e o tema atravessa todo o texto, extravasando para o conjunto da obra do grande historiador. (NOVAIS. Fernando. *Aproximações: estudos de história e historiografia*. COSACNAIFY. 2005, p 321. Referência feita em relação ao prefácio da 5ª edição de *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, feita por Antonio Candido).

historicismo (ou, como ele preferiria, historismo) alemão (cf. o ensaio sobre L. Von Ranke), mas amplia ilimitadamente suas fontes de reflexão (NOVAIS, 2005, p. 231-322).

### 3 A GÊNESE DO CONCEITO DE HISTÓRIA EM GILBERTO FREYRE

Sobre essa preocupação com a realidade brasileira e tendo a História como *locus* de diálogo de suas observações sobre essa realidade, o arsenal teórico do qual se utiliza Freyre é relacionado à sua passagem pela academia americana, ligado ao movimento da New History<sup>2</sup> norte-americana, em um primeiro momento, mas também ao que, na França, se convencionaria chamar de Escola dos Annales<sup>3</sup>, valorizando, assim, um novo tipo de análise, tendo como objeto a totalidade dos fatos. Organizando a sua análise por um processo histórico de conhecimento que não se contenta somente com as datas, e uma história política que por si seria a história como um todo. Mas o seu ar de suficiência, pelo fato de dominar fatos mortos, chega a ser comovente (FREYRE, 1975, p. 100), em referência a subjetividade do historiador que, nessa perspectiva da Nova História, deve compreender as evidências por uma objetividade possível; diferentemente da frieza supostamente objetiva da qual tratavam a documentação os historiadores metódicos ou positivistas.

Estava-se na Universidade de Colúmbia, nos dias do autor de *Social Life in Brazil in the Middle of the 19th Century*, aluno graduado da sua Faculdade de Ciências Políticas - Políticas, Jurídicas e Sociais-, sob o impacto da renovação intelectual que ficaria conhecida por 'New History'. Segundo a 'New History' - nisto semelhante à renovação de estudos histórico-sociais que vinha sendo empreendida na França por Marc Bloch e seria continuado por vários dos seus discípulos, um deles o hoje Mestre Fernand Braudel - ao estudo do passado humano fazia-se

---

<sup>2</sup> Essa escola traz novas ideias sobre a epistemologia do conhecimento histórico: como a crítica acirrada aos textos tidos por históricos; é o questionamento de sua autenticidade, da documentação tal qual existe, em crítica a ideia de uma história positivista e metódica, na qual os documentos ditam a tônica do conhecimento histórico por si, só. Grande nome dessa escola nos Estados Unidos foi James Harvey Robinson, professor benemérito da Universidade de Columbia, na época de Gilberto Freyre em sua passagem pela universidade, e que exerceu influência no autor.

<sup>3</sup> Um movimento ligado à Historiografia que se firmou em torno das publicações da *Revista Annales d'histoire économique et sociale*, tendo como figuras centrais os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch. As propostas desse grupo vertiam-se em torno de um maior diálogo da disciplina História com as outras ciências, bem como uma maior participação do historiador na construção de uma interpretação na sua lide com as fontes e documentação histórica, imprescindível, assim, estabelecer um diálogo, uma problematização que nortearia a pesquisa histórica condicionada, por sua vez, a uma problematização contextualizada pelo tempo presente, em sua análise do passado. (BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou o Ofício do Historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002).

necessário aplicar critérios diferentes dos convencionais - isto é dos cronológicos, dos centrados apenas no estudo dos fatos políticos e guerreiros (FREYRE, 1976, p. 126).

Nesse projeto de arquitetar uma análise que consiga explicar a identidade brasileira e utilizando-se da História como aporte de conceitos vindos da antropologia cultural e da sociologia, torna-se necessário historicizá-los, por isso há uma preocupação em Freyre de se utilizar de uma metodologia da disciplina histórica, de forma a qualificar esses conceitos, tornando-a inteligível.

Entre estes métodos, a utilização de jornais e revistas das épocas evocadas - inclusive dos seus anúncios sociologicamente expressivos; a utilização, sob critério histórico-social ou antropológico social, de daguerreótipos, de fotografias e de litografias - de suas sugestões evocativas e de suas informações de caráter antropológico e não apenas de seus pormenores estritamente históricos; a utilização de depoimentos de sobreviventes idôneos das mesmas épocas, interrogados, ouvidos e consultados pelo autor (FREYRE, 1968, p. 106).

A leitura de *Casa-Grande & Senzala* traz impressões de uma inovação documental e temática. É o olhar de um antropólogo que vislumbra o passado, tendo como objeto privilegiado o homem. Dessa forma, os jornais, os diários, as correspondências, os livros de receitas e fotografias ganham destaque na gama de análises sobre o passado.

De vários sobreviventes: portadores, portanto, de várias verdades e não de uma só; ou de vários modos de contar ou de evocar ou de comentar a verdade por eles experimentada, vista e sentida na meninice ou na mocidade. A verdade ainda verde ou ainda crua: antes de se tornar, depois de amadurecida e tratada por uma arte, ciência, semelhante à da culinária, até apresentar-se como aquela verdade histórica em que a verdade predomina sobre várias (FREYRE, 1968, p. 106).

O olhar antropológico freyriano que se dirige para História retira de cena os grandes episódios políticos, para remeter-se ao cotidiano, as cores vivas de um passado vislumbrado pela vida privada dos homens, seus gostos, seu subconsciente, seus temperos e destemperos pessoais. É no mundo da cultura, da memória que reside a preocupação de revisitar o passado dos homens, através do tempo da memória social (FREYRE, 1968, p. 108).

É o que venho procurando dentro dos meus limites [...] compreender momentos significativos do passado mais que social íntimo, da gente brasileira, em particular, e do

homem situado no trópico, em geral, descendo tanto quanto me tem sido possível descer, pela ciência em auxílio da intuição, ao “inner content” desses passados; aos ritmos que se vem parecendo ligar os fatos reunidos, através de pesquisas em fontes de variadas épocas, e de várias áreas, em conjunto vivamente orgânicos (FREYRE, 1968, p. 108).

Essa relação entre o tempo e o caso brasileiro, bem como a relação de diálogo que se estabelece entre a Antropologia e a História, é evidente no seu ensaio sobre *o conceito Ibérico de tempo*, em que se demonstram diferentes noções de tempo entre os ibéricos (portugueses e espanhóis) em paradoxo com o restante da Europa (europeus do norte, tidos como desenvolvidos, em termos capitalistas), e assim as consequências dessas noções na organização e estruturação dessas sociedades.

Freyre utiliza-se do conhecimento da História para conjecturar que, mesmo os povos ibéricos estarem, primeiramente, em vantagem a respeito da tecnologia de navegação em relação aos europeus do norte, existia uma desvantagem econômica, por parte dos ibéricos, em relação aos seus competidores, de ordem cultural e psicológica. Para o autor, os povos ibéricos possuíam um tempo pré-industrial que não associava tempo e dinheiro, e isso é traduzido pela lentidão de seus barcos (FREYRE, 2003, p. 266), enquanto os europeus do norte são tocados por uma noção puritana de “tempo é dinheiro”, de velocidade e dinamismo nas coisas da vida, do comércio; um tempo capitalista (FREYRE, 2003, p. 267).

É possível que seu sentido do tempo os levasse a admitir o volume como duradouro e a sentirem certo desdém pela rapidez como uma perversão do uso e do gozo adequados, tanto do tempo quanto da vida: uma vida que deve ser vivida lentamente e com projeção no passado - a tradição, a saudade e a esperança (FREYRE, 2003, p. 267).

Essa noção de tempo tida pelos ibéricos é que explicaria o sucesso desses povos no contato com outras culturas, as quais colonizaram, diferentemente de outros colonizadores europeus. Em outros termos, essa noção de tempo facilitou, como no caso brasileiro, a intimidade dos portugueses com os negros africanos, ameríndios e asiáticos. O que para Freyre é um forte traço dessa civilização luso-tropical, que traz em si um enorme poder de absorção cultural (FREYRE, 2003, p. 206).

Dessa forma, Freyre nos conduz ao um tempo ibérico não progressivo, e não linear, no sentido de que esse tempo é começado de novo a cada ano, fugindo da História, pois que foge dessa relação de causa e efeito, e se pauta na existência. É um tempo mais poético, ligado a rituais associados à existência da vida, e não se pautando por uma racionalidade e dinâmicas lucrativas (FREYRE, 2003, p. 280).

É justamente essa noção de tempo ligado à memória<sup>4</sup> que ajusta a perspectiva e o olhar freyriano para o passado, para a História, e para o caso brasileiro, que herdou o tempo ibérico em sua constituição sociocultural e psicológica. Talvez por isso Freyre analise o Brasil a partir de seu passado, a partir de um Nordeste decadente, isto é, daquilo que deixou de ser, e traga em si olhar nostálgico (NOVAIS, 2005, p. 322).

Antes de Proust, já Walter Pater me comunicara o gosto pela recaptura daquele tempo que em o indivíduo, pela extensão da memória individual em memória familiar e até nacional, pudesse surpreender, por vezes, “almost still”; e no qual encontrasse duas origens mais íntimas juntamente com uma melhor percepção daquilo que um intérprete do mesmo Pater, o Professor A. C. Benson, chamaria de contraste - ao mesmo tempo semelhança - entre o que somos e o que fomos: “*what we are and what we have become with what we were and what we might have been*” [“o que somos e o que nos tornamos com o que éramos e o que nós poderíamos ter sido”, tradução minha.] Isto também o eu poderia ter sido. Especulações psicológicas sobre o que o indivíduo que se analisa, projetando essa análise sobre o passado de sua gente, poderia ter sido se outros tivessem sido os ritos sociais de sua formação e outra, também, sua herança não só física como cultural, dos avôs ou dos antepassados [...] Este pendor introspectivo não tem faltado aos meus ensaios, sejam de antropologia, ou de sociologia, sejam de história social (FREYRE, 1968, p. 107-108).

Foi nesse sentido que a leitura de *À la recherche du temps perdu*, de Proust, marcou indelevelmente a formação e visão de mundo de Freyre (BURKE, 1997, p. 7-8). É nela que encontramos a noção de tempo que norteia a obra freyriana, de uma memória não linear, uma expressão impressionista que recusa a modernidade racional, logo a causalidade linear dos fatos e da história (LARRETA; GUCCI, 2007, p. 235).

O conceito de história em Freyre é apreendido por um tempo presente fluido que se expande ao passado e ao futuro. Se este apenas se liga ao passado, torna-se arcaico. Ou quando procura viver no futuro, torna-se utópico. Por isso, é preciso que o Homem reconheça o tempo como um processo em desenvolvimento, de vir-a-ser, e dessa forma, que se entenda como imerso no tempo (FREYRE, 2001, p. 171). Assim, Freyre entende que a revisitação do passado, e recordação, é a única forma de se entender a alma de um povo, a sua identidade, bem como a única forma de reviver o

---

<sup>4</sup> Esta nota nasce de uma observação pessoal, enquanto exercício de algumas leituras que fiz das obras da bibliografia elencada no presente trabalho; a sua percepção da realidade histórica é feita por meio de análises qualitativas das fontes históricas: entrevistas, insights, crônicas, enfim, etc. Porém, não trata de maneira quantitativa a suas referências, o que, na minha opinião, parece, às vezes, carecer desse tato, dessa dimensão para apreensão da realidade histórica, para que consiga dar mais credibilidade ao que se expõe.

passado, mas ligado a um futuro novo, em desenvolvimento no tempo. Por isso, para ele, História e memória são inerentes a um olhar antropológico e cultural para a História.

Embora soe como um paradoxo sociológico, o Brasil precisa dos dois. O conflito entre o desejo de preservar “os valores tradicionais” - afã, aliás, também da China atual, sob vários aspectos é admirável - e o desejo de viver em harmonia com “as condições do século XX”, [...] Alguns estudiosos brasileiros da situação de seu país estão convictos de que será possível desenvolver, no Brasil, uma civilização moderna em seu aspecto técnico que não seja, entretanto, nem subeuropéia e nem subianque em aspectos não tecnológicos, através de conciliação do desenvolvimento técnico com alguns valores tradicionais característicos do Brasil e que podem ser preservados quer por operários, quer por outros elementos da produção nacional (LARRETA; GUCCI, 2007, p. 235).

#### 4 GILBERTO FREYRE E A HISTÓRIA SOCIAL – ANNALES

A relação entre Gilberto Freyre e a Escola dos Annales é um tema interessante e complexo. Não há evidências de que Freyre tenha sido influenciado diretamente pelos fundadores da Escola dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, pois ele escreveu sua obra mais famosa, *Casa-Grande & Senzala*, antes de ter contato com as ideias dos *Annales* (BURKE, 1997). No entanto, há muitas semelhanças entre o projeto historiográfico de Freyre e o da Escola dos Annales, especialmente em relação à abordagem interdisciplinar, à valorização da cultura material, das mentalidades e da história da infância (CHAVES, 2013).

Essas semelhanças foram reconhecidas inclusive por Lucien Febvre, que escreveu o prefácio da primeira edição francesa de *Casa-Grande & Senzala* em 1952 (BURKE, 1997), e por Peter Burke, que dedicou um artigo a comparar Freyre com a Nova História, uma vertente dos Annales a qual se desenvolveu a partir dos anos 1960.

Corroborando tal tese, a relação entre a perspectiva historiográfica de Freyre e Phillipe Ariès, importante expoente dos Annales, evidencia tal argumento:

A história da infância de Philippe Ariès é um dos mais famosos exemplos da nova abordagem do passado. Pode-se dizer que Ariès inventou a história da infância ao proclamar que a ideia de infância não existia na Idade Média, mas foi inventada no início da França moderna. Ele não foi um profissional, mas um “historien de dimanche”, como ele descreveu a si próprio em sua autobiografia (cf. ARIÈS, 1982). De qualquer modo, seu estudo sobre a infância, assim como aquele posterior sobre a morte, reflete o interesse na história das “mentalidades coletivas” associada à escola ou ao grupo dos *Annales*. Seu livro é admirável pelo uso da evidência iconográfica e pela



preocupação com a cultura material (notadamente roupas e brinquedos) enquanto expressões de mudanças nas atitudes dos adultos para com as crianças (cf. Ariès, 1960). Entretanto, como se sabe, todos esses tópicos foram discutidos uma geração antes por Gilberto Freyre, especialmente em seus estudos sobre o Brasil colonial. A principal razão para seu interesse na arquitetura vernacular foi explicada por Freyre em alguns artigos de jornal da década de 20. (BURKE, 1997, p. 2)

Portanto, pode-se dizer que Freyre foi um precursor da Nova História e que sua obra teve uma influência na escrita da história tanto no Brasil quanto na França. Assim como Georges Duby, Philippe Ariès, bem como Jacques Le Goff e Fernand Braudel, em sua coleção *Histoire de la vie privée* (1991) ou *História da Vida Privada*, devassaram a história do cotidiano e das mentalidades à história europeia. Gilberto Freyre fez à sua maneira a mesma devassa, iluminando aspectos do cotidiano dos indivíduos, das mentalidades sociais, no Brasil colônia. Embora não tenha usado o termo “mentalidades”, Freyre certamente esteve interessado em “ethos” e “valores” (cf. FREYRE, 1937; 1971 *apud* BURKE, 1997).

Fernando Braudel, ao avaliar a obra *Casa Grande & Senzala*, obra basilar de Freyre fez uma análise calorosa ao recifense, em sua revista *Mélanges d'histoire sociale* – mais conhecida pelo nome posterior de *Annales* (cf. BRAUDEL, 1943 *apud* BURKE, 1997). Nesse sentido, é importante citar que obra freyriana é braudeliana antes de Braudel em sua preocupação com longa temporalidade, pois traz o peso das permanências históricas, na vida cotidiana e na construção da vida social, tal qual conceito que Braudel desenvolveu magnificamente em sua obra *Mediterrâneo Braudel*, em 1949.

Além de perspectiva da temporalidade, outro tópico que aproxima Freyre dos *annalistas* diz respeito a sua multiplicidade documental, em que todos os tipos de documentos, de modo que podemos observar em *Casa-Grande & Senzala*, além de seu pluralismo de métodos em sua escrita da História, utilizando-se de “obras impressas e manuscritas, letras e partituras de músicas, desenhos e daguerreótipos, fotografias e plantas de edifícios, retratos de pessoas, coisas e animais” (FONSECA, 1983, p.5). O tratamento dessas fontes revela, primeiramente, a sua preocupação em não somente pautar a sua análise histórica por meio das narrativas de terceiros, mas também ir ao encontro de fontes primárias, uma narrativa mais autêntica, além de, em segundo lugar, dizer respeito a sua posição ante a fonte histórica, não hierarquizando documentos e suas múltiplas naturezas, pois considerava o trabalho com fontes uma experiência que não representa apenas o “esforço de pesquisa pelos arquivos”, mas uma verdadeira “aventura de sensibilidade” (FREYRE, 1996, p. LXV).

Dessa forma, recortamos das exortações do mestre Lucien Febvre que corroboram a metodologia de Freyre:

A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...] faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para

fabricar o seu mel, quando faltam flores habituais ...  
(FEBVRE, 1985, p. 249).

A escrita da História em Gilberto Freyre é, portanto, o seu espaço de diálogo entre as ciências e saberes, entre a sua sociologia, entre o seu olhar enquanto antropólogo e enquanto intérprete do Brasil. O conhecimento histórico qualifica seus conceitos teóricos e é o *locus* por onde se pode revisitar o passado, a memória coletiva de um povo, a sua identidade presente, e a sua especificidade luso-tropical, que deve basear o sentido de desenvolvimento para o futuro nacional do país.

Freyre investigou indícios de nossa formação histórica a partir da análise de *cartas e arquivos de famílias, livros de etiqueta, cadernos de modinhas, livros de receitas de bolos e doces, coleções de jornais, pinturas, mobiliário, vestuário*, entre outros documentos e fontes extraoficiais. Infelizmente os críticos não compreenderam o caráter não-convencional de seu método (COELHO, 2013, p. 13).

Os críticos não compreenderam que o método aparentemente desorganizado de Freyre era uma vantagem do autor, pois os leitores podiam folhear o livro à vontade, absorvendo conhecimento à medida que liam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais a que formação inicial de Gilberto Freyre seja as ciências sociais, é nítido que a sua verve historiográfica pulsa contextualizada tanto pela *New History*, norte-americana quanto pela *Escola dos Annales*, francesa, que propõe a escrita de uma história sociológica, psicológica e antropológica. Uma historiografia de vanguarda, que mira o futuro, apesar dos olhares saudosos ao passado. Um sociólogo historiador ou seria um historiador com formação de sociólogo?

O fato é que Freyre preocupava-se em construir uma narrativa histórica, sim, porém a partir de narrativas vividas do cotidiano, uma narrativa poética e, acima de tudo acessível, seja nas palavras, seja nas imagens e ilustrações que cumprem um importante papel na degustação de História brasileira, as suas raízes e perspectivas quanto ao futuro.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P.; CHARTIER, R. **História da vida privada**. Volume 3. São Paulo: Ed. Schwarcz, 1991.

ARRUDA, J. J. de A. Linhagens historiográficas contemporâneas por uma nova síntese histórica. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 175-191, 1998.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

- BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II**. Volume 2. São. Paulo: Martins Fontes, 1984 [1949].
- BURKE, P. Gilberto Freyre e a nova história. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 01-12, out. 1997.
- CHAVES, K. G. O. Gilberto Freyre e a escola dos Annales. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 7, p. 37-52, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4669>.
- COELHO, C. M. Gilberto Freyre e o ofício de historiador. **Revista Sinais**, Vitória, n. 13, p. 01-26, 2013.
- FEBVRE, L. **Combates pela história**. 2. ed. Lisboa: Editora Presença Ltda., 1985.
- FREYRE, G. **Antecipações**: textos reunidos, anotados e prefaciados por Edson Nery da Fonseca. Recife: EDUPE, 2001.
- FREYRE, G. **Tempo morto e outros tempos**: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade - 1915-1930. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. 31. ed. Rio de Janeiro. Editora Record, 1996.
- FREYRE, G. **Como e porque sou e não sou sociólogo**. Brasília: Editora UnB, 1968.
- FREYRE, G. **China Tropical**: e outros escritos sobre a influência do Oriente na cultura luso-brasileira. Organizado por Edson Nery da Fonseca. Brasília: UNB, 2003.
- FREYRE, G. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. Trad. Waldemar Valente. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1976.
- FREYRE, G. **Ordem e Progresso**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da Monarquia para a República. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.
- FREYRE, G. **Palavras repatriadas**. Textos reunidos, anotados e prefaciados por Edson Nery da Fonseca. Brasília: UNB, 2003.
- FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. 16. ed. São Paulo: Global, 2006.
- FONSECA, E. N. da. **Um livro completa meio século**. Recife: Massangana, 1983.

GARDINER, P. **Teorias da História**. 5. ed. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 2004.

LARRETA, E. R.; GUCCI, G. **Gilberto Freyre**: uma biografia cultural: a formação de um intelectual brasileiro: 1900 - 1936. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NOVAIS, F. **Aproximações**: estudos de história e historiografia. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

TUNA, G. H. **Gilberto Freyre**: entre tradição e ruptura. São Paulo: Cone Sul, 1999.

# De censores a leitores: reflexões sobre a censura e o prazer de ler no conto “Um general na biblioteca”, de Italo Calvino

*From censors to readers: reflections on censorship and the pleasure of reading in the short story “A general in the library”, by Italo Calvino*

MARIANE DE SOUSA OLIVEIRA

Mestranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG) e bolsista pela CAPES  
E-mail: marianesousaoliveira1@gmail.com

---

**Resumo:** Neste trabalho, objetivamos refletir sobre como o prazer da leitura atravessa as práticas de censura. Conjecturamos que a leitura de prazer modifica a forma como os leitores lidam com os processos censórios. Para tanto, tomamos o conto “Um general na biblioteca” (2001), do escritor italiano Italo Calvino, e algumas considerações desenvolvidas nos textos de Eneida Beraldi Ribeiro (2012), Daniel Roche (1996), Roland Barthes (1987), Alberto Manguel (1997) e Italo Calvino (2015) para tecer argumentos a favor do nosso pressuposto. Através dos leitores presentes no conto e de algumas personagens históricas evocadas no texto de Ribeiro (2012), constatamos que o prazer da leitura rivaliza-se com a censura; transforma os leitores, encorajando-os a enfrentá-la, e converte censores em leitores.

**Palavras-chave:** censura; leitura de prazer; livro; Italo Calvino.

**Abstract:** In this work, we aim to reflect on how the pleasure of reading intersects with practices of censorship. We conjecture that the pleasure of reading modifies the way readers engage with censorial processes. To do so, we take the short story “Um general na biblioteca” (2001) by the Italian writer Italo Calvino and some considerations developed in the texts of Eneida Beraldi Ribeiro (2012), Daniel Roche (1996), Roland Barthes (1987), Alberto Manguel (1997), and Italo Calvino (2015) to build arguments in favor of our assumption. Through the readers in the story and some historical characters evoked in Ribeiro’s text (2012), we find that the pleasure of reading rivals censorship; it transforms readers, encouraging them to confront it, and turns censors into readers.

**Keywords:** censorship; pleasure reading; books; Italo Calvino.

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Alberto Manguel (2020), estudioso argentino que se dedica a temas afetos à história do livro, do leitor e do prazer da leitura, condiciona a existência do texto à leitura que fazemos dele, ao afirmar que “A relação do escritor com seus leitores é uma questão de vida ou morte. Se o escritor for lido, vive; se não, morre. Nada nem ninguém influi nessa impiedosa decisão, salvo o leitor” (Manguel, 2020, p. 37). Nesse sentido, ao tomar o livro como suporte de textos, podemos considerar que um livro não lido é um sepulcro,

pois encerra um texto morto<sup>1</sup>. Se a não leitura é o decreto de morte do livro, podemos supor, ainda, que o contrário é válido. A leitura, sobretudo hedônica, é o sopro da vida; confere longevidade ao livro. Em todo caso, se a leitura garante a vida e se a não leitura condena à morte, podemos ainda supor que os processos de censura constituem um assassinio de livros. Dessa forma, o prazer de ler poderia ser uma maneira de resguardar os livros de uma morte infundada.

Diante disso, neste trabalho procuramos desenvolver a ideia de censura como assassinio de livros, uma vez que o objetivo maior dessa prática é impedir a leitura, e, mormente, constatar que o prazer da leitura tem o poder de interferir nos processos censórios e enfraquecê-los. Para tanto, utilizamos o conto “Um general na biblioteca”, do escritor italiano Italo Calvino, para elucubrar esse pressuposto, considerando informações sobre censura apanhadas nos textos de Ribeiro (2012) e Roche (1996), sobre os quais nos debruçamos a seguir.

### A CENSURA ATRAVESSADA PELO PRAZER DE LER

No artigo *A censura inquisitorial e o tráfico de livros e ideias no Brasil colonial*, a pesquisadora Eneida Beraldi Ribeiro (2012) traz informações pertinentes acerca do surgimento, vigência e fim da Inquisição. Além do mais, aborda como a censura literária portuguesa tornou-se modelo para o restante da Europa e como essa censura foi implementada no Brasil-colônia. Mas, conforme o nosso recorte, interessa-nos demonstrar como o prazer de ler atravessa a prática da censura. Assim, destacamos dois exemplos, registrados pela pesquisadora, de como algumas pessoas passavam por cima da censura ao lerem obras listadas no Index (índice de livros proibidos), mesmo sabendo o que lhes aguardava caso fossem denunciadas. Mas, antes de examinarmos os exemplos, gostaríamos de elucidar o que estamos considerando como leitura de prazer. Na obra *O prazer do texto* (2015), Roland Barthes explora detidamente o conceito de “texto de prazer”, bem como o conceito de “texto de fruição”. Conforme transcrevemos a seguir, ele define:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2015, p. 20-21 – grifo do autor).

Embora essa definição apresente os conceitos de uma maneira dicotômica, o autor garante, mais adiante no texto, que ora eles se contrapõem, ora se complementam: “*Prazer do texto, texto de prazer*: essas expressões são ambíguas porque não há palavra

---

<sup>1</sup> Pierre Bayard (2007, p. 23) afirma: “Existe mais de uma maneira de não ler, das quais a mais radical é não abrir nenhum livro”. É nessa acepção de não leitura que estamos pensando aqui.

francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O 'prazer' é, portanto, aqui [...] ora extensivo à fruição, ora a ela oposto" (BARTHES, 2015, p. 27 – grifo do autor).

Dito isso, o primeiro exemplo que gostaríamos de comentar é o da obra *Diana*, concebida por Jorge de Montemayor que, conforme Ribeiro relata, "ficou conhecida em vários países e, apesar de proibida, corria de mão em mão. Não raros foram os pedidos à Inquisição, para que esta permitisse sua leitura" (RIBEIRO, 2012, p. 9). A obra, muito famosa, ganhou traduções em várias línguas e apareceu até mesmo na biblioteca de D. Quixote, personagem de Miguel de Cervantes, fato que justifica sua leitura por vários colonos do Brasil, entre os quais Paula de Siqueira, que realizava sessões de leitura do poema em sua casa. Uma das sessões foi presenciada por um padre que a denunciou (RIBEIRO, 2012). Conforme a pesquisadora relata:

Paula não compreendia as razões pelas quais o livro se tornara proibido, mas, era de seu conhecimento o fato de que sua posse acarretaria em pena de excomunhão. Alegou ao padre que achava sua leitura muito interessante e que pediria licença ao Bispo para continuar seu deleite literário. Mesmo sem essa permissão, continuou a fazer sua leitura, pelo menos por mais dez vezes, e que o leria outras, não fosse o fato de já o saber de cor (RIBEIRO, 2012, p. 11).

A passagem acima atesta a conjectura que norteia este trabalho: a ideia de que o prazer de ler atravessa as práticas de censura. Mesmo sabendo que o livro era proibido e que a pena para sua leitura era a excomunhão, Paula tomou-o como objeto de leitura e se deleitou com tal atividade. Mesmo solicitando permissão e esta sendo negada, a mulher continuou lendo porque o contentamento provocado pela leitura era maior e mais intenso do que o medo da punição pela desobediência. O fato de ter lido "mais de dez vezes" indica tratar-se de uma leitura de prazer, e não de fruição:

Ora, a linguagem encrática (aquela que se produz e se espalha sob a proteção do poder) é estatutariamente uma linguagem de repetição; todas as instituições oficiais de linguagem são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, amiúde as mesmas palavras: o estereótipo é um fato político, a figura principal da ideologia. Em face disso, o Novo é a fruição[...] (BARTHES, 2015, p. 50).

Se Paula o releu várias vezes, a história não era uma novidade, mas despertava-lhe algum sentimento (deleite, contentamento, euforia) que fazia valer a pena desobedecer a ordem vigente, e desobedecer repetidas vezes. Esse pode ser considerado, portanto, um exemplo de como o prazer de ler afeta a censura e modifica a maneira como os sujeitos lidam com ela.

O segundo exemplo que Ribeiro elenca refere-se ao poeta Bento Teixeira:

Leitor assíduo, de obras tanto clássicas quanto religiosas, demonstrou um conhecimento invejável para a época, que pode ser analisado através dos textos que redigiu na prisão em Lisboa, onde ficou entre os anos de 1595 a 1599. Entre as denúncias que o levaram ao cárcere estavam a posse e a leitura de *Diana* e a tradução da *Bíblia*. Com relação à *Diana*, confessou o crime, mesmo antes de ser preso, argumentando que sabia ser o livro proibido e que depois de sua leitura, o havia queimado (RIBEIRO, 2012, p. 13 – grifo da autora).

Nesse exemplo, o poeta confessa a ação antes de ser preso. Admitir que leu, mesmo sabendo que o livro era proibido, não obstante alegar o ter queimado após sua leitura, representa um ato de coragem. Talvez o tenha queimado com o intuito de amortizar a pena. Essa última informação fornecida pelo poeta nos transporta para a importância da memória, conforme Alberto Manguel (1997) aborda no capítulo “O livro da memória”, em *Uma história da leitura*. Manguel relata que, quando jovem, tomara aulas particulares de alemão com um professor em Buenos Aires. E, para estimular sua pronúncia, o professor recomendou-lhe que decorasse poemas em alemão e uma balada de Gustav Schwab “na qual um cavaleiro atravessa o lago congelado de Constança e, ao se dar conta do que acaba de fazer, morre de medo na outra margem” (MANGUEL, 1997, p. 83). Ao jovem Manguel agradava ler os poemas, mas não compreendia como podiam lhe ajudar. Então, seu professor confortou-o dizendo que os poemas lhe fariam companhia quando não tivesse o que ler (MANGUEL, 1997).

Se Teixeira de fato queimou o livro depois de tê-lo lido, o recurso da memória emerge como uma ferramenta bem-vinda. De toda forma, ele não ficaria com o livro, seja pela punição dos inquisidores, seja pela fugacidade da memória. Mas ao menos esse último recurso lhe permitia prolongar a existência do livro e consultá-lo sem restrições, afinal

[u]m texto lido e lembrado passa a ser nessa releitura redentora, como o lago congelado do poema que decorei há tanto tempo, tão sólido quanto a terra e capaz de sustentar a travessia do leitor; contudo, ao mesmo tempo, sua existência está na mente, tão precária e fugaz como se suas letras fossem escritas na água (MANGUEL, 1997, p. 83).

Paula de Siqueira e Bento Teixeira seriam, assim, leitores rebeldes, mas, sobretudo, apaixonados, uma vez que, mesmo sabendo que a leitura do livro *Diana* era proibida, que, se o lessem, seriam punidos e que a memória como um arquivo para o livro poderia falhar, eles o leram. Essa atitude demonstra não apenas a coragem dessas personagens históricas ao transgredirem a ordem de não ler *Diana*, como também sua paixão e apreço pela leitura e pelos livros. Demonstra, também, que os processos de



censura travam embate com o prazer da leitura. Arriscamos dizer que um leitor apaixonado (bem como outros agentes envolvidos na concepção, produção e distribuição de livros) sempre encontra maneiras de burlar sistemas de censura, repressão e quaisquer outros meios utilizados para tentar barrar o acesso ao livro e controlar sua circulação, pois, muitas vezes, ao colocar na balança os benefícios e as consequências da leitura, esse leitor constata que aqueles se sobrepõem a estas.

Daniel Roche (1996), no texto “A censura e a indústria editorial”, publicado na obra *A revolução impressa: a imprensa na França, 1775-1800*, cuja organização ele divide com Robert Darnton, traz passagens em que o prazer de ler ou o de obter sucesso com a venda de livros encoraja leitores, impressores, livreiros, em suma, os agentes que tangenciam o mercado editorial, a enfrentarem os processos censórios sem se desassossegarem com as consequências, como é possível constatar na passagem a seguir:

Importações ilegais para o país, impressões clandestinas em Paris ou nas províncias, edições piratas impressas e distribuídas com sucesso, um tráfico doméstico bem organizado de contrabando impresso – tudo isso era mais que suficiente para satisfazer, e de fato enriquecer, aqueles que comerciavam livros do lado errado da lei (ROCHE, 1996, p. 44).

Essas artimanhas satisfaziam não apenas aqueles que comercializavam livros, mas também aqueles que os liam, uma vez que a censura limitava a circulação de obras cujo conteúdo feriam à Igreja, ao rei e à moral. Como os leitores só podiam ler obras cujos conteúdos satisfaziam essa exigência, suas opções de leitura eram reduzidas. Assim, muitos deles recorriam ao circuito ilegal para tentar satisfazer suas necessidades e desejos de leitura. Dessa forma, a censura acabava por suscitar a vontade de ler as obras que ela condenava e, assim, instigava a criação de um mercado clandestino. Talvez esse comércio por baixo dos panos acabou por enfraquecer a censura, o que fez com que o Estado afrouxasse um pouco as rédeas nos momentos em que “fechava os olhos à distribuição de obras polêmicas que primeiro circulavam clandestinamente e depois abertamente, porque a polícia dos livros evitava interferir no comércio” (ROCHE, 1996, p. 44).

Mais uma vez, a voracidade do leitor figura como uma interferência no processo de censura. O leitor era o destinatário final do livro. Assim, todas as etapas pelas quais o livro passa até chegar ao leitor são pensadas para atender às necessidades dele. Ao terem suas opções de leitura restringidas, o mercado se adaptou para fazer circular as obras que os leitores queriam ler, mesmo sob pena de confisco das mercadorias ou prisão dos envolvidos. Afinal, conforme atesta Diderot citado por Roche:

Quanto mais rigorosa era a proibição, mais aumentava o preço da obra proibida, mais encorajava as pessoas a lê-la, mais era comprada, mais era lida. [...] Quando o arauto saía anunciando que uma obra havia sido proibida, os impressores diziam: “Ótimo, mais uma edição!” (DIDEROT *apud* ROCHE, 1996, p. 44).

Em outras palavras, quanto maior fosse a censura que um livro recebesse, maior era a curiosidade dos leitores em possuí-lo e lê-lo e maior era o peso na decisão favorável à reprodução e distribuição ilegal desse livro, já que o público ansiava por ele. Mais do que moderar o consumo de obras proibidas, a censura fomentava o mercado sobre esses livros.

Deslocando a discussão para o âmbito da ficção, passamos agora ao conto “Um general na biblioteca”, do escritor italiano Italo Calvino, que constitui outro exemplo de como o prazer da leitura pode interferir no processo de censura. É importante destacar, no entanto, que nos exemplos de Ribeiro (2012) estamos diante de uma situação real enquanto no conto de Calvino (2001) trata-se de uma narrativa ficcional. O que nos interessa com esses exemplos é, acima de tudo, mostrar que o prazer da leitura atravessa as práticas de censura interferindo em seu curso, modificando a maneira como os sujeitos lidam com ela, rivalizando-a, e isso pode ser demonstrado a partir de situações tanto reais quanto ficcionais.

## CONVERSÃO DE CENSORES EM LEITORES

Não é por acaso que Italo Calvino (1923 – 1985) é considerado um dos maiores escritores do século XX. Apropriando-se das virtudes descritas em *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas* (1988)<sup>2</sup>, o escritor produziu textos sensíveis a vários temas. Um deles, sempre recorrente em suas obras, é o prazer da leitura. Dentre os textos que trazem essa temática, podemos destacar o romance *Se um viajante numa noite de inverno* (1979), o conto *A aventura de um leitor* e o conto *Um general na biblioteca*. Este último, objeto de nosso interesse.

A história narrada no conto é a de um grupo de militares enviados pelos seus superiores para a maior biblioteca da pequena nação Panduria, com o objetivo de recolher os livros que colocavam em questão o prestígio militar. Encabeçada pelo general Fedina, a comissão de inquérito rumou para a biblioteca dispensando todos os funcionários de seus serviços, exceto o senhor Crispino, o velho bibliotecário, que lhes serviria de guia. Retirado o pessoal da biblioteca, a comissão e o bibliotecário se trancaram no local para começar a inventariar as obras. Também os usuários tiveram o acesso à biblioteca negado para que se pudesse executar o serviço sem perturbações. O objetivo da operação era classificar os livros em adequados ou inadequados para a leitura de oficiais e suboficiais. E a ordem era para que eles não saíssem de lá até que a tarefa estivesse concluída. Ademais, o general Fedina, todas as noites, deveria transmitir ao comando supremo um relatório com informações acerca da operação (CALVINO, 2001).

---

<sup>2</sup> Obra composta por cinco, das seis Charles Eliot Norton Poetry Lectures que Calvino foi convidado a proferir no ano letivo de 1985-1986, na Universidade de Harvard, em Cambridge. Calvino preparou cinco conferências intituladas Leveza, Rapidez, Exatidão, Visibilidade e Multiplicidade e deixou a sexta (Consistência) para escrever ao longo do ano letivo, mas faleceu antes. Cada conferência é dedicada a uma qualidade que o autor julgava necessário transmitir à literatura do próximo milênio.

Dentre as informações, destacava o número de obras examinadas, retidas e declaradas adequadas para a leitura. E, esporadicamente, relatava situações como a perda de algum exemplar ou a solicitação de óculos para leitura em substituição a algum quebrado durante a tarefa. Mas, com o passar do tempo, ao invés de diminuir a pilha de livros submetidos ao exame, esta se adensava e crescia. Isso se devia ao senhor Crispino que, disfarçada e sorrateiramente, incumbia os tenentes da tarefa de ler outros textos que explicassem aqueles que eles estavam condenando à retirada (à morte), conforme lemos no trecho a seguir:

[...] o tenente Abrogati se levantava dando um pulo e jogava em cima da mesa o volume que estava lendo: — Mas é inacreditável! Um livro sobre as guerras púnicas que fala bem dos cartagineses e critica os romanos! Precisamos denunciá-lo imediatamente! — (Diga-se de passagem que os pandurianos, com ou sem razão, consideravam-se descendentes dos romanos.) Com seu passo silencioso dentro das pantufas felpudas, o velho bibliotecário vinha se aproximando dele. — E isso não é nada — dizia —, leia aqui, ainda sobre os romanos, o que está escrito, também se poderá pôr isso no relatório, e isso, e mais isso — e lhe submetia uma pilha de volumes. O tenente começava a folhear os livros, nervoso, depois ia lendo mais interessado, tomava notas. E coçava a testa, resmungando: — Santo Deus! Mas quanta coisa a gente aprende! Quem diria! (CALVINO, 2001, p. 76).

Essa artimanha do bibliotecário não só atrasou a tarefa como também instruiu os oficiais, de modo que o número de obras examinadas aumentasse, mas o número de obras condenadas diminuísse até tornar-se nulo. A falta de conhecimento sobre determinados temas e a leitura à primeira vista, recortada pela ordem do comando supremo de censurar as obras que questionassem o prestígio militar, faziam com que eles se indignassem com as obras e as condenassem sem piedade. Por sorte, o senhor Crispino intervinha providencialmente com uma pilha de outros livros que esclareceriam as questões e, assim, supostamente, enriqueceriam o relatório final. Mas, ao ler as recomendações do velho, os oficiais se aprofundavam no tema e, tomando conhecimento do assunto, compreendiam a importância da obra que, em um primeiro momento, seria classificada como inadequada. Ao obedecerem às orientações do velho, os oficiais envolvidos na tarefa desfrutavam de uma leitura de fruição que, como vimos no início deste trabalho, desconforta os leitores, abala suas bases históricas e culturais e a consistência de seus gostos, coloca-os em contato com a novidade (BARTHES, 2015), tal como ocorre com Abrogati, na passagem supracitada.

Assim, a intervenção do bibliotecário acabou modificando o curso da missão, de modo que, no momento da conclusão da tarefa e da entrega do relatório final ao comando supremo, no lugar da lista de livros censurados, o general Fedina entregou

[...]uma espécie de compêndio da história da humanidade [...] no qual todas as idéias [sic] mais indiscutíveis para os bem-pensantes da Panduria eram criticadas, as classes dirigentes denunciadas como responsáveis pelas desventuras da pátria, o povo exaltado como vítima heróica[sic] de guerras e políticas equivocadas (CALVINO, 2001, p. 78).

Em suma, uma exposição confusa e contraditória como são as daquele que “abraçou há pouco novas idéias [sic]” (CALVINO, 2001, p. 79). Como resultado de tal ato, “o general e os quatro tenentes foram mandados para a reserva por motivos de saúde, por causa de ‘um grave esgotamento nervoso contraído no serviço” (CALVINO, 2001, p. 79). Em outras palavras, o comando supremo, como é próprio das instâncias por trás dos processos censórios, não gostou do resultado produzido pela missão e demonstrou seu poder ao “mandar para a reserva” os envolvidos na história, claramente numa tentativa de acobertar a fragilidade do processo censório perante uma arma de combate potente: o prazer da leitura.

O conto de Calvino reforça, nesse sentido, a suposição de que o prazer da leitura rivaliza com a censura. Mais uma vez o hábito da leitura interfere no curso do processo de censura, modificando-o. O general e os quatro tenentes encarregados de avaliar as obras e qualificá-las em adequadas ou inadequadas, sob a curadoria de um velho amante de livros, acabam sendo mergulhados no universo da leitura. A desobediência ao comando da missão, no entanto, destituiu a equipe de censores da tarefa, mas, uma vez incutida a fruição nesses homens, o que seria uma punição acabou sendo um alento, libertando-os para frequentarem livremente a biblioteca, como vislumbramos no desfecho da narrativa: “Vestidos à paisana, encapotados dentro de sobretudos acolchoados para não congelarem, frequentemente eram vistos entrando na velha biblioteca, onde esperava por eles o senhor Crispino com seus livros” (CALVINO, 2001, p. 79). Um caso curioso de conversão de censores em leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi empreendido com o objetivo de conjecturar acerca do prazer proporcionado pela leitura como uma forma de afrontar os processos censórios. Consideramos que o prazer de ler atravessa as práticas de censura modificando-as, perturbando-as e rivalizando com elas. Assim, após essa breve exposição, acreditamos ter condições de esboçar uma conclusão favorável à referida suposição. Acreditamos, ainda, que, caso a investigação seja estendida, obteremos mais exemplos e mais suplementos argumentativos a favor do recorte deste trabalho. Por ora, limitamo-nos a concluir que o prazer da leitura perpassa os processos de censura e modifica-os, conforme suspeitávamos, seja essa censura de cunho religioso, como nos exemplos extraídos de Ribeiro (2012); político, como no conto de Calvino (2001); ou ainda um processo histórico, conforme Roche (1996).

Foi possível perceber, a partir das personagens mobilizadas para demonstrar tal assertiva, que a leitura de prazer (e podemos acrescentar a de fruição) marca presença

ao se sobrepôr à censura, mudando o comportamento dos leitores frente aos processos de repressão. Paula de Siqueira e Bento Teixeira enfrentaram as penas da censura inquisitorial do Brasil colonial porque o prazer, o contentamento e a euforia possibilitados pela leitura, compensaram as consequências do ato. O general Fedina e seus tenentes estavam em outro contexto (tanto de censura quanto de gênese, afinal, esses são personagens ficcionais), mas também eles, após experimentarem os prazeres da leitura, encorajaram-se contra o sistema que tentava restringi-la e enfrentaram as consequências cabíveis.

A leitura, nesse sentido, mais que um prazer, é uma arma da qual os leitores se munem para afrontar os processos censórios. Ademais, como declara Italo Calvino (2015):

Penso que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizado e de comunicação, porque ela tem um ritmo próprio, que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaço de interrogação, de meditação e de exame crítico, enfim, de liberdade; a leitura é uma relação com nós mesmos, e não apenas com o livro: como nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre (CALVINO, 2015, p. 127-128).

Ou seja, ler proporciona prazer porque é uma forma de liberdade, de autoconhecimento, de autocompreensão e de empoderamento e encorajamento do leitor, que institui sua vontade ao governar o ritmo da leitura, características que podem ser verificadas no perfil dos personagens sobre os quais nos debruçamos. Eis o motivo da censura, eis o motivo da paixão hedônica pelos livros e pela leitura. Eis, enfim, o motivo de o prazer de ler ter o poder de desbaratar os processos censórios, como tentamos demonstrar com os exemplos e as discussões levantados no decurso deste texto.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?**. Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, I. Um general na biblioteca. *In*: CALVINO, I. **Um general na biblioteca**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 74-79.

CALVINO, I. O livro, os livros. *In*: CALVINO, I. **Mundo escrito e mundo não escrito: Artigos, conferências e entrevistas**. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.115-128.

MANGUEL, A. O livro da memória. *In*: MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 73-83.

MANGUEL, A. Autor, editor, leitor. *In*: MANGUEL, A. **Notas para uma definição do leitor ideal**. Trad. Rubia Goldoni; Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020. p.37-40

RIBEIRO, E. B. A censura inquisitorial e o tráfico de livros e ideias no Brasil colonial. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 01-16, 2012. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/367>.

ROCHE, D. A censura e a indústria editorial. *In*: DANRTON, R.; ROCHE, D. (org.). **A revolução impressa: a imprensa na França, 1775-1800**. Trad. Marcos Maffei Jordan. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p. 21-48.

# A construção da enunciação ou a construção do enunciado? Diálogos entre duas traduções de um ensaio de Volóchinov

*The construction of enunciation or the construction of the enunciated?  
Dialogues between two translations of an essay by Volóchinov*

TAIANE ANDRADE

Discente de Letras Vernáculas e bolsista do PIBIC (UFBA)  
E-mail: tai.andrades@gmail.com

ADRIANA PUCCI PENTEADO DE FARIA E SILVA

Orientadora e professora (UFBA)  
E-mail: apucci@uol.com.br

---

**Resumo:** Esse artigo pretende examinar as diferenças entre duas traduções de um artigo de Valentin Volóchinov, escrito em 1930, para o português brasileiro. Trata-se de trabalho resultante de pesquisa vinculada ao Projeto *Análise Dialógica do Discurso*: diálogos com teoria e prática à luz das novas traduções das obras de Bakhtin e do Círculo, realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Os textos das duas traduções foram comparados e analisados quanto aos termos e construções sintáticas empregados para analisar o sentido produzido e suas implicações na interpretação do texto e a eventual (in)adequação à *Análise Dialógica do Discurso*. O cotejo das duas edições aponta para diferenças fundamentais e mostra que a tradução direta trouxe muitos benefícios ao público leitor da obra em português.

**Palavras-chave:** Dialogismo; enunciado concreto; *Análise Dialógica do Discurso*; Volóchinov; Círculo de Bakhtin.

**Abstract:** This article aims to examine the differences between two translations of an article by Valentin Voloshinov, written in 1930, into Brazilian Portuguese. It is the result of research linked to the Dialogical Discourse Analysis Project: dialogues with theory and practice in the light of new translations of Bakhtin and the Circle, carried out under the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) at the Federal University of Bahia (UFBA). The texts of the two translations were compared and analyzed regarding the terms and syntactic constructions used to analyze the produced meaning and its implications for the interpretation of the text and the eventual (in)adequacy to Dialogical Discourse Analysis. The comparison of the two editions points to fundamental differences and shows that the direct translation brought many benefits to the Portuguese-speaking readership of the work.

**Keywords:** Dialogism; concrete utterance; Dialogical Discourse Analysis; Voloshinov; Bakhtin Circle.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Na década de 1990, na Rússia, teve início um grande projeto de edição das obras reunidas de Bakhtin, com previsão de um volume, que seria o sétimo tomo, dedicado também aos escritos de outros pesquisadores do Círculo, como Volóchinov e Medviédev (GRILLO; AMÉRICO, 2009; STAFUZZA, 2019).

Embora esse último tomo não tenha se concretizado, o interesse por pesquisas aos arquivos de Volóchinov fomentou, no Brasil, sobretudo pela atuação de Sheila Grillo, a publicação de textos desse pensador inéditos em português ou novas edições de obras que haviam chegado à nossa língua por meio de traduções indiretas via inglês, espanhol ou italiano.

Conhecemos *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), com assinatura “Bakhtin (Volochinov)”<sup>1</sup>, em edição publicada pela Editora Hucitec, elaborada com base nas edições francesa e estadunidense (BRAIT; PISTORI, 2020). A tradução direta dessa obra, feita por Sheila Grillo e Ekaterina Américo, data de 2017.

Em 2013, outros trabalhos de Volóchinov foram publicados no Brasil, reunidos na edição *A construção da enunciação e outros ensaios* (VOLÓCHINOV, 2013), em tradução indireta de João Wanderley Geraldi via edições em italiano, espanhol e inglês. Nesse caso, a autoria, na capa do livro, vem com a assinatura “Valentin Nikolaevih Volochínov. Do Círculo de Bakhtin”.

Após apenas seis anos, vem à luz o volume *A palavra na vida e a palavra na poesia. Ensaios, artigos, resenhas e poemas* (VOLÓCHINOV, 2019), com assinatura “Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin)”. O volume, com tradução direta de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, traz todos os ensaios presentes na edição de 2013 e outros textos inéditos.

Em nosso país, portanto, quem estuda Bakhtin ou Volóchinov e não lê outros idiomas têm à disposição, para uma mesma obra, traduções que respondem a momentos distintos da história de divulgação desses autores no Brasil<sup>2</sup>.

Neste trabalho, nosso objetivo é contribuir para as discussões sobre a recepção brasileira das obras de Volóchinov, apresentando alguns resultados da comparação entre as diferentes versões em português de um dos ensaios do pensador russo. Trata-se de artigo publicado em 1930, com o título, de acordo com nossa tradução direta, “Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado”.

## 2 O CORPUS DA PESQUISA

O ensaio tomado como fonte do *corpus* destas reflexões foi publicado em Moscou-Leningrado no ano de 1930, como parte de uma série de artigos publicados na

---

<sup>1</sup> A grafia do nome do autor seguirá aquela das edições que estivermos mencionando, se for esse o caso. Quando usarmos seu nome sem menção específica a uma edição, usaremos Volóchinov, modo empregado por Sheila Grillo e Ekaterina Américo nas novas traduções.

<sup>2</sup> Para uma visão geral das obras em português, sugerimos consultar o site *Círculo de Bakhtin: traduções em diálogo*, em: <https://traducoesdocirculo.wordpress.com/tabelas/>.



revista *Estudos da Literatura (Literatúrnaia Utchióba)* sob o título geral de “Estilística do discurso literário” (GRILLO; AMÉRICO, 2019).

O título do ensaio na nossa primeira tradução, indireta, era “A construção da enunciação”; na direta, passa para “A construção do enunciado”.

A primeira discussão que deriva da comparação, portanto, parte dos títulos e já vem sendo divulgada há algum tempo por pesquisadores da obra de Bakhtin e do Círculo. Geraldo Tadeu Souza, com sua obra *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto: do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*, foi um dos pioneiros nesse debate, como veremos adiante.

Trata-se de um artigo dividido em sete seções, nas quais Volóchinov explica que elementos são considerados pelo falante ao se expressar em situações de comunicação discursiva, ou seja, na construção de seus enunciados. Nesse sentido, o enunciado concreto não se restringe à expressão verbal do falante, mas também se refere à expressão corporal, da gesticulação à expressão facial.

Volóchinov apresenta o conceito de orientação social do enunciado (o auditório), que corresponde à consideração da relação sócio-hierárquica existente entre os interlocutores – por exemplo, a classe social a que pertence cada um deles, aos bens que possuem, a patente ou o título que ostentam, entre outros aspectos que indicam a posição social que o falante e o ouvinte ocupam. Além da orientação social, Volóchinov expõe o conceito da parte extraverbal que compõe um enunciado e é responsável por estabelecer o sentido da parte verbal.

Após apresentar esses conceitos, o mestre russo trata da forma do enunciado, cujos elementos fundamentais são a entonação, a escolha e a disposição das palavras. Na última parte do artigo, aborda-se a estilística do enunciado. Ressalte-se que, ao longo das seções, o autor recorre a exemplos, sobretudo retirados de *Almas Mortas*, obra de Gógol, para ilustrar como todos os elementos citados incidem sobre o enunciado do discurso cotidiano.

Para facilitar a identificação das traduções ao longo do presente artigo, utilizaremos as siglas T1 para fazer referência à tradução indireta e T2 para indicar a tradução direta.

### 3 ALGUMAS DIFERENÇAS ENCONTRADAS ENTRE AS TRADUÇÕES

A primeira diferença entre as traduções se verifica no título atribuído ao ensaio: A construção da *enunciação* em T1, e A construção do *enunciado*, em T2, de modo que *enunciação* é empregado ao longo de T1, e *enunciado*, ao longo de T2. Essa oscilação foi comentada e mapeada por Souza:

Enquanto conceito, ou seja, enquanto um elemento do discurso científico na tradição dos estudos linguísticos a partir de Benveniste, *enunciado* e *enunciação* tem (sic) acepções diferentes: enquanto *enunciado* se refere ao produto do discurso, *enunciação* se refere ao processo ou “situação” de discurso. [...]. Essa distinção entre produto e processo não encontra eco na obra do Círculo, onde todo

enunciado concreto compreende o produto – o material verbal – e o processo – a situação – em interação orgânica. [...] (SOUZA, 2002, p. 47-48).

Souza, portanto, assume o termo *enunciado* como título de sua obra, mostrando que, dentro do conjunto da obra do Círculo, ele é muito mais adequado do que o emprego de *enunciação*.

Na Introdução de *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011), o professor, especialista em Bakhtin e tradutor Paulo Bezerra mostra que “[...] o autor emprega um só termo – *viskázivanie* – quer para o ato de emissão do discurso, que seria a enunciação, quer para um discurso já pronunciado e até um romance, que seria o enunciado. [...]” (BEZERRA, 2011, XI-XII).

Anos depois, no posfácio do livro *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), Bezerra, ao apontar as mudanças entre sua tradução anterior dos trabalhos contidos no volume, comenta a substituição do emprego de *enunciação* pelo de *enunciado*:

Em traduções anteriores, talvez influenciado por outras correntes linguísticas, eu havia traduzido o termo russo *viskázivanie* por “enunciação” quando se tratava de ato ou produção imediata de fala ou discurso. A releitura cuidadosa e analítica que fiz dos textos para esta edição me fez perceber que eu havia de fato cometido uma séria impropriedade [...]” (BEZERRA, 2016, p. 153).

Portanto, vemos com Bezerra que, em se tratando de teorias linguísticas, os termos se referem a conceitos distintos. Essa diferença é comentada pelo tradutor de T1, que explica sua escolha e justifica que o sujeito de Benveniste não se confundiria com o locutor do Círculo de Bakhtin. Contudo, essa seria a única forma de entender o significado de “o evento do enunciado”.

Na teoria da enunciação de Benveniste, citada pelo tradutor, há diferença entre a enunciação e o enunciado, pois “a enunciação é o ato de pôr em uso o sistema da língua (um processo) e o enunciado é o resultado desse ato (um produto)” (SILVA, 2013, p. 49). A transformação da língua em fala acontece através da enunciação, que é um instrumento que abarca as categorias de pessoa, tempo e espaço, e tem como sujeito central quem pratica o ato de enunciar, ou seja, o falante é o núcleo sobre o qual o enunciado se constrói.

Fiorin (1996) explica que a categoria de pessoa viabiliza que um falante transforme a linguagem em discurso, e esse “eu” é considerado de forma abstrata e tem caráter apenas linguístico. Benveniste (1989, p. 82) é claro ao indicar o objeto de sua teoria: “[...] é **o ato mesmo de produzir um enunciado**, e não o texto do enunciado, que é o nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta” (grifo nosso).

Em sentido oposto, a teoria dialógica entende que o enunciado é produto da comunicação discursiva, e seus elementos são considerados de acordo com a situação concreta em que ele foi produzido. Na teoria do Círculo, o centro da linguagem é a relação entre os interlocutores, em volta da qual o enunciado é construído na interação

verbal. Tanto o falante quanto o “tu” a quem ele se dirige pertencem a uma determinada classe social, ocupam uma dada posição social ou hierárquica no seio de uma coletividade.

Esse enunciado é concreto porque sua construção e seu sentido dependem da situação na qual é produzido, ou seja, de elementos linguísticos e extralinguísticos – e ambos são essenciais à interpretação do seu sentido. Nesse sentido, Volóchinov (2021, p. 218-219) afirma que a realidade da linguagem é “[...] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”.

Após fazer algumas considerações sobre as teorias de Benveniste e do Círculo de Bakhtin, o tradutor de T1 questiona:

De que outra forma se deve entender a tradução literal “o acontecimento do enunciado” senão como enunciação? Ele aconteceria sem ter sido pronunciado, proferido em algum momento, num tempo e espaço específico em que o acontecimento se daria? [...] (GERALDI, 2013, p. 16-17).

Discordamos da opção por “enunciação” feita em T1, alinhando-nos com Souza (2002) e Bezerra (2016). Volóchinov, no próprio ensaio analisado, explica que o enunciado é composto de uma parte verbal e de uma extraverbal, que corresponde a aspectos subentendidos que formam a chamada *situação* do enunciado: o tempo e o espaço, o objeto ou tema do enunciado e avaliação dos interlocutores.

A diferença entre as traduções que está no título e “salta aos olhos”, portanto, já foi debatida por outros pesquisadores e é bastante marcada pela própria circulação do discurso científico. Neste caso, nosso posicionamento aponta para a opção de T2. Entendemos, contudo, que a tradução é resultado de interações, não é uma mera transposição de códigos.

Cada tradução, em perspectiva dialógica (COSTA E SILVA, 2011), é um novo enunciado concreto, que carrega diferentes contextos de chegada. O conhecimento que se tem, no Brasil, da filosofia da linguagem de Volóchinov amplia-se com o tempo, e é de se esperar que as traduções novas, que derivam não apenas do acesso ao texto da língua original, mas também a novos estudos sobre seu autor, sejam mais precisas.

Passemos à análise de outros aspectos que se diferenciam nas edições em análise, que não têm relação direta com o discurso científico. Como vamos cotejar trechos específicos do texto, faremos uso de quadros comparativos que contêm os trechos dos textos das traduções: na coluna da esquerda, ficará o texto de T1, traduzido indiretamente do espanhol por João Wanderley Geraldi, e, na coluna da direita, o texto de T2, tradução feita diretamente do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

Na quinta seção do artigo, Volóchinov discorre sobre a parte extraverbal (subentendida) do enunciado, a qual é indispensável para entender o sentido da parte verbal, que não pode ser compreendido: “[...] se não conhecermos todas as condições nas quais ele é pronunciado” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 283). Para esclarecer o que seria a parte extraverbal, o autor utiliza o seguinte exemplo:

**Quadro 1:** Comparativo dos textos das traduções

T1	T2
Um homem de barba grisalha, sentado diante de uma mesa, depois de um minuto de silêncio, diz “já!”. Um jovem, que estava de pé diante dele, corou violentamente, deu a volta e se foi.	O homem de barbicha branca, sentado à mesa, depois de um minuto de silêncio disse: “É!”. O jovem em pé à sua frente enrubesceu, deu-lhe as costas e foi embora.

Fonte: T1 – Volóchinov (2013, p. 171), tradução de João Wanderley Geraldi; T2 – Volóchinov (2019, p. 283), tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

O exemplo trazido por Volóchinov contém a representação de um enunciado concreto, um diálogo e seus respectivos interlocutores, que se manifestam de alguma forma: o falante (homem sentado) pronuncia uma palavra monossilábica, breve e expressiva, cujo sentido foi compreendido pelo ouvinte (jovem em pé), que responde por meio de reações orgânica e gestual.

Apesar de a parte verbal desse diálogo ser de fácil entendimento para quem imagina a cena descrita, seu sentido não pode ser compreendido apenas a partir de perspectivas linguísticas, seja uma definição dada pelo dicionário, seja uma análise gramatical.

Para demonstrar como a parte extraverbal é determinante para a compreensão do diálogo, o exemplo é preenchido pela parte subentendida: tomamos ciência de que o falante é um examinador, cujas perguntas feitas ao jovem examinado não foram respondidas. A parte verbal foi pronunciada com tom de repreensão, por isso o ouvinte compreende que foi reprovado e sua resposta é exteriorizada por meio de uma reação fisiológica (ficar ruborizado) e um comportamento (sair).

A ciência da parte extraverbal permite a compreensão do conceito quando aplicada ao exemplo em T2, pois temos o hábito de empregar o verbo “é” em diversas situações, como, por exemplo, quando estamos impacientes, dizemos “é!” com tom de irritação; se queremos indicar obviedade, prolongamos a pronúncia do verbo: “ééé”. Portanto, é fácil imaginar o tom em que ele é empregado em uma situação de reprovação, como a descrita no exemplo.

O mesmo não acontece em T1, pois o advérbio “já” costuma ser empregado somente em situações que envolvem o aspecto temporal, em que algo demorou para acontecer – em tom de ironia - ou aconteceu muito rápido. Se a situação descrita por Volóchinov acontecesse em nosso país, numa interação em português, dificilmente ouviríamos um examinador dizendo “já” para expressar “Não teve jeito, você foi reprovado”.

Para demonstrar como diferentes situações implicam diferentes sentidos, Volóchinov apresenta outro exemplo em que a palavra monossilábica é pronunciada, mas seu conteúdo é distinto do exemplo anterior:

**Quadro 2:** Comparativo dos textos das traduções

T1	T2
<p>Antes de tudo, mudemos a situação. Em lugar de uma banca de exame, o portão de uma casa. O caseiro exhibe um maço de bilhetes de loteria e diz com uma voz quase imperceptível “já!”.</p> <p>Nessa situação, o sentido geral da enunciação não corresponde a uma reprovação, mas sobretudo a uma admiração um tanto invejosa. “Que sorte teve esse”, “Ganhar um poço de dinheiro!”.</p>	<p>Em primeiro lugar, mudaremos a situação. No lugar da mesa de exame, haverá uma janelinha de caixa. O funcionário entrega um maço volumoso de dinheiro – o prêmio de um sorteio – e pronuncia em voz baixa: “É!”.</p> <p>Nessa situação, o sentido geral do enunciado já não é de reprovação, mas de uma admiração um tanto invejosa: “Teve sorte, homem! Ganhou uma fortuna!”.</p>

Fonte: T1 – Volóchinov (2013, p. 173), tradução de João Wanderley Geraldi; T2 – Volóchinov (2019, p. 285), tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

A utilização de outro exemplo tem o condão de demonstrar a mudança de sentido de uma mesma expressão conforme a situação em que é pronunciada. Os elementos descritivos que formam o enunciado em T1 não viabilizam o entendimento da situação: não há coerência entre o portão de uma casa, um caseiro e um maço de bilhetes. Esse cenário é incompreensível independentemente do uso de “é” ou “já”.

Em T2, conseguimos perceber no exemplo de Volóchinov uma situação em que usaríamos a expressão “é”. A descrição do exemplo em T1 prejudica o esclarecimento da ideia sobre a relação entre as partes verbal e extraverbal do enunciado.

Em busca de uma explicação para o emprego do advérbio em T1, recorreremos aos textos em espanhol usados como fonte da tradução para o português e verificamos que o enunciado-exemplo do Quadro 1 apresenta a parte verbal “¡ya!”. Consultamos o dicionário para verificar as acepções que o termo possui no idioma em casos que não envolvem o aspecto temporal, comuns aos usos em português.

No *Diccionario da língua espanhola* (Real Academia Española, 2015), consta que “ya” pode ser usado para “[...] apoiar alguien [...]”<sup>3</sup>. Já de acordo com o *Diccionario da língua castelhana*, ya “Se usa tambien como interjeccion de desprecio, con que damos á entender, ó que no hacemos caso de lo que nos dicen, ó no lo queremos hacer, ó que no lo creemos, porque juzgamos que nos van á engafiar. [...]”<sup>4</sup> (IBARRA, 1783, p. 985). Assim, podemos hipotetizar que o uso de “ya” em espanhol acabou induzindo os tradutores de T1 a uma escolha que faz pouco sentido em português.

Em relação ao enunciado exemplo do Quadro 2, verificamos que a tradução para o espanhol utilizou, *ipsis litteris*, as mesmas palavras. Todavia, na tradução de 1993 há um trecho que foi suprimido na versão publicada em 1998 – e igualmente suprimido em T1:

Ante todo cambiemos la situación. En lugar de la mesa de examen, el portillo de una casa. El casero ofrece un grueso fajo de billetes - **el vencimiento de una**

<sup>3</sup> Em tradução livre feita por nós: “apoiar alguém”.

<sup>4</sup> Em tradução livre feita por nós: “usa-se também como interjeição que transmite desprezo, com a qual damos a entender que não prestamos atenção a algo que nos dizem ou que não queremos fazê-lo ou, ainda, que não acreditamos no que foi dito, porque julgamos que nos vão enganar”.

**obligación** - y dice con una voz apenas perceptible: «¡ya!»<sup>5</sup> (BAJTIN, 1993, p. 260-261) (grifo nosso).

Nessa tradução, presente numa coletânea de textos sobre psicologia, os artigos de Volóchinov são atribuídos a Bakhtin (Bajtin). Embora algumas palavras do espanhol sejam parecidas com palavras do português, verifica-se que suas acepções nem sempre são coincidentes, por isso o contexto deve ser considerado. Por exemplo, vejamos o uso de *billete*, cujo significado em espanhol também é de *dinheiro* na América: “7. m. *Am. dinero* (moneda corriente). *Esse fulano tiene mucho billete*” (Real Academia Española, 2015, grifos no original) – o que não ocorre com *bilhete* no português brasileiro, sobretudo se for o caso de *bilhete de loteria*, como consta em T1.

Considerando essa acepção de *billete*, o trecho que existe na edição em espanhol de 1993 contém uma informação sobre a situação que esclarece a origem do maço de dinheiro, pois *vencimiento* também significa “3. m. Cumplimiento del plazo de una deuda, de una obligación, etc.” (Real Academia Española, 2015). Se seguirmos essa interpretação, porém, a ideia de “admiração um tanto invejosa” não faz o menor sentido.

Passemos a mais uma comparação entre trechos das traduções: como mencionamos, o autor recorre a alguns trechos de *Almas Mortas*, obra de Gógol, para elucidar os conceitos apresentados no texto. Contudo, tais conceitos se aplicam à construção de enunciados do discurso cotidiano, aos diálogos reais de uma interação discursiva.

Após utilizar mais um trecho da obra de Gógol como exemplo de enunciado concreto, Volóchinov apresenta o seguinte excerto:

**Quadro 3:** Comparativo dos textos das traduções

T1	T2
Esse procedimento de interpretação convencional de uma enunciação artística como enunciação da vida cotidiana é cientificamente perigoso, e admissível só em casos excepcionais. No entanto, por não dispormos de uma fita magnética gravada que possa transmitir-nos a efetiva transcrição de uma conversação entre pessoas reais, devemos utilizar o material literário tendo sempre presente sua particular natureza artística.	É claro que o procedimento de simular a interpretação de um enunciado literário como um enunciado cotidiano, realizado historicamente, é algo perigoso do ponto de vista científico e admissível apenas em casos excepcionais. Entretanto, como não temos um disco de gramofone que pudesse nos transmitir uma gravação real de uma conversa entre pessoas vivas, temos que fazer uso do material literário, é claro, considerando o tempo todo sua natureza artística, específica.

Fonte: T1 – Volóchinov (2013, p. 179-180), tradução de João Wanderley Geraldi; T2 – Volóchinov (2019, p. 294), tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

Nele, o pensador russo faz uma ressalva referente ao uso de trechos de uma obra literária como exemplos de enunciados cotidianos, que só deve acontecer de forma excepcional. Esse recurso – considerar que um enunciado literário é igual ao do cotidiano

<sup>5</sup> Em tradução livre feita por nós: “Primeiramente, vamos mudar a situação: em vez da mesa em que acontece o exame, o portão de uma casa. O caseiro mostra um maço grosso de bilhetes – o vencimento de uma dívida- e diz com voz quase imperceptível: é...”

– é descrito como *interpretação convencional* em T1, enquanto T2 indica que isso seria *simular a interpretação*.

A ideia de tratar a obra literária como se fosse um evento da realidade fica clara em T2, pois *simular* significa “fingir que é real” – sentido que não se verifica em T1 com *interpretação convencional*.

A ressalva se refere à impossibilidade de reproduzir sonoramente a conversa cotidiana entre duas pessoas. O uso dos termos *fita magnética gravada* e *disco de gramofone* se referem a recursos tecnológicos que poderiam servir para reproduzir um diálogo cotidiano, cuja gravação tivesse sido armazenada.

Entretanto, Volóchinov escreveu o ensaio em 1929, quando apenas o gramofone estava disponível para reproduzir gravações. A gravação em fita magnética, embora tenha sido idealizada em 1928 por Fritz Pfleumer, só foi desenvolvida em 1934 (PEREIRA JÚNIOR, 1994).

Diante de tais considerações, é improvável que Volóchinov tenha mencionado a fita magnética como tecnologia apta à gravação e reprodução de sons e, conseqüentemente, T1 pode ter cometido um anacronismo. Por outro lado, o gramofone foi inventado em 1887 por Emile Berliner, e passou a ser comercializado pouco tempo depois (VIEIRA, s/d), de modo que T2 parece ter feito a tradução mais adequada.

Ademais, T1 indica que não seria possível utilizar a *transcrição* de um diálogo, mas tal reprodução tanto é viável que o autor utiliza exemplos retirados de outro texto escrito, justamente porque não é possível reproduzir um diálogo sonoramente.

A última seção do ensaio é dedicada à estilística do enunciado. Sua introdução é sucedida pela reprodução, em forma de citação direta, de um trecho de *Almas Mortas*, de Gógol, o qual narra o primeiro encontro entre o protagonista – Tchítchikov – e o general Biétrichev.

Depois da ressalva mostrada no Quadro 3, Volóchinov retoma o conceito de orientação social do enunciado<sup>6</sup> para explicar sua relação com a composição da parte verbal dos enunciados do protagonista: diante de um interlocutor com a patente de Biétrichev, Tchítchikov se manifesta por meio de palavras que considera compatíveis com a posição social do general.

Quase no fim do artigo, Volóchinov retoma uma fala de Tchítchikov, contida na citação reproduzida<sup>7</sup>, para explicar o emprego das palavras e como o protagonista recorre a expressões descritivas no lugar de simples nomes para construir o enunciado pelo qual se apresenta ao general Biétrichev.

Todavia, os termos do diálogo reproduzido na citação direta da obra não correspondem aos termos empregados no texto da explicação em T1:

<sup>6</sup> No mesmo artigo, consta que a orientação social é a “*dependência do enunciado em relação ao peso sócio-hierárquico do auditório* (isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, dos seus bens, da profissão, do cargo [...])” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 280).

<sup>7</sup> Ambas as traduções reproduzem a citação de edições brasileiras da obra: T1 utilizou a versão traduzida por Tatiana Belinky em 1972. T2 cita a tradução de Rubens Figueiredo de 2018, mas informa ter feito modificações para fins de adequação à análise de Volóchinov.

**Quadro 4: Correspondência entre os termos**

<b>CITAÇÃO DE ALMAS MORTAS EM T1</b>
Inclinando respeitosamente a cabeça para um lado e abrindo os braços e as mãos, como se fosse apresentar uma bandeja cheia de xícaras, ele fez uma reverência de corpo inteiro com extraordinária agilidade e disse: - Considerei meu dever apresentar meus respeitos a Vossa Excelência. Nutrindo respeito para com as virtudes dos varões que salvaram a pátria no campo de batalha, considerei meu dever apresentar-me pessoalmente a Vossa Excelência. [...] (VOLÓCHINOV, 2013, p. 179)
<b>EXPLICAÇÃO SOBRE A ESTILÍSTICA EM T1</b>
[...] Tchítchicov, vigarista hábil e aventureiro inteligente que é, sabe muito bem os pontos frágeis de seus interlocutores. A frase, ampla e desenvolvida, se abrevia de imediato, desaparecem os pronomes pessoais, as denominações precisas dos objetos são substituídas por expressões descritivas: “ <i>Sinto uma grande estima</i> ”. Tinha o quê? Certamente não tinha a coragem, mas “ <i>tinha a admiração</i> ”. Por quem? Não pelos generais, mas <i>pelos homens</i> [virtudes dos varões]. Quais? Não daqueles que defenderam a Rússia, mas “ <i>que salvaram a nossa pátria</i> ”. Onde? Não nos combates, mas “ <i>no campo de batalha</i> ”. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 184)

Fonte: Volóchinov (2013), tradução de João Wanderley Geraldi.

A ausência de correspondência entre tais palavras – assim como o emprego de termos distintos – prejudica a compreensão do que Volóchinov pretende mostrar, na medida em que há uma lógica na sequência dos termos.

A mesma explicação, contudo, se torna muito clara em T2, na qual os termos são os mesmos empregados no diálogo reproduzido anteriormente. Observe:

**Quadro 5: Correspondência entre os termos**

<b>CITAÇÃO DE ALMAS MORTAS EM T2</b>
“Inclinando respeitosamente a cabeça para o lado e estendendo para a frente as mãos um pouco afastadas, como se fosse erguer uma bandeja com xícaras, ele dobrou o corpo inteiro, com uma agilidade admirável, e disse: – Julguei ser meu dever apresentar-me a Vossa Excelência. Como nutro respeito pelas virtudes dos homens heroicos que salvaram a pátria no campo de batalha, julguei ser meu dever apresentar-me pessoalmente a Vossa Excelência. [...]” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 292-293)
<b>EXPLICAÇÃO SOBRE A ESTILÍSTICA EM T2</b>
[...] Pícaro esperto e um aventureiro astuto, Tchítchikov sabe muito bem jogar com os pontos fracos dos seus interlocutores. A frase longa e um tanto atrevida comprime-se imediatamente, os pronomes pessoais desaparecem, as denominações exatas dos objetos são substituídas por expressões descritivas: “ <i>Nutro respeito</i> ”, em relação a quê? É claro que não à coragem, mas às “ <i>virtudes</i> ”. E, de quem? Não dos generais, mas dos “ <i>homens heroicos</i> ”. E quais? Não os que defenderam a Rússia, mas os que “ <i>salvaram a pátria...</i> ”. E, onde? Não em combates, mas “ <i>no campo de batalha</i> ”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 298)

Fonte: Volóchinov (2019), tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

A partir dos trechos selecionados como amostras para este trabalho, é possível classificar as diferenças em categorias, a saber: 1) escolhas lexicais: termos e expressões que podem ou não ser sinônimos; 2) escolhas sintáticas: referentes à posição dos sintagmas no período, que afetam ou não a clareza do texto e/ou a fluidez da leitura; 3) equívocos da tradução: palavras ou expressões que tornam o trecho inteligível em uma



tradução, mas não fazem sentido na outra e, por conseguinte, implicam uma lacuna na explicação que Volóchinov propõe.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostramos, com poucos exemplos, que há grandes diferenças entre as traduções aqui cotejadas. Não é de se estranhar que tradutores diferentes não produzam o mesmo texto. Esse é um dos princípios básicos dos Estudos da tradução, como atesta Pym (2017) ao abordar diversas teorias do ato de traduzir, entre elas a da incerteza.

Se a diferença terminológica entre “enunciação” e “enunciado” pode ser justificada pela circulação de outras teorias de linguagem em nosso(s) contexto(s) de chegada, outras diferenças que apontamos parecem ser menos justificáveis, como a escolha de “já” nos exemplos dados por Volóchinov ou a descrição de uma situação, no mínimo estranha, como a de um caseiro com um maço de “bilhetes de loteria” gritando no portão de uma casa. Hipotetizamos que tenha havido alguma interferência da língua do texto de partida para T1, que é, segundo os tradutores, o espanhol.

Quanto à opção pela expressão “fita magnética”, entendemos que ela seria justificável de acordo com o que Pym identifica como “equivalência cultural” (2017, p. 29), pois a ideia de gravar algo em aparelhos antes da popularização das tecnologias digitais estava muito associada às fitas cassete, e não a gramofones.

Entendemos que nossas comparações não são exaustivas, mas apontam para a importância de se conhecer as várias traduções que circulam na recepção contemporânea do pensamento de Volóchinov. Esperamos, portanto, que nossa pesquisa traga uma contribuição à divulgação do pensamento desse autor para o público brasileiro.

#### REFERÊNCIAS

- BAJTIN, M. La construcción de la enunciación. *In*: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtin y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Antropos, 1993. p. 245-276.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989.
- BEZERRA, P. Introdução. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, P. Pós-fácio. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BILLETE. *In*: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23. ed., 2015 [versión 23.6 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es/billete>.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.15, n. 2, p. 33-63, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/44560>.

COSTA E SILVA, H. O. **Tradução e dialogismo**: um estudo sobre o papel do tradutor na construção do sentido. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Grimes. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33544>.

GERALDI, J. W. Introdução. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Coordenação da tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Editora Pedro & João, 2013.

GRILLO, S. V. C.; AMÉRICO, E. V. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução direta do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

IBARRA, J. **Diccionario de la lengua castellana**: compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso. Madrid: Real Academia Espanhola, 1783.

PEREIRA JÚNIOR, A. A velha fita ainda tem magnetismo. **Superinteressante**. São Paulo, 30 nov. 1994 atual. 31 out. 2016. Seção Tecnologia. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/a-velha-fita-ainda-tem-magnetismo>.

PYM, A. **Explorando as teorias da tradução**. Tradução de Rodrigo Borges de Faveri *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2017.

PORTO BOENAVIDES, D. L. Publicação e recepção das obras do Círculo de Bakhtin no Brasil: a consolidação da análise dialógica do discurso. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 17, n. 4, p. 104-131, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/56378>.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. *In*: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

STAFUZZA, G. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil: episteme, autoria e tradução em perspectiva dialógica. **Heterotópica**, Uberlândia, v. 1; n. 1, p. 66-82, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/HTP-v1n1-2019-48519>.

VIEIRA, M. L. **O gramofone e o disco fonográfico de Berliner**: o som do vinil. Disponível em: <https://osomdovinil.com/gramofone/>.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Coordenação da tradução (do italiano) de Valdemir Miotello. São Carlos (SP): Editora Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução direta do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VENCIMIENTO. *In*: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23. ed., 2015 [versión 23.6 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es/vencimiento>.

YA. *In*: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23. ed., 2015 [versión 23.6 en línea]. Disponível em: <https://dle.rae.es/ya>.

# Supremacia do eu-filósofo, efeito no outro: uma análise da “Primeira caminhada”, de *Os devaneios do caminhante solitário*, de Rousseau

*Supremacy of the philosopher-self, effect on the other: an analysis of the ‘First Walk’ in ‘The reveries of the solitary walker’ by Rousseau*

LARISSA CAROLINA DE ANDRADE

Doutoranda em Estudos Literários (UFPR)

E-mail: [larissa.carolina.93@gmail.com](mailto:larissa.carolina.93@gmail.com)

---

**Resumo:** Rousseau, em *Os devaneios do caminhante solitário*, obra póstuma e inacabada, publicada em 1782, problematiza a questão do eu, embaçando, no plano literário, a tríade autor-texto-leitor, cujo efeito pode ser assim resumido: alheio aos seus iguais, radicaliza a si mesmo num movimento que diz algo sobre si, para si, sobre o outro e para o outro, de modo que a partir “deles” seja possível chegar a “mim”, a fim de conhecer e dar a conhecer “o que sou”. Logo, “o que sou” desdobra-se em “o que somos” em realidade, ficção, razão e imaginação (devaneio). Assim, assumindo-se que as Luzes não foram senão um conflito sobre o sentido a dar ao conflito, “não há Luzes sem crítica, não há crítica sem os outros, não há outros sem ficção” (BINOCHE, 2018, p. 27, tradução nossa). Esta é a proposta de leitura da “Primeira caminhada” de *Os devaneios do caminhante solitário*.

**Palavras-chave:** Rousseau; Filosofia; Iluminismo; Literatura.

**Abstract:** In “The Reveries of the Solitary Walker,” a posthumous and unfinished work published in 1782, Rousseau problematizes the question of the self, blurring, on the literary plane, the triad author-text-reader. The effect can be summarized as follows: alienated from his peers, he radicalizes himself in a movement that says something about himself, to himself, about the other, and to the other, so that from “them,” it is possible to arrive at “me,” in order to know and make known “what I am.” Thus, “what I am” unfolds into “what we are” in reality, fiction, reason, and imagination (reverie). Assuming that the Enlightenment was nothing more than a conflict over the meaning to be given to the conflict, “there is no Enlightenment without criticism, there is no criticism without others, there are no others without fiction” (BINOCHE, 2018, p. 27). This is the proposed reading of the “First Walk” from “The Reveries of the Solitary Walker.”

**Keywords:** Rousseau; Philosophy; Enlightenment; Literature.

---

## 1 O LUGAR DO LEITOR NOS DEVANEIOS DE ROUSSEAU

Em *Os devaneios do caminhante solitário* (ROUSSEAU, 2017), obra póstuma e inacabada, publicada em 1782, Rousseau problematiza a questão do eu, embaçando, no plano literário, a tríade autor-texto-leitor. O filósofo, afastado de uma sociedade que o

execra<sup>1</sup>, dobra-se sobre si mesmo a fim de alcançar algum autoconhecimento resultante de sua condição de caminhante solitário em meio a natureza, cujo efeito pode ser assim resumido: alheio aos seus iguais, radicaliza a si mesmo num movimento que diz algo sobre si, para si, sobre o outro e para o outro, de modo que a partir “deles” seja possível chegar a “mim”.

Rousseau (2017, p. 15) assim inicia seus *Devaneios*:

Eis que me encontro, então, sozinho na Terra, não tendo outro irmão, próximo, amigo ou sociedade além de mim mesmo. O mais sociável e o mais afetuoso dos humanos foi dela proscrito por um acordo unânime. Procuraram nos refinamentos de seu ódio que tormento poderia ser mais cruel à minha alma sensível, e romperam violentamente todos os laços que me uniam a eles. Eu teria amado os homens a despeito deles mesmos. Foi apenas deixando de ser homens que puderam se subtrair a meu afeto. Ei-los, portanto, estranhos, desconhecidos, enfim, inexistentes para mim, pois assim o quiseram. Mas, quanto a mim, afastado deles e de tudo, o que sou? É o que resta descobrir. Infelizmente, essa busca deve ser precedida de uma olhadela em minha posição. É uma ideia pela qual devo necessariamente passar, para deles chegar a mim.

Neste artigo, busca-se refletir sobre a supremacia desse eu rousseauiano ao acompanhar sua “Primeira caminhada”, que integra *Os devaneios do caminhante solitário*, a fim de trazer para discussão um questionamento também aventado pelo século das Luzes – o que é ser um filósofo? Ou, conforme as inquietações de Rousseau, afastado de tudo e de todos, “o que sou”? Essa escolha, é claro, não é à toa, visto que nesse discurso está costurada uma outra posição de Rousseau frente a opinião pública, diferentemente, por exemplo, daquela de *Confissões*, e cuja crítica ao uso público da razão, na esteira de Kant (2008), de certa maneira, a movimenta, característica constitutiva do próprio movimento iluminista, cuja premissa está assentada na ideia da não cristalização de ideias.

Se, nas *Confissões* e nos *Diálogos*, Rousseau estava preocupado em revelar(-se) a verdade a seu leitor e transmiti-la à posteridade, como bem lembra já ao final de sua “Primeira caminhada” – “Eu escrevia minhas primeiras *Confissões* e meus *Diálogos* numa preocupação contínua quanto aos meios de desviá-los das gananciosas mãos de meus perseguidores para transmiti-los, se possível, a outras gerações” (ROUSSEAU, 2017, p. 21-22) –, em *Devaneios*, ele quer “apagar” seu público-leitor, já que toda a esperança de

---

<sup>1</sup> Rousseau (2017, p. 15) refere-se a seu destino da seguinte maneira: “[...] Podia eu, em meu bom senso, supor que um dia o mesmo homem que eu era, o mesmo que ainda sou, passaria ou seria tido, sem a menor dúvida, por um monstro, um envenenador, um assassino; que eu me tornaria o horror da raça humana, o juguete da canalha; que a única saudação que me fariam os passantes seria cuspir em mim; que uma geração inteira se divertiria, de acordo unânime, a enterrar-me vivo? [...]”.

trazer o público de volta para seu lado está perdida. Esse jogo retórico, ao que parece, reforça o construto de sua própria imagem de filósofo, bem como a escolha de uma escrita sem referência fixa, concordante com essa investida de um eu sozinho e errante na natureza à procura de si. Rousseau está, portanto, à margem da sociedade ilustrada, sendo por ela vilipendiado; sua linguagem devaneante visa justamente a “[...] escapar do ensurdecimento produzido pela saturação dos signos [...]” (FIGUEIREDO, 2007, p. 146) por meio da divagação, chegando, até mesmo, ao limite da fantasia, do delírio. Entretanto, não se trata de assumir que Rousseau tenha evidenciado os limites da esfera pública, colocando-se ao largo, como dono de uma lucidez ímpar, contra todos os antifilósofos, mas de reconhecer os recursos retóricos que ele mobiliza a favor de dizer algo sobre si. Compartilho do questionamento e ponto de vista de Figueiredo (2007, p. 149):

[...] Por que não aventar [...] que o narrador das caminhadas dissimule [...] suas intenções – que Rousseau, em suma, esteja querendo *nos* dizer algo, ao afirmar que já não escreve para ninguém? Antes, portanto, de concluir que os *Devaneios* selam a retirada de cena para o exílio da sinceridade, convém examinar se, ao contrário, através deles Rousseau não busca incitar o leitor a problematizar o código de leitura “natural” do *Publikum* em que se alojaram os *philosophes*, a fim de forjar a compreensão do homem [...].

A esse código de leitura “natural” aduz o entendimento de um público aparentemente neutro; Rousseau, com *Devaneios*, questiona essa hegemonia do público ilustrado, assumindo, para tanto, sua situação de subtraído da sociedade esclarecida e permitindo-se falar de si para si, ou seja, trata-se de se valer da linguagem em seu domínio performativo<sup>2</sup>. Figueiredo aponta para a necessidade de o leitor de *Devaneios* sair de sua posição de “leitor esclarecido” a fim de entrar nesse romance, pois

[...] A condição de ingresso, assim, corresponderia a nossa disposição em relativizar as certezas prévias, o alcance crítico da teoria do leitor e da seleção que ela implica medindo-se pela sua eficácia em descontextualizar o público e em revelar, sob a superfície que reflete seu consenso, as fissuras dissimuladas pelo otimismo político da Ilustração<sup>3</sup> [...] (FIGUEIREDO, 2007, p. 150-151)

---

<sup>2</sup> O ato de fala performativo é inaugurado quando a linguagem passa a ser compreendida como ação.

<sup>3</sup> Esse otimismo pautado por Figueiredo (2007), embora, em certa medida, seja verdadeiro, não visa, do ponto de vista adotado neste artigo, a dissimular as fissuras do Esclarecimento, pois, se assim o fosse, o Iluminismo estaria condenado a deixar de ser um movimento crítico, sem “lugar no mundo” porque disposto a passar todas as ideias pelo crivo da razão. Nesse sentido, portanto, Rousseau, ao se dizer afastado das Luzes, de seus leitores aparentemente esclarecidos, está também montando o próprio relógio do Iluminismo ao “montar a si”. Valho-me, para tanto, da

Logo, o narrador de *Devaneios* coloca seu leitor num “não-lugar”, haja vista seu ceticismo diante das operações críticas desse leitor, visto pelo narrador como homogeneizado pelo Esclarecimento<sup>4</sup> e, por isso mesmo, contaminado por um tipo de falsa ilustração. O efeito desse discurso é, no mínimo, curioso: primeiramente, esse narrador, refratário ao domínio do Iluminismo na sociedade francesa, dá mostras de que seu modo de pensar também é resultado desse movimento, ou seja, tal afastamento é apenas retórico, ainda que, fisicamente, ele estivesse subtraído de tudo e de todos; em segundo, ao negar seu leitor, na verdade lhe abre as portas sob outra perspectiva (e novamente aqui aparece um elemento importante ao uso da razão pública), qual seja:

Este não-lugar é ocupado sucessivamente por cada consumidor informal da obra póstuma, que com isso se coloca em uma posição bizarra. Pois, barrados na entrada, temos de nos haver com o fato de que lemos o texto como quem bisbilhoteia a intimidade alheia pelo buraco da fechadura, com as consequências morais que esse rebaixamento implica – e cuja vigência permanece válida mesmo sob a hipótese, aliás bastante plausível, de que Rousseau *saiba que está sendo visto*. Não é, então, apenas Rousseau quem, ‘condenado à solidão por uma humanidade totalmente perversa, pudesse reencontrar, no seu trato solitário com as flores, a ideia ou a imagem da humanidade perdida’; também nós, visitando a cidade proibida, constatamos que a humanidade se personificou em um narrador para o qual os homens se tornaram *inexistentes*, ‘visto que assim o quiseram’. Lemos o que fizemos de nós através do devaneio solitário. (FIGUEIREDO, 2007, p. 151-152)

Desse modo, os efeitos desse discurso que pretensamente fala sobre si e para si conduzem, na verdade, a um leitor que fora negado logo na entrada, e as consequências a esse leitor, agora existente, são da ordem do Esclarecimento, de modo a direcionar mais uma vez o olhar crítico para a humanidade. Portanto, Rousseau continua fazendo uso público da razão mesmo em seus *Devaneios* (ou sobretudo neles), na medida em que, assim como define Kant (2008), faz uso de sua liberdade em todos os domínios, afirmando-se “sozinho na Terra [...] arrancado, não sei como, da ordem das coisas, [...] precipitado num caos incompreensível, no qual não percebo absolutamente nada; e quanto mais penso em minha situação presente, menos posso compreender onde estou”

---

definição de Voltaire (2008, p. 291) de filósofo: “É como um relógio, que, por assim dizer, às vezes se monta a si mesmo”.

<sup>4</sup> Em sua *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento*, Kant (2008, p. 407) define o Esclarecimento como a ação de “Ousa fazer uso de teu próprio entendimento!”, sendo o esclarecimento a saída do ser humano da menoridade, condição esta causada por ele mesmo haja vista sua inércia e covardia ante a sua capacidade de fazer uso de seu intelecto para compreender e agir.

(ROUSSEAU, 2017, p. 15). Tal liberdade corresponde a um uso da razão que visa difundir entre os seres humanos o Esclarecimento.

Kant (2008, p. 3) entende por uso público da razão “o que fazemos enquanto sábios para o conjunto do público que lê”; assim, considerando que seja esta a percepção de Rousseau, enquanto, de um lado, diz não escrever para ninguém está, na verdade, apontando para a necessidade de fazer uso de sua liberdade em todos os domínios, a despeito de também estar fisicamente exilado; de outro, impossível não conceber que ele escreve “sabendo” que será lido e que o resultado de sua negação a um leitor ilustrado conduz esse leitor justamente ao seu próprio esclarecimento, não falando apenas para filósofos ou doutos, mas para um público bem mais amplo, incitando-os a fazer uso, assim como Rousseau, de sua liberdade de pensar.

Ao modo de Voltaire, em seu *Dicionário Filosófico*, publicado em 1764, que “[...] entende que, para persuadir seus leitores, a melhor estratégia é tocá-los, fazer vibrar sua sensibilidade, pôr em movimento sua imaginação [...]” (PIMENTA, 2020), Rousseau também convida seus leitores, subtraindo-os e o próprio autor deles estando subtraído, a devanear a fim de chegar a si mesmos, enquanto o autor persegue, ainda que não tenha conseguido concluir seu trabalho visto que veio a falecer em 1778, seu próprio questionamento: o que sou? Questionamento este que conduz seus leitores a também se perguntarem: o que somos? O que fizemos e fazemos de nós?

## 2 FILÓSOFO EM DEVANEIOS: O QUE SOU?

O questionamento de abertura da “Primeira caminhada” – “o que sou?” – exige de Rousseau um empreendimento que leva o filósofo, necessariamente, a passar por “eles” para chegar ao “eu”. Nessa empreitada, Rousseau insiste sobre o “[...] problema da imagem e de seu desvio em relação ao original<sup>5</sup>, a ‘Primeira Caminhada’ integra, embora de revés, o processo sócio-político no qual a *opinion publique* progressivamente se firmou como expressão do programa crítico esclarecido [...]” (FIGUEIREDO, 2007, p. 152). Assim, reitera Figueiredo (2007, p. 153):

[...] Voltar o espelho dos costumes contra o público para revelar suas feridas ou reaver a natureza originária do homem sob suas determinações sociais apoia-se em uma operação de recuo diante das significações correntes, graças à qual estes se tornam questionáveis com base na referência a conceitos normativos tais como “liberdade”, “piedade”, “simplicidade” ou até “virilidade”. Basta, portanto, que os costumes produzam crenças que progressivamente se sedimentam como verdades para

---

<sup>5</sup> Curioso que, em outros momentos desse mesmo texto, Rousseau assume se encontrar em repouso, livre do julgo do bem e do mal, consolado e ocupado por si mesmo tão somente, mas, ao mesmo tempo, continua incomodado com a deturpação que fizeram de sua imagem como filósofo, o que motiva sua busca por esse eu não-corrompido, que, inicialmente, em *Confissões* e *Diálogos*, fora investida de um sentido positivo. Tal constatação reforça o argumento defendido neste texto.



que o dispositivo crítico seja acionado, prescindindo do recurso a qualquer fundamento metafísico ou positivo [...].

De modo a defender sua integridade moral e, em certa medida, seu papel de filósofo, Rousseau não mais o faz de maneira a responder a essas difamações ansiando mostrar a seu público a verdade, pelo contrário, por meio do devaneio suas impressões ganham forma, sua imaginação, força, estando desprovido do compromisso de “comunicar o que seja, seja a quem for” (FIGUEIREDO, 2007, p. 153), o que não significa, porém, que seu discurso nada comunique, mas que essa liberdade conferida a si mesmo é causa de dizer o que se diz e como se diz, sobretudo quanto ao efeito que tem para seu discurso a aparente inexistência de um público.

O movimento, portanto, é diverso: dobrando-se sobre si mesmo, o discurso interrompe o fio de transmissão que o ligava ao mundo das *doxai*, insinuando que a opinião pública sobre a qual se assentava o debate não interessa mais que a fantasia com que se entretém o leitor *voyeur*. Assim, nenhum recurso *in extremis* aos fatos, nem, tampouco, confronto e remanejamento das significações correntes que visasse corrigir ou simplesmente problematizar o senso comum a partir da referência a categorias normativas da moral. Somente um desconvite, mas que [...] incide diretamente sobre o código de leitura familiar à Ilustração, na medida em que não há como ater-se à narrativa sem, com isso, violar por decisão própria a premissa de que a leitura de um texto é a ocasião em que motivações particulares são depuradas, dando lugar à perspectiva do debate entre ideias [...] (FIGUEIREDO, 2007, p. 153-154).

Nesse sentido é que se faz possível afirmar, em *Devaneios*, a presença de um filósofo das Luzes ainda que contradito a elas, pois o emprego de sua razão, abrindo-se para a fantasia, o leva a examinar severa e sinceramente as modificações de sua alma e seus encadeamentos (ROUSSEAU, 2017, p. 21), e, embora afirme que, se Montaigne “escrevia seus ensaios apenas para os outros, escrevo meus devaneios apenas para mim” (ROUSSEAU, 2017, p. 21), o filósofo faz de sua filosofia “[...] um antídoto à irreflexão e, logo, uma arma contra o dogmatismo que esta última engendra” (PIMENTA, 2020).

Antecipando aporias de hoje, Rousseau parece ter percebido que a dificuldade envolvendo a ideia de esfera pública está menos em que a opinião possam falsear a verdade, o que seria, em princípio, corrigível, do que na saturação dos signos e na fragmentação de interesses que ela propicia. Por isso, com a “Primeira Caminhada” a ênfase desloca-se *do que é visto ao como se vê* [...] (FIGUEIREDO, 2007, p. 154).

Rousseau em seus *Devaneios* procura pelo *o que é* em consonância com sua situação com *como* tem sido. Por isso a assunção, já manifesta anteriormente, de que esse discurso é um ato performativo, no sentido de que a razão, para o filósofo, o determina a ser o que ele é, na esteira de Voltaire<sup>6</sup> (2008). Segundo Rousseau (2017, p. 20-21),

Estas folhas [de *Os devaneios de um caminhante solitário*] serão propriamente apenas um informe diário de meus devaneios. Muito se dirá a meu respeito, pois um solitário que reflete se ocupa necessariamente de si mesmo [...]. Estas folhas podem, portanto, ser vistas como um apêndice de minhas Confissões, mas já não lhes dou mais esse título, não encontrando mais nada a dizer que possa merecê-lo [...]. Não tenho por que me louvar nem por que me condenar: sou hoje inexistente entre os homens, e isso é tudo que posso ser, não tendo mais com eles relação real ou verdadeiro convívio; não podendo mais fazer nenhum bem que não se converta em mal; não podendo mais agir sem prejudicar a outrem ou a mim mesmo.

Esse jogo retórico confere ao dizer de Rousseau múltiplas acepções coexistentes, pois ele já não sendo mais ninguém diz a nenhuma a pessoa sobre nada, haja vista que esse algo (o que sou?), por ora, permanece opaco a sua visão. Um leitor apressado poderia concluir que, então, tais *Devaneios* de nada servem a absolutamente ninguém, porém, e aqui finalizo esta breve análise, as Luzes não foram senão um conflito sobre o sentido a dar ao conflito (BINOCHE, 2018), sendo assim, “Pas de Lumières sans critique, pas de critique sans tiers, pas de tiers sans fiction” (BINOCHE, 2018, p. 27). É nessa chave que proponho uma leitura da “Primeira caminhada” de *Os devaneios do caminhante solitário*.

## REFERÊNCIAS

BINOCHE, B. *Écrasez l'infâme! Philosopher à l'âge des Lumières*. Paris: La Fabrique éditions, 2018.

FIGUEIREDO, V. de. O texto sem leitor (nota a uma caminha). **O que nos faz pensar**, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 145-164, 2007. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/238>.

---

<sup>6</sup> “Meus filósofos são pessoas honestas que não têm princípios fixos sobre a natureza das coisas, que não sabem o que ela é, mas que sabem muito bem o que ela não é” (Voltaire, *Carta a D'Alembert*, de 5 de abril de 1766). Desse modo, Rousseau, enquanto procura responder “o que sou”, desdobra pelo discurso, embora diga que a opinião alheia não mais incide sobre si, justamente o que ele não é; método esse distinto daquele adotado em *Confissões* e *Diálogos*, narrativas nas quais tenta dizer o que é (em sentido positivo) e é por isso muito mal compreendido; agora, em *Devaneios*, já desprovido da força de um público, ao qual ele virou as costas, e que, portanto, não mais lhe pressiona a respeito de seus princípios, é chegada a hora de o filósofo dizer aquilo que não é na busca de entender como tem sido.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

PIMENTA, P. P. **A filosofia das Luzes e seus inimigos.** Folha de S. Paulo, 2020.  
Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/resenhas/f/a-filosofia-das-luzes-e-seus-inimigos?fbclid=IwAR3r00tbUTQagUfKszgAojXkMKFMYA5IKL29ArFXAVFk9nZAIjATw4UqbLE>.

ROUSSEAU, J. J. **Os devaneios do caminhante solitário.** Tradução de Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017.

VOLTAIRE. **Dicionário filosófico.** São Paulo: Escala, 2008.

# ***Kid strip* e representações da infância na contemporaneidade: o personagem Armandinho, de Alexandre Beck**

*Kid strip and representations of childhood in contemporary times:  
the character Armandinho, by Alexandre Beck*

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras (UFJF)

E-mail: josebrenatti@gmail.com

---

**Resumo:** O presente estudo circunscreve-se na área de Literatura, alicerçando-se especialmente entre dois campos: Literatura e Intermidialidade. Ancora-se, sobremaneira, em uma pesquisa das representações da infância nas *kid strips* *Armandinho*, de Alexandre Beck (cartunista e ilustrador catarinense). Busca-se observar, nas personagens infantis que as protagonizam, características psicológicas, como desconcerto, humor, inteligência, sátira e transgressão. Assinala-se que o objetivo geral é compreender efeitos de sentido – no campo da ficção – nas tirinhas (impresas ou virtuais) que envolvem a personagem Armandinho, assim como os demais personagens infantis que integram sua turma. Para tanto, basear-nos-emos nos seguintes teóricos: Thierry Groensteen (2015), Will Eisner (2010) e Scott McCloud (2005) para compreender o sistema dos quadrinhos; Sophie Van der Linden (2018) em sua abordagem acerca dos processos de ilustração, diagramação e tipografia; Paulo Ramos (2007, 2017) e Vítor Nicolau (2013), com o intuito de aprofundarmos os estudos sobre conceito, história e linguagem; Márcio Antônio Gatti (2013) e Renan Silva Duarte (2018), no que abarca o universo *kid strips* e as representações da infância.

**Palavras-chave:** Literatura; *kid strips*; tirinhas; *Armandinho*; infância.

**Abstract:** This study is situated in the field of Literature, specifically bridging two domains: Literature and Intermediality. It primarily grounds itself in an exploration of representations of childhood in the kid strip “Armandinho” by Alexandre Beck, a cartoonist and illustrator from Santa Catarina. The aim is to observe psychological characteristics such as disarray, humor, intelligence, satire, and transgression in the child characters who take center stage. The overall objective is to comprehend the sense effects within the realm of fiction in the comic strips (printed or virtual) featuring the character Armandinho and the other child characters in his group. To achieve this, we will draw on the theories of Thierry Groensteen (2015), Will Eisner (2010), and Scott McCloud (2005) to understand the comic system; Sophie Van der Linden (2018) in her approach to illustration, layout, and typography processes; Paulo Ramos (2007, 2017) and Vítor Nicolau (2013) to deepen our studies on concept, history, and language; Márcio Antônio Gatti (2013) and Renan Silva Duarte (2018) in the realm of kid strips and representations of childhood.

**Keywords:** Literature; kid strips; comic strips; Armandinho; childhood.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A princípio, assinala-se que o presente estudo encontra-se delimitado entre os campos da Literatura e da Intermidialidade (neste caso, considerando-se as *kid strips*, concernentes ao sistema dos quadrinhos, como uma espécie de mídia).

A partir da presente proposta, busca-se um estudo do gênero textual tirinha, baseando-se na representação da infância nas tirinhas em quadrinhos *Armandinho*, de Alexandre Beck, averiguando nas tirinhas características psicológicas das personagens infantis, como desconcerto, humor, inteligência, sarcasmo e transgressão.

De modo geral, objetiva-se compreender os efeitos de sentido (com base em algumas características psicológicas), no território da ficção, representados pela personagem *Armandinho*, de Alexandre Beck.

Especificamente, pretende-se analisar e compreender o sistema dos quadrinhos na contemporaneidade; estudar o conceito, a história e a linguagem do gênero textual tirinha; perscrutar o universo povoado por personagens infantis (*kid strips*); categorizar nas tirinhas *Armandinho*, de Alexandre Beck, a representação da infância, com base em algumas características psicológicas.

A fim de obtermos consolidações em nossas propostas teórico-metodológicas, recorreremos às pesquisas empreendidas por Duarte (2018), Groensteen (2015), Ramos (2007 e 2017), entre outros.

## 2 A PERSONAGEM ARMANDINHO, DE ALEXANDRE BECK

No âmbito do sistemas dos quadrinhos, deparamo-nos com um rol de gêneros quadrinísticos (caricaturas, cartuns, charges, gibis, histórias em quadrinhos, mangás etc.), de modo especial, as tirinhas, que podem, no interior de tal sistema, receber diversas alcunhas, a saber: tira, tira cômica, tira de humor, tira de jornal, tira diária, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos e tira humorística, por exemplo. Ainda, é elementar levarmos em conta que as tirinhas são atualmente veiculadas principalmente no ambiente digital, por meio de sites de pesquisa e/ou de redes sociais digitais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Tumblr*, o *Twitter*, o *WhatsApp* e o *YouTube*, por exemplo. Em relação a tais ambientes, há uma série de nomenclaturas para o gênero textual: tiras/tirinhas digitais, tiras/tirinhas virtuais, webtiras/webtirinhas, entre as mais comuns. Acerca de tal gênero, Nicolau (2013) afirma:

A tirinha é uma narrativa isolada de um todo, apresentada em uma sequência de três ou quatro quadros e tem a sua contextualização com a vida cotidiana. Elas são idealizadas para existir desta maneira, diferentemente das histórias em quadrinhos, que se apresentam roteirizadas, narradas e diagramadas em páginas ou revistas (NICOLAU, 2013, p. 17).

Assinala-se que as tirinhas existem há mais de um século e que costumam reagir, instantaneamente, a contextos sócio-histórico-político-culturais. Contudo, no Brasil,

[...] as primeiras produções de tirinhas veiculadas em jornal são creditadas a Maurício de Sousa com as histórias do cãozinho Bidu, em 1959, publicadas na *Folha de S. Paulo*. Depois do sucesso das tirinhas do Bidu, Maurício desenvolveu uma legião de personagens como Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, entre outros, que ganharam autonomia em revistas próprias (NICOLAU, 2013, p. 30).

Ainda de acordo com o mesmo autor, “No Brasil, a partir da década de 1970, elas trouxeram consigo um conteúdo de crítica política, retratando com aguçada ironia os paradoxos da sociedade da época” (NICOLAU, 2013, p. 36). Cabe destacar que no país, quanto à confecção e à propagação de tiras, alguns nomes merecem destaque, como o trio Angeli, Glauco e Laerte.

Conforme Thierry Groensteen (2015), os quadrinhos pertencem a um sistema com interseção tanto na estética quanto na semiótica – trata-se, pois, de um texto híbrido, dado que transita entre a esfera artística e a literária, assim como entre o universo verbal e o visual. Ainda, destaca-se que tal sistema abarca uma série de hipergêneros, como caricaturas, cartuns, charges, histórias em quadrinhos e tiras, por exemplo. A título de exemplificação, se comparadas às histórias em quadrinhos, os estudos das tiras, especialmente daquelas protagonizadas por crianças (*kid strips*), de certa forma, ainda são deveras incipientes e paulatinas. Conforme Salgado e Gatti (2013, p. 527): “As kid strips têm disputado espaço com outros textos também no meio virtual da internet, em especial na rede social Facebook. Neste ‘suporte’, elas aparecem ora integralmente, ora recortadas ou mesmo alteradas”.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende estudar o sistema dos quadrinhos, ancorando-se, para tanto, nas pesquisas de Thierry Groensteen (2015). Para um aprofundamento no que tange aos quadrinhos, basear-nos-emos nos estudos dos americanos Will Eisner (2010) e Scott McCloud (2005). Devido ao fato de as tirinhas, enquanto hipergênero do sistema dos quadrinhos, passarem, em diversos aspectos, por todo um processo de ilustração, calcar-nos-emos, em relação à diagramação, à ilustração e à tipografia, nas teorias da francesa Sophie Van der Linden (2018).

Tendo em vista os contextos digitais e tecnológicos, que acoplam um rol de redes sociais digitais, assim como o gênero textual tira, assinala-se que a personagem Armandinho apesar de ter nascido em meio ao suporte impresso, no final de 2009, migrou, posteriormente, para o suporte digital.

Tal como outras personagens clássicas como Calvin, de Bill Waterson, Charlie Brown, de Charlie M. Schulz, e Mafalda, de Quino, Armandinho é apresentado como uma criança carregada de ideologias, cujo comportamento é altamente crítico-reflexivo; contudo, sem perder a ingenuidade, a magia e a pureza típicas da condição em que se encontra circunscrito: a infância. Conforme pode ser observado a seguir:



Fonte: Beck (2013, p. 10).

Anatomicamente, a personagem possui cabeça um tanto avantajada e seus traços são simples, o que é uma característica geral da tirinha cômica com personagens infantis (*kid strips*). Além disso, chamam a atenção seus cabelos azuis. Está em idade escolar e, naturalmente, possui diversos amigos, como a Ana, o Arnaldo, o Augusto, o Camilo, a Cecília, a Etiene, o Fabinho, a Fernanda, o Helcinho, o Juca, o Lucas, o Marcelinho, o Marcos, o Matias, o Moacir, o Paulo, o Pudim, o Théo, o Vítor e o Zé, para citar os de maior destaque. Curiosamente, tem um anfíbio como companheiro constante, um sapo, mais precisamente, que o acompanha praticamente em todas as narrativas em quadrinhos. O enquadramento só permite que apareçam os membros inferiores dos pais, assim como dos demais adultos, mostrando, por meio do recurso visual, o foco narrativo eleito para essas tirinhas: o das crianças. O terreno da literatura dos quadrinhos, povoado frutiferamente por pequenos “avatares”, destina-se, em geral, às personagens que cometem, divertidamente, diabruras ou que são transportadas a universos oníricos. Segundo Duarte (2018, p. 36), “as crianças presentes nesse tipo de história são, geralmente, ativas no seu mundo, e estão sempre confrontando figuras de autoridade”. Poderíamos atribuir fartos e inúmeros adjetivos a essas personagens, a título de exemplificação: contestadoras, desobedientes, humoradas, independentes, inteligentes, indisciplinadas, maledicentes, satíricas, transgressoras, violentas etc.

São múltiplas as abordagens temáticas proferidas e propagadas pelo discurso da personagem Armandinho: alimentação saudável e não saudável, defesa da democracia, diferenças, diversidade (cultural, linguística, religiosa etc.), feminismo, homofobia, machismo, preconceito, entre outras. Assinala-se que majoritariamente tais assuntos se apresentam de forma humorístico-reflexiva, desconcertando e instigando o público leitor. Por meio de sua cumplicidade e de sua inquietude, a personagem convida-nos a refletir sobre as abordagens temáticas presentes na atualidade. Mesmo que não comunguemos em relação às suas opiniões, de certa forma, estamos inseridos em sua “teia”, isto é, em seus discursos. Posto isto, enquanto leitores da obra de Alexandre Beck, não podemos apartar contexto e texto. Devemos compreender, antes de tudo, que sua obra é mediada, historicamente, por questões de natureza cultural, política e social. Caso contexto e texto sejam apartados, a obra corre o risco de se perder em uma espécie de vazio absoluto.

Quanto às personagens infantis, é de fundamental importância assinalar que “Não podemos esquecer que se trata de um produto nascido e criado com a mídia para as massas, em que simplificações se fazem necessárias [...]” (DUARTE, 2018, p. 23). Ainda, segundo o autor, este tipo de produção está presente desde o nascimento das

HQs e foi o responsável pelo crescimento e pela expansão do quadrinho enquanto uma linguagem compreendida como arte. Para Duarte (2018):

Tais personagens não nos incomodam porque, de alguma forma, aceitamos que eles incorporem e articulem angústias e pensamentos que nos são próprios. Há, portanto, um jogo de distanciamento e aproximação. A figura infante se distancia em seu universo infantil, deixando o lugar do adulto, purificando-se para, só assim, ver mais claramente o adoecido mundo em que vivemos, padecê-lo e questioná-lo como nós (DUARTE, 2018, p. 23).

A este respeito, Salgado e Gatti (2013) afirmam:

É verdade que, no humor, principalmente no gênero tira cômica, reivindica-se uma certa complexidade para a imagem das crianças. Assim, o estereótipo da criança não é tão simplificado como são os estereótipos de outros grupos ou etnias. Mas pode-se também atestar que há uma certa imagem de criança que perpassa boa parte dos textos em que ela aparece como protagonista: a imagem da incompletude (SALGADO; GATTI, 2013, p. 252).

A palavra “incompletude”, supracitada, associa-se à imagem de a criança estar em desenvolvimento em múltiplos sentidos (afetivo, cognitivo, corpóreo, cultural, linguístico, psíquico, social, por exemplo.). Isto posto, apreende-se que as crianças dizem, assim como fazem, coisas que talvez um adulto não dissesse ou fizesse, hipoteticamente, por meio de julgamentos morais e sociais. Segundo Salgado e Gatti (2013):

O que ela diz não está atravessado por qualquer mascaramento, não pode ser associado a algo obscuro, da falsidade – que seriam típicos da parcela adulta da sociedade –, ela estaria no mesmo patamar dos grandes pensadores (não porque de fato seja, mas porque é criança e, de alguma maneira, está imbuída de um caráter e de uma corporalidade vazios dos vícios do mundo adulto), ela, por ser ingênua e incompleta, pode dizer à altura dos grandes pensadores, “verdades universais”, ou coisas que não seriam bem vistas na boca de um adulto, sem que fosse vista como uma indolente (SALGADO; GATTI, 2013, p. 528).

Quanto a isso, é adequado assinalar que as personagens que habitam as *kid strips*, no suporte impresso ou no virtual, devido às suas genialidades e singularidades, parecem pertencer a outro território – um universo povoado por filósofos, literatos, pensadores, por exemplo. Constata-se, no universo das *kid strips*, um comportamento



pensativo e preocupado por parte das personagens que se encontram circunscritas na infância. Isso fica muito perceptível em personagens como Armandinho, Calvin, Charlie Brown e Mafalda. Duarte (2018, p. 18) chama nossa atenção para “O fato da tira apresentar cotidianamente variações do mesmo tema contribui para o artista não precisar rerepresentar seus personagens”.

Assim sendo, tendo como foco a personagem Armandinho, do cartunista e ilustrador Alexandre Beck, reconhecemos algumas de suas características físicas, assim como psicológicas. Averiguamos nela, seja em seu ambiente familiar, seja em meio à sua turma, sua ausência de “papas na língua”, seu “espírito da verdade”, que se confrontado a personagens adultas, poderá, muitas vezes, desconcertá-las. Chagas e Freitas (2017, p. 32) assinalam que “O gênero tirinha é, normalmente, utilizado para entretenimento e, muitas das vezes, aborda perspectivas sociopolíticas e culturais em determinadas sociedades”. A bem da verdade, por um ângulo crítico-reflexivo, acabamos por nos reconhecer em Armandinho, como se a personagem fosse deveras uma miniatura de nós mesmos ou uma projeção muito bem articulada que traz à tona abordagens temáticas (ambientais, culturais, linguísticas, políticas, sociais) inerentes ao universo adulto.

Efetivamente, já fomos crianças e, por consequência, reconhecemo-nos nessas personagens; sabemos, de modo geral, que elas são livres de quaisquer espécies de sentimentos à beira da corrupção ou da obscuridade: “As crianças são, portanto, figuras destorcidas de nossas questões” (DUARTE, 2018, p. 25). Em outras palavras, é como se, ainda que seres humanos, as crianças pertencessem a uma outra categoria ou até mesmo outro reino. A rigor, destaca-se que, assim como outras personagens já conhecidas pelo público, estão encerradas a uma espécie de repetição temática labiríntica. Armandinho, por meio de suas constantes indagações desconcertantes, humoradas, inteligentes, satíricas e transgressoras, está “fadado” a tais abordagens temáticas, à sua família e à sua turma. Conforme afirma Duarte (2018, p. 25): “Estamos encerrados no corpo não desenvolvido daquelas crianças. Por serem puras e inocentes, podem nos dizer exatamente, como um espelho claro e limpo, o que somos, ao dizerem o que elas são, ou quem sabe, o que fizemos do mundo delas”.

Todavia, Alexandre Beck, com base na personagem Armandinho, retrata o campo sócio-político-cultural, “praticando em suas tiras, o que entendemos por ser a tradução intersemiótica de textos ou de partes de textos originalmente publicados no campo literário ou filosófico” (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 279). Em suas tiras, além de derivar questões filosóficas, o autor já recorreu a questões literárias, inspirando-se e referenciando diversos autores, a saber: Eduardo Galeano, Ernest Hemingway, José Saramago, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, Paulo Freire, Rose Mary Sadalla, Simone de Beauvoir, por exemplo. Corbari e Niederauer (2017) apontam:

Alexandre Beck busca em textos escritos ou transcritos (falados), matéria-prima para desenvolver uma peça nova, que preserva o sentido original do expresso pelo primeiro autor, mas reconfigura-se em um enunciado transformado que, potencialmente, poderá alcançar um tipo de público que talvez não fosse exposto à mensagem original se não

desta nova forma (CORBARI; NIEDERAUER, 2017, p. 289).

Clarifica-se que Alexandre Beck lançou mão da linguagem intersemiótica, trazendo à tona uma interconectividade entre elementos de esferas distintas. À medida que o público leitor se depara com suas tirinhas, tende a se familiarizar com o fato de que a personagem protagonista infantil tem uma família (*family strip*), assim como uma turma (*gang strip*). A isso, acrescenta-se, ainda, a ideia de que a personagem protagonista tem, a título de exemplo, o desconcerto, o humor, a inteligência, a sátira e a transgressão como marcas psicológicas peculiares, conforme apontamos anteriormente. Segundo Renan Silva Duarte (2018), este formato em série mostra a sua potência ao criar uma narrativa macro, apresentando histórias que podem ser lidas de maneira isolada ou compor uma narrativa maior: “Assim, na infinita repetição e variação do mesmo tema, a tira estabelece seu padrão. Como todo padrão, é reconhecível, útil para a síntese, possui seu próprio jogo em seu universo, e estabelece um imaginário. E isto é facilitado pelo formato” (DUARTE, 2018, p. 19).

Levando-se em consideração personagens como Armandinho, Calvin, Charlie Brown e Mafalda, por exemplo, que figuram as chamadas *kid strips*,

[...] percebemos que comunicam uma visão de mundo utilizando-se do universo infantil e suas peculiaridades como lente. Assim, a escolha do mundo infantil como palco para o artista das tiras em questão pode ter muito mais a ver com uma possibilidade ampla de comunicar coisas que só através daqueles personagens e daquele mundo seria possível (DUARTE, 2018, p. 22).

Ainda que as tiras Armandinho costumem ser rotuladas por adultos como “tiras para crianças” (provavelmente por terem crianças como personagens em protagonismo), entendemos que muitas das vezes elas exigem de nós, público leitor, a ativação de uma série de dispositivos artístico-literários, linguístico-cognitivos, sócio-históricos, entre outros. Muitas vezes, tais tirinhas estão intimamente vinculadas a situações cotidianas (ambientais, culturais, econômicas, educacionais, político-partidárias, por exemplo). Para tanto, a fim de entendermos o texto, é necessário compreender seu contexto de produção e de veiculação, assim como os efeitos de sentido provocados pelas tirinhas naqueles que têm contato com esse gênero textual.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que de modo breve, a presente pesquisa procurou promover uma reflexão acerca do gênero textual tirinha, considerando-se que se trata de um gênero híbrido, dado que veicula entre as esferas artístico-literária e jornalístico-midiática. Ademais, integram um sistema específico (o sistema dos quadrinhos), dotado de conceitos, histórias e linguagens.

Também, refletiu-se acerca do fato de as tiras em quadrinhos estarem vinculadas ao campo da Literatura. Nesse campo ficcional, surgem personagens infantis,

configurando-se nas chamadas *kid strips* – é nesse território que aparece a personagem *Armandinho*, criada pelo cartunista e ilustrador catarinense Alexandre Beck.

Conforme se observou, é muito comum nos depararmos com algumas características psicológicas nessas personagens infantis. Além disso, constata-se que ainda há poucos trabalhos acadêmico-científicos que dão conta da abordagem temática, servindo, portanto, de instigação para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BECK, A. **Armandinho zero**. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2013.

CHAGAS, D. S.; FREITAS, H. C. O fenômeno da negação nas tirinhas de Armandinho. **Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção, v. 01, n. 02, p. 25-37, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/48>.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORBARI, M. A.; NIEDERAUER, S. H. P. As tirinhas de Armandinho como espelho expressivo para textos literários: uma provocação intersemiótica. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 34, p. 01-19, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2952>.

DUARTE, R. S. **A infância representada em tiras de jornal**: uma leitura de *Penaults*, de Charles Schulz, e *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8635>.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

GATTI, M. A. **A representação da criança no humor**: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos. 2013. 158 p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. 1. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MCCLLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais**: a transformação deste gênero pelos *blogs*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

RAMOS, P. E. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, P. E. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SALGADO, L. S.; GATTI, M. A. Personagens infantis de tiras cômicas em suportes diversos: uma questão de circulação, aforização e estereotipia. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 517-534, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19341>.

# Tirinhas: uma proposta para o ensino em sala de aula

*Comic strips: a proposal for classroom teaching*

HIRLENE DE OLIVEIRA E SILVA

Mestranda pelo Projeto Trilhas de Futuro Educadores - SEE/MG (UNIUBE)

E-mail: [hirlene.silva@educacao.mg.gov.br](mailto:hirlene.silva@educacao.mg.gov.br)

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo traçar um breve panorama das tirinhas e elencar maneiras de como elas podem ser incorporadas ao ambiente educacional. Por meio de uma revisão bibliográfica (Cardoso (2013), Matencio (2012), Pessoa (2016), Rama e Vergueiro (2007) e Ramos (2022)), consideram-se as tirinhas como um recurso eficaz para aprimorar a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Segundo os autores estudados, a capacidade das tirinhas de abordar temas complexos de maneira divertida, explorando o elemento lúdico como uma forma de aprendizado, faz com que elas sejam ferramentas de ensino eficazes. Além disso, verificou-se que a utilização das tirinhas como estratégia pedagógica depende da adaptação, feita pelo professor, às necessidades educacionais dos alunos. Este artigo é apenas ponto de partida para educadores interessados em explorar o vasto potencial das tirinhas, promovendo assim o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico dos alunos.

**Palavras-chave:** tirinhas; ensino; sala de aula; ludicidade.

**Abstract:** This article aims to provide a brief overview of comic strips and list ways in which they can be incorporated into the educational environment. Through a review of the works of authors Cardoso (2013), Matêncio (2012), Pessoa (2016), Rama e Vergueiro (2007), Ramos (2022), who highlight comic strips as an effective resource to improve the acquisition of skills of reading and writing, their ability to approach complex topics in a fun way was noted, exploring the playful element as a form of learning, making them effective pedagogical tools. Furthermore, it was found that their use as a pedagogical strategy depends on the adaptation made by the teacher to the educational needs of the students. This article is just a starting point for educators interested in exploring the vast potential of comic strips, thus promoting the development of students' reading, writing and critical thinking skills.

**Keywords:** comic strips; teaching; classroom; playfulness.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos, no entanto nem sempre é fácil motivá-los a praticar essas habilidades. É nesse contexto que o uso das tirinhas entra em cena. Elas são uma forma divertida e interessante de ensinar a ler e a escrever em sala de aula, pois proporcionam uma experiência lúdica e agradável de aprendizado.

Enquanto entretêm e envolvem os alunos, elas também permitem que os conceitos e as ideias sejam apresentados de forma clara e divertida. Rama e Vergueiro (2007) apontam que o uso de tirinhas em sala de aula traz inúmeros benefícios:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos alunos, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (RAMA; VERGUEIRO, 2007, p. 21).

No entanto, na maioria das vezes, as tirinhas são utilizadas pelos professores para a elaboração de provas e exercícios ou ainda como forma de estudo de gramática. Mediante isso, faz-se necessário um estudo mais aprofundado acerca das tirinhas, de como usá-las em sala de aula explorando o gênero em sua completude, verbal e não verbal.

Este artigo apresenta um breve histórico sobre as tirinhas, destacando a importância da ludicidade e apontando algumas formas de fazer seu uso em sala de aula. Para a construção desse trabalho foi feito um estudo das obras de Cardoso (2013), Matencio (2012), Pessoa (2016), Rama e Vergueiro (2007), Ramos (2022), entre outros, para construir as discussões em torno do uso das tirinhas em sala de aula.

Após a escolha das fontes, optou-se por uma revisão bibliográfica com a análise teórica. Segundo Gil (2008),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel crucial na pesquisa científica, fornecendo uma base sólida de conhecimento existente sobre o tema em questão, permitindo que os pesquisadores construam conhecimento sobre o que já foi estudado e identifiquem lacunas, o que justifica suas próprias contribuições para o campo.

## 2 TIRINHAS: ALGUNS APONTAMENTOS

As tirinhas, também conhecidas como hipergêneros, são uma forma de gênero textual caracterizado pela brevidade e pela simplicidade. Geralmente são feitas em uma sequência de quadros dispostos em uma linha horizontal, principalmente reconhecida pelo seu tom humorístico.

Elas são uma forma de comunicação antiga. Acredita-se que as primeiras surgiram no Egito há mais de 4 mil anos. No século XVIII, começaram a serem publicadas em jornais com a intenção principal de fazerem uma crítica social e política. Mas foi no final do século XIX, nos Estados Unidos, que as tirinhas de aventura e humor ganharam repercussão com a publicação das tirinhas de “The Yellow Kid” (O garoto amarelo), por Richard Outcault, em 1895. A tira apresentava um personagem engraçado, o Kid, que vestia uma camisa amarela e era retratado em situações cômicas. A popularidade de “The Yellow Kid” levou a uma explosão de tiras de quadrinhos em jornais de todo o mundo, e o formato se tornou um elemento essencial da cultura popular. Foi através delas que personagens famosos como Batman e Mickey Mouse nasceram.

Já no Brasil elas surgiram em 1869 com a publicação da tirinha “As Aventuras de Nhô-Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte”, criada pelo desenhista Angelo Agostini, ou seja, antes de Yellow Kid. E com o sucesso de “As Aventuras de Nhô-Quim”, outras tirinhas foram sendo publicadas em diversos jornais do país, como “O Tico-Tico”, que foi o primeiro periódico brasileiro voltado exclusivamente para o público infantil e que estreou em 11 de outubro de 1905.

Como o principal objetivo delas era entreter o leitor, os quadrinhos caíram no gosto da cultura popular e com o passar dos anos, sua publicação foi diversificando, abordando temas como aventura, ficção científica, drama e romance. Além de entreter, ela começou a ser publicada com o intuito de transmitir uma mensagem ou crítica social influenciando diversas gerações de leitores e artistas.

Como no resto do mundo, aqui no Brasil muitos personagens também nasceram, ganharam espaço e popularidade nas tirinhas, como Chico Bento e a Turma da Mônica, criados por artistas como Maurício de Sousa.

O formato delas é geralmente padronizado, com uma altura e comprimento fixos. Elas costumam ter uma largura de aproximadamente 4 cm e um comprimento que varia de acordo com o espaço disponível no jornal, revista, livro ou na mídia onde são publicadas. O “**quadrinho** ou **vinheta** constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (RAMA; VERGUEIRO, 2007, p. 35 – grifo nosso).

As tirinhas se diferenciam das histórias em quadrinhos convencionais pela sua concisão e despojamento. Enquanto as histórias em quadrinhos convencionais geralmente têm mais de uma página e apresentam uma trama mais complexa, as tiras são limitadas a poucos quadros e têm um enredo simples e direto. Isso não significa, no entanto, que elas sejam menos importantes ou menos significativas do que as histórias em quadrinhos convencionais. Pelo contrário, as tiras são uma forma valiosa de arte sequencial, capaz de transmitir uma mensagem de forma clara e eficiente.

As tiras têm uma grande variedade de temas e estilos, abrangendo desde o humor inocente até a crítica social mais ácida. Alguns dos temas mais comuns incluem a vida cotidiana, a política, a religião, o amor, a amizade e o trabalho. Elas também podem ser usadas para tratar de temas mais sérios, como a discriminação racial, a violência contra a mulher e a homofobia.

Seus personagens são geralmente caricatos, apresentando traços exagerados e estereotipados com personalidades e características que são ampliadas para fins cômicos, “A personagem precisa ter seu inconsciente talhado pelo autor. Ódio, gula, preguiça, orgulho, inveja, avareza e luxúria são sentimentos que desencadeiam grandes problemas e excelentes motes para histórias que permaneçam na mente do leitor”. (PESSOA, 2016, p. 30).

O personagem Garfield, criado por Jim Davis, é um gato preguiçoso e obeso que adora dormir e comer lasanha; o personagem Cebolinha, criado por Maurício de Souza, troca o fonema /R/ pelo /L/ nas suas falas. Essas particularidades tornam-nos muito engraçados, além de ajudar a enfatizar as características dos personagens e a torná-los mais facilmente reconhecíveis pelo leitor.

Outro aspecto comum dos personagens das tirinhas é que eles são facilmente reconhecíveis por seus traços físicos. Muitas vezes, os personagens têm características exageradas, como o tamanho desproporcional de sua cabeça em relação ao corpo ou olhos grandes e expressivos. Esses traços físicos distintos ajudam a tornar os personagens facilmente identificáveis pelo público.

Além disso, muitos personagens das tirinhas são conhecidos por suas frases de efeito ou bordões, que se tornam populares entre os leitores. Por exemplo, o personagem Charlie Brown, de Peanuts, é famoso por suas tiradas filosóficas e reflexivas sobre a vida. Outros personagens, como Calvin, de Calvin e Haroldo, criados por Bill Watterson, são conhecidos por sua imaginação fértil e criatividade.

Por fim, um aspecto importante dos personagens das tirinhas é que eles evoluem ao longo do tempo. À medida que as histórias avançam, os personagens enfrentam desafios e mudanças, o que lhes permite desenvolver e aprofundar suas personalidades. Essas mudanças podem ser desde incluir relacionamentos amorosos ou mudanças de carreira ou ainda questões pessoais que afetam seu comportamento.

### 3 LUDICIDADE PRESENTE NA TIRINHA

Ludicidade é um termo que se refere à capacidade de brincar e de se divertir de forma livre e espontânea. É um conceito relacionado à ideia de jogo, diversão e entretenimento. A ludicidade está presente em diversas atividades humanas, como jogos, esportes, brincadeiras, artes e outras formas de lazer.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento humano, pois, através do brincar e do divertir-se, é possível explorar o mundo, aprender novas habilidades e competências, desenvolver a criatividade, a imaginação, a sociabilidade, a autoestima, entre outras.

No contexto da Educação, a ludicidade tem sido valorizada como uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e efetivo, proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras. Sendo assim, aqui ludicidade é sinônima de diversão.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a ludicidade deve ser uma prática pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento. A BNCC também destaca a importância da ludicidade na construção do conhecimento científico, matemático e tecnológico, uma vez que a brincadeira possibilita



às crianças vivenciarem situações que as estimulam a investigar, a experimentar, a criar e a solucionar problemas de forma lúdica e prazerosa.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Ela é um aspecto fundamental na vida das pessoas, especialmente quando se trata do processo de aprendizagem. O lúdico é capaz de estimular a criatividade, a imaginação, a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Além disso, é uma forma prazerosa de aprendizado que permite a construção de relações interpessoais mais saudáveis e uma maior interação com o mundo ao redor.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

Além de contribuir com a transmissão de mensagens de forma clara e objetiva, com humor para cativar o leitor, a ludicidade está presente nas tirinhas, perpassando por todas as etapas da produção dela, desde a criação do enredo até a escolha das cores e das formas. “O caráter lúdico desse gênero [tirinha] desperta o prazer de ler e encoraja o indivíduo a se tornar coautor de histórias” (PESSOA, 2015, p. 63).

#### **4 AS TIRINHAS E O SEU USO EM SALA DE AULA: DA TEORIA À PRÁTICA**

As tirinhas são uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de leitura e escrita em sala de aula. Além de serem visualmente atraentes, elas apresentam histórias curtas e engraçadas que envolvem os alunos, estimulando a compreensão textual e a interpretação de linguagem não verbal. Não há regras nem um passo a passo definido para a utilização dela em sala de aula. Para Rama e Vergueiro (2007, p. 26), “o caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”.

Elas também podem ser utilizadas em diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização até o ensino médio. Na fase inicial, podem ser utilizadas para ensinar a identificação das letras e a formação de palavras simples, porque, mesmo sem saber o

significado de algumas palavras, o leitor pode perceber a relação entre o texto e o contexto. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra – nesse esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivia no momento que ainda não lia a palavra” (FREIRE, 1989, p. 19-20).

Já nas etapas seguintes, podem ser usadas para aprimorar a compreensão de textos e o desenvolvimento da escrita, por meio da análise da estrutura textual, da gramática e da organização das ideias. Para isso, é fundamental que seja feito um trabalho de exploração do conhecimento prévio dos alunos e de estabelecimento de conexões entre esse conhecimento e o que está sendo abordado nas tirinhas. Segundo Matencio (2012, p. 37), “a importância de se valorizar o conhecimento anterior da criança no ensino aprendizagem sistematizado de palavra escrita estaria vinculada então ao (re)conhecimento do estágio em que ela se encontra”.

Outra vantagem é que elas podem ser utilizadas para trabalhar a linguagem de uma forma mais leve e divertida. Elas apresentam um vocabulário simples e direto, o que torna mais fácil a compreensão do texto. Além disso, geralmente utilizam um linguajar informal, o que aproxima o texto da realidade dos alunos e torna o aprendizado mais significativo.

Essa utilização se tornará mais eficaz se for feita de maneira interdisciplinar. Interdisciplinar, neste contexto, vai além da interação entre as disciplinas, aqui a interseção entre os conteúdos estudados em duas ou mais disciplinas, permitindo com que o aluno adquira um conhecimento mais amplo, com reflexões mais críticas, ampliando sua visão sobre esses conteúdos e conseqüentemente expandindo seu poder de comunicação, oral ou escrito. Para Vergueiro (2007, p. 23), a “[...] inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao aluno ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utilizam”.

Ao usá-las, é importante que o professor escolha histórias que sejam adequadas ao nível de leitura e à faixa etária dos alunos. É importante também que ele oriente os alunos a observarem detalhes nas imagens e a relacioná-los com o texto, a fim de desenvolver a habilidade de leitura crítica.

Elas podem ser usadas para ensinar a leitura em sala de aula de várias maneiras. Uma das formas é a leitura em voz alta: o professor lê em voz alta para os alunos enquanto eles acompanham o texto. Esse método ajuda os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura em voz alta e também melhora a compreensão de leitura. Após essa etapa, o professor pode fazer perguntas sobre a história para verificar a compreensão dos alunos. As perguntas devem estar relacionadas ao texto e às imagens, para que eles possam usar as pistas visuais para ajudar a responder às perguntas.

Outra forma de ensinar a leitura é por meio da comparação entre elas. Os alunos podem comparar duas tirinhas diferentes, analisando os personagens, o enredo, o humor e outros aspectos da história. Isso pode ajudar a desenvolver as habilidades de análise e compreensão.

A leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos alunos se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor

dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo” (VERGUEIRO, 2007, p. 23).

Elas também podem ser utilizadas como um meio de introduzir temas complexos, de forma lúdica e descontraída, como a gramática e a ortografia. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da capacidade de observação e crítica dos alunos. Além disso, elas podem ser utilizadas como uma forma de estimular a produção textual deles.

Também em relação à escrita, o mais usual é o professor elaborar perguntas sobre elas e pedir para que os alunos as analisem e responda às questões propostas. Mas o ensino da escrita através delas pode ir mais além. O professor pode ensinar a escrita utilizando-se de tirinhas com balões em branco, para que os alunos criem diálogos coesos e coerentes entre os personagens.

Ele também pode apresentar tirinhas sem balões e pedir para que, observando as cenas apresentadas, os alunos construam um diálogo em forma de balões e até mesmo um texto narrativo, descritivo, informativo ou ainda pode pedir que o aluno analise uma tirinha que esteja tratando de algum problema social e pedir para escrever um texto dando sua opinião.

Ele também pode solicitar que os alunos criem suas próprias tiras baseadas naquelas já existentes ou que simplesmente criem uma que apresente personagens novos. Isso pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação permitindo aos alunos que utilizem diferentes recursos linguísticos e gramaticais, contribuindo para aprimorar a habilidade de escrita. Essa atividade também permite que os alunos pratiquem a organização de ideias e a estrutura narrativa, além de desenvolver sua criatividade.

Elas também podem ser usadas para ensinar vocabulário de forma divertida e envolvente. O professor pode destacar uma palavra ou expressão desconhecida em uma tirinha e pedir aos alunos para “adivinhar” o significado com base no contexto da história. Em seguida, o significado real da palavra pode ser verificado e usado em uma frase para ajudar a fixá-la na mente dos alunos.

Os temas transversais, como ética, cidadania, diversidade, também podem ser estudados através delas. As histórias apresentadas nas tirinhas geralmente trazem uma crítica social implícita, o que pode ser utilizado como ponto de partida para discussões e reflexões em sala de aula.

Elas podem ainda ser utilizadas como uma forma de diversificar o ensino de toda e qualquer disciplina, tornando-as mais atrativas e dinâmicas. Elas são uma ferramenta pedagógica versátil e criativa. O uso de palavras e de imagens juntas tende a deixar o ensino mais eficiente.

Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de

compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos (RAMA; VERGUEIRO, 2007, p. 22).

A junção de todas essas estratégias permite ao professor trabalhar diferentes habilidades e conteúdos de forma lúdica e descontraída, tornando o ato de ler e produzir textos em e com as tirinhas mais prazeroso; conseqüentemente desenvolve o hábito de leitura dos alunos, que, por sua vez, aumenta sua prática que, posteriormente, fará com que ele transfira esse hábito para outros gêneros textuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi apresentado o uso das tirinhas como uma ferramenta de ensino divertida e eficaz. Foi possível compreender como elas evoluíram ao longo do tempo, de imagens cômicas simples para uma forma complexa e refinada de expressão artística. Além disso, foi enfatizado o valor da ludicidade em quadrinhos para despertar o interesse dos alunos e tornar o aprendizado mais divertido e significativo. Elas são uma ótima maneira de ensinar a ler e a escrever porque usam uma linguagem direta, conversas curtas e imagens que facilitam a compreensão do texto.

A utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula deve ser bem planejada e estruturada, tendo em vista os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Além disso, é essencial que os professores estejam preparados para examinar as várias opções oferecidas pelas histórias em quadrinhos e adaptá-las às várias habilidades e níveis de aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, podemos verificar que as tirinhas demonstraram ser um método divertido e bem-sucedido de ensino em sala de aula, inspirando a imaginação, a criatividade e o pensamento analítico dos alunos. As tirinhas podem ser uma ferramenta eficaz para o ensino da leitura e da escrita, ajudando os alunos a crescerem academicamente e pessoalmente se forem tratadas adequadamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

CARDOSO, A. E. **Aventuras de Nhô-Quim e Zé Caipora**: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2013. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/521244>.

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**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PESSOA, A. R. **A linguagem das histórias em quadrinhos**: definições, elementos e gêneros. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2022. (Coleção Linguagem & Ensino).

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

# Desenvolvimento de Recursos Táteis Sensoriais em Tecnologia Assistiva (TA) para estudantes surdocegos

*Development of Sensory Tactile Resources in Assistive Technology (AT) for deafblind students*

ANA SARA TOMÉ BORGES

Mestranda em Educação Tecnológica (PPGET- IFTM/MG)

E-mail: anasaratome03@gmail.com

ELIANE MARIA DE CARVALHO

Doutorado em Ciências - Fisiopatologia Experimental e professor (USP)

E-mail: elianemc@ufu.br

BRUNO PEREIRA GARCÊS

Doutorado em Química - Química Analítica (USP)

E-mail: brunogarcess@iftm.edu.br

DIEGO AUGUSTO COSTA ALVES

Discente em Engenharia Mecânica (Faculdade Pitágoras/Uberlândia)

E-mail: diegoaugustoz@hotmail.com

---

**Resumo:** Este trabalho aborda o desenvolvimento de modelos sensoriais pedagógicos em Tecnologia Assistiva (TA) para estudantes surdocegos. A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta estratégias para locomoção, comunicação, orientação e mobilidade, demandando sistemas de comunicação e recursos pedagógicos especializados. O objetivo deste estudo é analisar e desenvolver modelos sensoriais táteis em TA para contribuir com o processo de letramento dos estudantes surdocegos, incorporando elementos sensoriais. Adotamos uma abordagem qualitativa, visando compreender a complexidade do problema e a interação entre variáveis. A metodologia inclui uma revisão sistemática da literatura e uma abordagem exploratória, sistemática e interpretativa para análise dos dados. Esta pesquisa dialoga com contribuições para Educação Especial, destacando-se autores como Oliveira (2023), Ciavatta (2014), Ramos (2017), Souza e Rahme (2023), Lévy (1995), Maia (2020), Bersch (2017), Maia, Araújo, Ikonomidis (2010), Araújo, Pereira e Santana Júnior (2014), Almeida (2015) e Watanabe (2017), e busca ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem para estudantes surdocegos a partir dos recursos em TA.

**Palavras-chave:** surdocegos; ensino-aprendizagem; estimulação sensorial tátil; inclusão.

**Abstract:** Abstract: This work addresses the development of pedagogical sensory models in Assistive Technology (AT) for deafblind students. Deafblindness is a unique disability that presents strategies for locomotion, communication, orientation and mobility, requiring communication systems and specialized pedagogical resources. The objective of this study is to analyze and develop tactile sensory models in AT to contribute to the literacy process of deafblind

students, incorporating sensory elements. We adopted a qualitative approach, aiming to understand the complexity of the problem and the interaction between variables. The methodology includes a systematic literature review based on the PRISMA protocol and an exploratory, systematic and interpretative approach to data analysis. This research dialogues with contributions to Special Education, highlighting authors such as Oliveira (2023) Ciavatta (2014), Ramos (2017), Souza and Rahme (2023), Lévy (1995), Maia (2020), Bersch (2017), Maia, Araújo, Ikonomidis (2010), Araújo, Pereira and Santana Júnior (2014), Almeida (2015) and Watanabe (2017), and seeks to expand the understanding of the teaching-learning process for deafblind students using AT resources.

**Keywords:** deafblind; teaching-learning; tactile sensory stimulation; inclusion.

---

## 1 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste presente artigo, abordaremos o processo de desenvolvimento de recursos de TA no processo de aprendizagem de estudantes surdocegos. Daremos ênfase ao cenário educacional voltado para abordagens pedagógicas e epistemológicas que proponham diretrizes para difusão do ensino, concepções e técnicas de aprendizagem, comunicacionais, linguísticos, sensoriais ao processo de desenvolvimento de tecnologia assistiva para estudantes surdocegos e que promovam sua formação integral. Neste estudo, serão descritos fenômenos que permeiam a Educação Profissional Tecnológica (EPT), que se baseia em uma formação inclusiva e omnilateral. O artigo busca, evidenciar o potencial e o desenvolvimento acadêmico de estudantes surdocegos.

Diante do exposto, surge a inquietação de como superar os desafios de acesso aos recursos pedagógicos em TA por estudantes surdocegos. Logo, destacamos a EPT, que engloba aspectos científicos, tecnológicos, físicos, culturais, sociais, linguísticos e técnicos, visando à formação integral e completa das pessoas na sociedade. A educação profissional tecnológica de cunho marxista valoriza a educação integral. Os autores Saviani (2007) e Ramos (2017) contribuem para a discussão da formação holística e integral. Essa linha de pesquisa se concentra sobre um eixo voltado para destacar seus desdobramentos e impactos, voltados para a completa formação, omnilateral das pessoas na sociedade.

Segundo os estudos de Saviani (2007), com base nos fundamentos ontológicos e históricos, há importantes reflexões a partir do contexto trabalho-educação. O ser humano possui capacidade de produzir e de transformar, a partir do trabalho, seus próprios meios de existência humana; nesse sentido, as ações de trabalho-educação estabelecem uma relação de conhecimento em sua totalidade, para isso o desenvolvimento acadêmico dos alunos é fundamental para seu percurso formativo.

Visando à formação integral das pessoas surdocegas, salientam-se o processo de ensino-aprendizagem e os recursos a serem empregados nessa trajetória. Com essa investigação, buscamos respostas que possam nos auxiliar na tentativa de mitigar as dificuldades causadas pela falta desses recursos em TA nos diferentes contextos da Educação, em diferentes áreas do conhecimento, para atender necessidades específicas, incluindo modelos pedagógicos acessíveis aos estudantes surdocegos. Considerando-se e reconhecendo-se a existência de diferentes formas de comunicação utilizadas por

peessoas surdocegas, destacam-se estratégias que envolvem características e fenômenos comunicacionais que envolvem inclusive abordagens pedagógicas voltadas à Educação Especial a partir de modelos em TA. As interações incluem surdocegos congênitos ou adquiridos, surdocegos plus e deficiência múltipla sensorial (WATANABE, 2017).

Souza e Rahme (2023) e Bersch (2017) destacam a importância da atuação dos profissionais que atuam diretamente com estudantes surdocegos, envolvendo o desenvolvimento educacional dos estudantes, estratégias de comunicação, tal como de recursos de TA.

A partir dessas indicações, este estudo, que se encontra em desenvolvimento, visa pesquisar como tem se dado a atuação das(os) profissionais da educação junto às crianças surdocegas matriculadas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais (pública e privada), por meio das seguintes problematizações: Como os(as) profissionais da educação têm atuado junto às crianças surdocegas matriculadas em escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais? Quais estratégias de comunicação têm sido empregadas para a sua educação? Como essas crianças têm sido identificadas nas escolas? Quais recursos de tecnologia assistiva são utilizados pelos(as) profissionais para atuar com as crianças surdocegas? (SOUZA; RAHME, 2023, p. 4).

O processo de alfabetização, período em que o aluno começa a se apropriar dos conceitos de ensino-aprendizagem, é relevante para o desenvolvimento de habilidades específicas e individuais. A adoção de ferramentas pedagógicas apropriadas – nessa perspectiva discorreremos sobre modelos táteis em TA de produto técnico-tecnológico – é essencial para ampliar e fortalecer o desenvolvimento do aluno.

Os saberes estão relacionados ao ato de falar, ouvir, tatear, desenhar, ler, escrever, contar, raciocinar, interpretar, criar e inventar. Segundo Oliveira (2023, p. 5), no processo de letramento de crianças surdocegas,

[...] a noção de letramento ultrapassa as noções convencionais de prática de leitura e escrita, incluindo diferentes modos de alfabetizar, pois temos que considerar não somente os recursos ou os materiais disponíveis para a alfabetização, mas também a acessibilidade.

Além disso, as primeiras experiências sensoriais das crianças surdocegas – aqui podemos discorrer sobre um campo fértil de possibilidade que envolve e permeia as conexões de aprendizagem a partir das descobertas e elementos táteis, sensações e experiências, o reconhecimento das letras, das formas, das tramas e das texturas; a formação das primeiras palavras e frases, a familiaridade com números, a sequência numérica, o sistema decimal, juntamente com a linguagem sinalizada/oral e/ou escrita,



as distintas formas e estratégias de comunicação – são fundamentais para o seu desenvolvimento. Essas habilidades devem ser consideradas no cotidiano escolar dos estudantes surdocegos.

Outro fator que podemos discorrer é sobre características de pessoas com paralisia cerebral, que limita movimentos que o indivíduo deveria realizar com facilidade. Devido a isso, para que essas pessoas possam tornar-se mais independentes ao realizar atividades diárias básicas, o desenvolvimento de recursos voltados a TA precisa ser adaptado para suas particularidades. Porém, devido à baixa capacidade de customização, os métodos tradicionais de fabricação não favorecem estudos relacionados a estas demandas.

Por outro lado, a impressão 3D fabrica peças distintas entre si com custos aceitáveis. Essa tecnologia é mais eficaz quando atua em conjunto com ferramentas computacionais como softwares de Desenho e de Engenharia Assistida por Computador (CAD) e (CAE). Como resultado, tem-se expressiva melhoria na qualidade de vida dos alunos com deficiência, aumentando, mantendo ou melhorando em busca de potencializar capacidades funcionais e autonomia, além da obtenção de parâmetros de projeto adequados, variáveis estas necessárias para a fabricação de componentes por meio da Manufatura Aditiva (MA), também conhecida como prototipagem rápida ou impressão 3D.

A complexidade associada à criação, à fabricação, ao desenvolvimento e à oferta de dispositivos ou elementos para atender recursos pedagógicos para leitura, escrita, como forma de aprendizado e peculiaridades individuais, é significativa, demandando considerável tempo e recursos para o seu desenvolvimento e produção. Ao ser empregada a impressão 3D em conjunto com a prática clínica, essa abordagem possibilita a rápida, econômica e local elaboração de TA, altamente personalizada (HOFMANN *et al.*, 2016; SANDY *et al.*, 2016).

Nesse contexto, a pesquisa visa promover a inclusão das pessoas com deficiência por meio do desenvolvimento de novos modelos em TA, contribuindo para os processos formativos, o acesso ao trabalho, estudo e lazer para, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida.

Pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios no acesso a TA devido a diversos motivos, como o alto custo dos produtos, a necessidade de personalização e à demanda por uma rápida disponibilidade dessa tecnologia. Assim, a problemática central da pesquisa concentrou-se na necessidade de criar uma metodologia para a produção de produtos assistivos que atendam a essas necessidades, visando à fabricação de um produto personalizado, de baixo custo, de concepção rápida e com o apoio de uma equipe multiprofissional, envolvendo pesquisadores e professores da educação especial, engenheiros, fisioterapeutas, especialistas em TA. Nesse sentido, a MA – impressão 3D, com o uso de softwares livres, surge como uma ferramenta viável para solucionar de maneira rápida e eficaz esse problema.

A MA demonstra ser uma ferramenta útil para a personalização, redução de custos e entrega rápida de produtos assistivos. A colaboração de uma equipe multiprofissional juntamente com o envolvimento do usuário, família e escola, pode contribuir de forma singular, permitindo uma troca de conhecimentos para futuros

estudos nesse campo. O objetivo do estudo foi produzir materiais de auxílio para atividades educacionais e/ou profissionais, assim como recursos inclusivos para a educação, utilizando a MA para desenvolvimento de recursos pedagógicos para estudantes surdocegos em TA, com o intuito de proporcionar melhores condições de vida para pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Volpato *et al.* (2007) destacam que, no Processo de Desenvolvimento de Produto (PDP), a Fabricação Digital e a Prototipagem Rápida, ou Manufatura Aditiva, contribuem para identificar as necessidades do usuário. No que se refere ao desenvolvimento de TA para pessoas com deficiência, por meio da impressão 3D, é uma ferramenta útil, permitindo desenvolver e fabricar produtos que atendam demandas específicas em um tempo relativamente curto e com baixo custo.

De modo geral, percebe-se que a TA produzida nesta pesquisa está alinhada com os objetivos delineados por Bersh (2018), proporcionando às pessoas com deficiência maior autonomia e independência, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tal como cognitivo, estímulo às funções sensoriais, aprimorando as fase da visão da criança, desde a educação infantil até a fase adulta, melhorando a qualidade de vida e promovendo inclusão social e educacional. Essas estratégias buscam fortalecer as habilidades e competências da aprendizagem dos componentes do currículo escolar, tal como a comunicação e mobilidade em busca do potencial humano.

## 2 OS MODELOS TÁTEIS SENSORIAIS PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS

Neste estudo, observa-se a complexidade da situação ao investigar a falta de recursos pedagógicos desenvolvidos em TA para pessoas surdocegas. Diante da ausência desses recursos no mercado nacional, observamos o alto custo associado à importação de materiais disponíveis, o que inviabiliza o acesso das pessoas com deficiência. Segundo Oliveira (2023, p. 4), o processo de alfabetização permeia o caminho desde as interações, à linguagem:

[...] vai-se do geral para o mais simples, partindo de interações com o meio social para promover as percepções de mundo, até se chegar ao mais complexo. E, no individual, colocando-se em prática as percepções captadas, processadas e transformadas em conhecimentos.

Com o intuito de transpor barreiras contemporâneas, buscamos com este estudo compartilhar como é o processo de desenvolvimento de novos elementos incorporados aos recursos de TA para Educação. Esta pesquisa emerge das inquietações e descobertas decorrentes da ausência de novos modelos em TA voltados para Educação Especial. Será possível a partir dessa investigação, explorar as dificuldades e a falta de recursos pedagógicos sensoriais táteis para estudantes surdocegas em TA. Almejamos compartilhar algumas práticas de desenvolvimento de TA com a proposta de enriquecer a qualidade tátil e materiais que envolvem os processos formativos, juntamente com

outras pesquisas e ações nesse campo para, assim, contemplar um público ainda mais amplo de estudantes surdocegos.

O conceito de TA, proposto com base no Comitê de Ajudas Técnicas, envolve estudos e proposições de políticas públicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

Percebe-se uma variedade de ferramentas, técnicas e estratégias em TA, capazes de reproduzir elementos abstratos ou imateriais destinados às pessoas surdocegas e com deficiência múltipla. Dada essa possibilidade, os métodos incluem elementos textuais que representam e expressam as superfícies, tornando-se capazes de elucidar, por exemplo, conteúdos e adequação curriculares. Nesse sentido, para Bersch e Tonolli (2006, p. 1),

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), no seu Art. 74, discorre: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de TA tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. Segundo a legislação vigente:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

As TAs são uma gama de ferramentas interligadas que podem contribuir para diversas áreas do conhecimento. Segundo Kärnä-Lin *et al.* (2007), essas tecnologias contribuem para que os indivíduos possam integrar uma dimensão de novos aspectos, como ouvir, ver, comunicar, relacionar, interagir, experienciar, sentir, mover-se, viver, trabalhar, estudar ou brincar e socializar-se.

### 3 MÉTODOS E DESENVOLVIMENTO DE MODELOS TÁTEIS SENSORIAIS TRIDIMENSIONAIS EM TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)

Diante dos desafios contemporâneos relacionados à falta de modelos táteis sensoriais em TA, este estudo compartilha o processo de desenvolvimento desses modelos, visando auxiliar no aprendizado escolar e na resolução de problemas. Com o desenvolvimento dos recursos pedagógicos, o intuito é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, produção do conhecimento e as potencialidades dos estudantes surdocegos. Os modelos em TA representam uma alternativa importante para contribuir com os profissionais da Educação, para que os estudantes possam desenvolver habilidades de percepção sensorial, estimulando novas experiências e sentidos.

Inicialmente, nosso objetivo foi desenvolver uma casa com impressão 3D para auxiliar no aprendizado das crianças em seus primeiros anos. As relações elementares da geometria desempenham a compreensão de espaço para as crianças. A compreensão desses elementos promove o desenvolvimento cognitivo, permitindo que elas identifiquem formas, tamanhos, cores e texturas por meio da exploração tátil. Podemos destacar a importância dos métodos de comunicação, os recursos táteis e as possibilidades de interação das crianças surdocegas:

Os recursos de comunicação usados pelas crianças surdocegas são vários (sistemas alfabéticos: dactilológico, letras maiúsculas, tablitais, braile, máquina de escrever em tinta ou em braile e sistemas não-alfabéticos: LIBRAS, LIBRAS adaptada, leitura labial, Tadoma, movimentos corporais, sinais no corpo, símbolos, sistemas suplementares de comunicação como levantar a cabeça, Bliss, PCS e COMPIC, desenho e outros), mas em todos o tato constitui a via mais promissora no estabelecimento das interações com o ambiente (NASCIMENTO, 2006, p. 22-23).

Para concretizar esse modelo tátil em TA, nossa primeira fase foi estudar, investigar e analisar os modelos existentes. A partir dessa investigação, iniciamos o protótipo moldado, visando compreender as habilidades específicas que seriam aprimoradas com o uso da TA. A TA, segundo Bersch e Tonolli (2006), oferece uma variedade de recursos e serviços para ampliar as funcionalidades de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia.

Nesse sentido, com intuito de iniciar o desenvolvimento de um novo modelo em TA, buscamos o desenvolvimento por meio da MA. Por esse motivo, o conjunto de modelos desenvolvidos em TA pelo CINTESP.Br/UFU buscou analisar diversos contextos; para isso, foram desenvolvidos novos Modelos Sensoriais Assistivos MSA em TA, visando à potencialização da aprendizagem e à ampliação de material didático. Segundo Lück (1994, p. 59),

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolva a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade.

Esse novo método de desenvolvimento produz objetos tridimensionais, camada por camada, utilizando uma variedade de materiais, como plásticos, metais, cerâmicas e até mesmo materiais biológicos. Inicialmente destinada à rápida criação de protótipos, essa abordagem evoluiu para a produção de peças funcionais em diversos setores, devido à sua crescente acessibilidade e aplicabilidade.

No livro “A Mão Vidente”, a autora Helen Keller abordou a compreensão e a formação de ideias que permeiam o mundo das sensações, com ênfase no sentido do tato:

“[...] o mundo no qual vivemos é formado de ideias que nascem das impressões”. E individualiza a sua reflexão: “O meu mundo é feito de sensações táteis, desprovidas de cores e de sons. Mas ainda que sem som e sem cor, a vida existe e se agita nisso. Todo objeto em minha mente está associado à ideia de qualidade tátil que, com suas numerosas combinações, me proporciona um sentido de poder, de beleza ou de contrastes: pois com minhas mãos eu posso compreender tanto o cômico quanto o belo na aparência exterior das coisas” (KELLER *apud* MONTEIRO, 1982, p. 74).

Em sua obra “A Mão Vidente”, Helen Keller explora a notável sensibilidade tátil da mão humana:

“[...] a sensibilidade dos dedos: “A mão humana, feita para agarrar e para o tato, tem 200 terminações nervosas por centímetro quadrado”... “As pontas dos dedos são mais sensíveis que qualquer parte do corpo, exceto os lábios, a língua e a ponta do nariz, e são duas vezes mais sensíveis que qualquer outra parte da mão.” Conti-nuando, temos esta informação: “Os dois quilos e três quartos de pele do corpo - delgada como a massa de empadinhas (sua espessura média é de um milímetro e um quarto) - são um manto de terminações nervosas; nenhuma outra percepção do mundo exterior é tão íntima quanto às informações da pele, sobre o calor, suavidade, frio ou dor. As sensações de tato são mais complexas que as da visão

ou da audição porquanto, na maioria, são misturas de vários estímulos” (KELLER *apud* MONTEIRO, 1982, p. 72).

Nossa abordagem se baseia em um ensino tátil, visando contribuir para os saberes e práticas pedagógica e o acesso a informações que proporcionem novas experiências em diversos contextos aos estudantes surdocegos.

Com o desenho para um protótipo teste, nosso segundo passo foi elaborar o design da casa tridimensional, com foco no desenvolvimento de habilidades da coordenação motora fina e grossa, com tramas de texturas e com possibilidade de encaixe e desencaixe. Após o desenho da casa, o terceiro passo foi a inserção de elementos sensoriais em alto e baixo relevo e, para isso, a estratégia, baseia-se nas formas geométricas a partir do desenho permitindo a montagem e o encaixe da casa.

O nosso quarto passo foi a analisar a impressão do protótipo teste em MA para a base da casa, permitindo que os estudantes montem e avaliem o desfecho da estrutura no baixo relevo entre as peças geométricas. A inclusão de tramas textuais é de grande relevância, já que busca estimular a percepção tátil dos sentidos das crianças surdocegas, tal como cores e formas, utilizando representações gráficas a partir do desenho. O objetivo é estimular os sentidos sensoriais e contribuir para despertar a exploração tátil, com a possibilidade dos recursos em TA, entrelaçar o processo de letramento das crianças surdocegas.

Nosso quinto passo incluiu a criação de uma base de encaixe com a proposta de um recurso para desenvolver estimular os sentidos remanescentes, por isso à importância de uma legenda de texturas com representações táteis de quatro formas distintas e uma legenda de cores. Posterior à legenda sensorial, nosso sexto passo foi uma base tátil ao lado da casa – com elementos táteis, baixo relevo entre ambas, que consiste em um “mapa tátil” em miniatura das formas geométricas utilizadas na montagem base das peças da casa.

Com a proposta da base tátil sensorial, os estudantes são despertados a embarcar nos conteúdos de aprendizagem, inclusive do sistema Braille, da representação de conteúdos abstratos, imateriais, que permeia a aprendizagem nos anos iniciais dos alunos surdocegos. Como estratégia, a forma geométrica com a palavra escrita em Braille, para contribuir com o processo de ensino-aprendizado, busca ampliar o sistema Braille, que permeará os primeiros momentos de aprendizagem em Braille, para os alunos surdocegos que iniciam no Sistema Braille – esse processo envolve a exploração tátil. No início do processo de desenvolvimento do procedimento, utilizamos molde para realizar pequenos testes, do desenho para auxiliar na projeção e dimensão para trabalhar o tamanho, a textura e as formas, para isso outro recurso que pode ser utilizado é o polímero de modelagem – e assim analisar o início de cada etapa para o desenvolvimento do desenho em 3D.

**Figura 1:** Casa tridimensional, recursos com percepção tátil em TA



Fonte: os autores, 2023.

Quanto ao uso do sistema Braille, composto por 64 símbolos em relevo, a estratégia é ampliar dez vezes o tamanho normal (convencional) para contribuir com o processo de aprendizagem da leitura tátil. O desenvolvimento desses modelos sensoriais táteis em TA busca, de forma lúdica e acessível, o aprendizado das formas geométricas, trabalhando as cores, o encaixe e o desencaixe e estimula a identificação sensorial por meio do tato. Cada forma geométrica está representada em uma base acessível. As peças de encaixe da casa estão conectadas com as tramas textuais em relevo e com a base que representa as formas geométricas. Após a realização de todos esses passos, buscamos avaliar cada elemento em questão, considerando todos os detalhes do desenho para o protótipo em TA, como o tamanho, as formas, as tramas textuais, o encaixe das peças, o alto e baixo relevo, a inexistência de pontas de cada peça, os testes da aplicação do sistema Braille, como também o material desenvolvido com filamento PLA (Polímero termoplástico), um recurso sustentável e não tóxico, uma vez que é um termoplástico biodegradável proveniente de fontes renováveis, por esse motivo é um recurso em TA, totalmente seguro para realizar atividades pedagógicas. Para alcançar esse propósito no desenvolvimento dos modelos sensoriais em TA, avalia-se a sensibilidade e percepção tátil por meio da usabilidade dos modelos como uma ferramenta didática para Educação, como um método aumentativo sensorial e alternativo para fortalecer os processos de ensino-aprendizagem.

#### 4 MANUFATURA ADITIVA OU IMPRESSÃO 3D

Uma das áreas que busca simplificar a implementação da TA é a Manufatura Aditiva. Essa tecnologia oferece grande flexibilidade e rapidez, permitindo a criação de produtos altamente personalizados e otimizados em termos de utilização de matérias-primas em curto tempo. Entre os processos de impressão em MA disponíveis, o mais

amplamente utilizado atualmente é a deposição de filamento fundido (FFF, Fused Filament Fabrication) devido ao seu baixo custo, simplicidade e velocidade de produção. Normalmente, esse sistema opera sobre uma plataforma de construção constituída de um mecanismo elevador, que se desloca para baixo na direção do eixo Z ao término de cada camada, numa distância equivalente à espessura de uma camada. Há também a possibilidade de o cabeçote extrusor se deslocar para cima, enquanto a plataforma permanece estacionária. O processo é repetido a cada camada de material depositado, até que a peça seja construída.

O processo de FDM envolve a extrusão de camadas sucessivas de material polimérico fundido, em que cada camada depositada representa uma seção transversal específica do objeto tridimensional (3D). Para criar essas camadas, ou fatias, do objeto 3D, utiliza-se um software fatiador. Esse software se baseia em um modelo 3D virtual criado em softwares CAD (Desenho Auxiliado por Computador), o qual é dividido em camadas com espessuras determinadas pelo usuário para subseqüente impressão ou deposição, resultando na criação do objeto 3D físico.

No Brasil, os primeiros resultados da TA foram registrados em 2001 com o desenvolvimento e construção de uma prótese de braço (SILVA; MAIA, 2014). A personalização dos produtos de TA por meio da impressão 3D simplifica o processo de adaptação individual, diminuindo a probabilidade de um produto ser abandonado devido à falta de adequação ao indivíduo. Estatísticas indicam que aproximadamente 35% das TA adquiridas acabam não sendo utilizadas, um resultado atribuído à negligência das características do usuário durante a fase de desenvolvimento e à baixa eficiência da TA, além das alterações nas necessidades dos usuários, como o crescimento em crianças, conforme destacado por Sandy *et al.* (2016).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à carência significativa de recursos em TA, iniciamos esta pesquisa em busca de desenvolver modelos táteis capazes de fornecer, a partir de uma práxis (CIAVATTA, 2005), qualidade de ensino aos estudantes surdocegos, visando aos saberes e às práticas pedagógicas e assim colaborar com os profissionais da Educação Especial na adequação de conteúdos dos componentes curriculares com novos modelos em TA com o propósito de contribuir com estudantes com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais - Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro fator determinante foi elevar a qualidade tátil sensorial de novos modelos desenvolvidos em TA a partir da MA e contemplar estes elementos aos estudantes surdocegos e deficiência múltipla sensorial.

A partir desta pesquisa, surge uma reflexão sobre possibilidades de analisar e integrar novos elementos na interface com futuros modelos em TA. A partir desta análise em TA, o intuito é apresentar uma abordagem que possa contribuir para adequação do currículo, auxiliando inclusive os professores. Foi possível observar novas possibilidades de recursos em TA em que, muitas vezes, os modelos são amplamente subestimados no mercado e se distanciam consideravelmente do ambiente escolar devido ao seu alto custo. Para mitigar essa lacuna, buscamos o desenvolvimento de elementos em PLA de baixo custo com a proposta de serem utilizados desde a educação



infantil ao ensino médio –para isso, a relevância de tramas tridimensionais em alto e baixo relevo. A inserção dessas técnicas abre novas perspectivas para contribuir com o desenvolvimento das habilidades dos estudantes surdocegos.

A MA, inicialmente projetada para a rápida criação de protótipos, é uma abordagem que progrediu e que envolve a produção de peças funcionais em uma ampla gama de produtos, resultando em um aumento na aplicação dessa tecnologia tanto na indústria quanto na academia. Um dos principais fatores para esse crescimento é a maior acessibilidade dos equipamentos.

Nesse sentido, uma nova proposta busca o desenvolvimento de recurso didático em TA, com novos elementos para auxiliar no processo de desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), focando no potencial dos alunos, nas habilidades de comunicação alternativa e ampliada, como símbolos, tramas textuais, imagens, formas geométricas. Deve-se ainda a comunicação aumentativa, entendimento de linguagens adaptadas, em busca de exercitar a curiosidade intelectual, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade. Além disso, é necessário estimular a exploração sensorial e o desenvolvimento de atividades contribuindo para aprendizagem dos alunos.

Segundo Almeida (2015, p. 124), “Nota-se a importância do uso de tecnologia assistiva também mediada pelos profissionais para que o surdocego tenha o melhor acesso às informações de acordo com suas particulares necessidades”. Nesse sentido, buscamos com os novos modelos em TA não só elevar a estimulação sensorial tátil e a percepção sensorial, mas também promover o desenvolvimento de competências dos conteúdos, a percepção e a coordenação motora fina e grossa, por meio da exploração de formas tridimensionais, geometria tátil do Sistema Braille, como a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, inclusive a inserção de tramais e do Sistema Braille. O objetivo dessas experiências é utilizar modelos em TA para estimular a aprendizagem por meio de representações imagéticas acessíveis pelo toque, estimulando, a partir dos sentidos, novas experiências, melhor compreensão dos acontecimentos do ambiente.

A partir deste estudo, fortalecemos ainda mais as possibilidades de desenvolver outros modelos para contribuir com os processos formativos de estudantes surdocegos, incluindo a ludicidade e a interatividade na aprendizagem, que combinam acessibilidade tátil e experiência sensorial numa perspectiva integral. Assim, colaboramos com o fortalecimento dos processos formativos com ênfase na Educação Profissional Tecnológica (EPT), expandindo nosso repertório e repensando novas possibilidades para a educação especial, auxiliando os profissionais da Educação nas suas atividades, enriquecendo os saberes e práticas relacionadas aos diversos campos do conhecimento, da autonomia, do protagonismo e potencial humano dos estudantes surdocegos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17566>.

ARAÚJO, H. F. de; PEREIRA, R. C.; SANTANA JÚNIOR, C. A. **Comunicação hepática: complementando a Informação “Jogos da Copa do Mundo” através do toque.** 2014. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/2014/2936.pdf>.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. **Bengala Legal**, v. 25, 2006.

BUJ-CORRAL, I.; TEJO-OTERO, A.; FENOLLOSA-ARTÉS, F. **Desenvolvimento de tecnologias AM para metais no setor de implantes médicos.** Metais (Basel), 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm).

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (CORDE / SEDH / PR).** 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf).

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. CINTESP.BR. **Centro Brasileiro de Referência em Inovações Tecnológicas para Esportes Paralímpicos.** Portfólio 2023. Brasília: CINTESP.br, 2023a. Disponível em: <https://cintespbr.org/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio-CintespBr-2023.pdf>.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos?. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>.

HOFMANN, M. *et al.* Clinical and maker perspectives on the design of assistive technology with rapid prototyping technologies. *In: PROCEEDINGS OF THE 18TH INTERNATIONAL ACM SIGACCESS CONFERENCE ON COMPUTERS AND ACCESSIBILITY*, 18., 2016, [S. l.]. **Proceedings [...]**. [S. l.]: ACM Digital Library, 2016. p. 251-256. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2982142.2982181>.

MAIA, S. R. Aprendizagens e letramento: estudo de caso com uma criança com surdocegueira congênita. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 6., SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., Vitória, 2020. **Anais [...]**. Vitória, 2020. (Comunicação Oral - Eixo 6). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34474>.

KÄRNÄ-LIN, E. *et al.* Technology in Finnish Special Education: toward inclusion and harmonized school days. **Informatics in Education**, Vilnius, Lithuania. v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15388/infedu.2007.07>.

LÉVY, P. **As árvores de conhecimentos**. Tradução de Mônica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 34. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino**. São Paulo: Grupo Brasil, 2010.

MONTEIRO, I. **Helen Keller: pensamento, criatividade e ação**. Campo Grande: Alvorada, 1982.

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, J. D. Ensino e aprendizagem de alunos com surdocegueira: relato de experiência. *In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/ensino-e-aprendizagem-de-alunos-com-surdocegueira-relato-de-experiencia?lang=pt-br>.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. *In: ENCONTRO INTERCAMPI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-EIEP*, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CEFET, 2017. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.

SANDY, M. W. *et al.* **Uncovering challenges and opportunities for 3D printing assistive technology with physical therapists**. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/28003014/Uncovering\\_Challenges\\_and\\_Opportunities\\_for\\_3D\\_Printing\\_Assistive\\_Technology\\_with\\_Physical\\_Therapists](https://www.academia.edu/28003014/Uncovering_Challenges_and_Opportunities_for_3D_Printing_Assistive_Technology_with_Physical_Therapists).

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p.127-140, 1997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007. (Coleção Memória).

SOUZA, L. G. D. C; RAHME, M. M. F. Surdocegueira e educação: o que indica o perfil das(os) profissionais da educação?. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/surdocegueira-e-educacao-o-que-indica-o-perfil-dasos-profissionais-da-educacao?lang=pt-br>.

VOLPATO, N. *et al.* **Prototipagem rápida: tecnologias e aplicações**. São Paulo: Editora Blucher, 2007.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/publico/DALVA\\_ROSA\\_WATANABE\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/publico/DALVA_ROSA_WATANABE_rev.pdf).

# “Pedagogia do Esporte” no Brasil

*Pedagogy of sport in Brazil*

LUÍS CLÁUDIO DA MOTA CORRÊA

Mestre em Educação (UNIUBE)  
E-mail: kakaubasket49@gmail.com

ADELINO JOSÉ DE CARVALHO DIAS

Doutor em Educação (UFU) e professor (UNIUBE)  
E-mail: adelino.dias@uniube.br

---

**Resumo:** O desenvolvimento das Ciências do Esporte, quando o esporte é tratado como um fenômeno sociocultural com diferentes funções e à disposição de todos, incluindo sua utilização para fins educativos, fez com que alguns estudiosos pudessem trabalhar com uma linha de pensamento, a Pedagogia do Esporte. O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica com a intenção de demonstrar alguns princípios da Pedagogia do Esporte que poderiam influenciar na iniciação esportiva, destacando a comunidade acadêmica dedicada à Pedagogia do Esporte divulgar mais estudos relativos aos processos de ensino, vivência e aprendizagem esportivas, estabelecendo interface entre a prática didática e a produção científica. **Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte, iniciação esportiva, ensino-aprendizagem no basquetebol.

**Abstract:** The development of Sports Sciences, when sport is treated as a sociocultural phenomenon with different functions and everyone's disposition, including its use for educational purposes, meant that some scholars could work with a line of thought, Sports Pedagogy. The objective of this work is to carry out a bibliographical review with the intention of demonstrating some principles of Sports Pedagogy, which could influence the initiation of sports initiation, highlighting the fact that the academic community dedicated to sports pedagogy disseminates more studies relating to the processes of teaching, experiencing and learning sports, establishing an interface between didactic practice and scientific production.

**Keywords:** sports pedagogy, sports initiation, teaching and learning in basketball.

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento das Ciências do Esporte, quando o esporte é tratado como um fenômeno sociocultural com diferentes funções e à disposição de todos, incluindo sua utilização para fins educativos, fez com que alguns estudiosos pudessem trabalhar com uma linha de pensamento, a Pedagogia do Esporte.

Levantamos a hipótese de que atualmente na escola estamos priorizando atividades recreativas e não as de iniciação esportiva, o que, entendemos, seria apresentar o esporte às crianças e adolescentes através das aulas de educação física, o que repercute em embates entre aqueles defensores de educação física escolar voltada à

cultura corporal de movimentos e aqueles que se vinculam à Pedagogia do Esporte fundada na linha do aprender jogando.

Com a intenção de demonstrar alguns princípios da Pedagogia do Esporte na iniciação esportiva, de modo geral, este estudo se dividiu em três momentos, abordando, em síntese, a ação pedagógica, relacionada aos professores, de modo geral, e, principalmente, aos professores da Educação Física escolar, o fenômeno Esporte e seus diferentes significados e as relações entre a Pedagogia e o Esporte, fazendo com que se torne possível enxergar o processo da iniciação esportiva de modo abrangente, cumprindo integralmente seus objetivos educativos.

Por fim, destacamos a necessidade de a comunidade acadêmica dedicada à Pedagogia do Esporte divulgar mais estudos relativos aos processos de ensino, vivência e aprendizagem esportivas, estabelecendo interface entre a prática didática e a produção científica.

## A AÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, escrito por Ferreira, Pedagogia é:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrumentos que tendem a um objetivo prático. 3. O estudo dos ideais da educação, segundo uma determinada concepção de vida e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. 4. Profissão ou prática de ensinar (FERREIRA, 1986, p. 41).

A ação pedagógica se caracteriza pelo ato de ensinar, podendo ocorrer em qualquer relação que haja uma transmissão de conhecimentos, como na família, na escola, nas comunidades religiosas, nos clubes, nas praças esportivas e de lazer.

Para Marques (1996), a transmissão de conhecimentos sofre a influência do meio ambiente e da cultura estabelecida na vida em sociedade, a qual possui regras a serem respeitadas e transformadas, a partir do momento que novos conhecimentos são adquiridos, sendo que esta relação é chamada de educação. Segundo o autor,

[...] A educação, assim, não é senão a forma como os grupos sociais concretos e diferenciados organizam e conduzem suas vidas e suas lutas no âmbito da sociedade abrangente que entendem deva ser organizada e conduzida como horizonte ampliado e como determinante das situações que enfrentam. E entender as situações históricas em que vivem para organizá-las e a elas imprimir os rumos de sua escolha é o próprio desafio da educação como forma de vida e de inserção histórica dos grupos humanos, inserção política no processo de organização e condução da sociedade (MARQUES, 1996, p. 68).

Em geral, a intenção da educação é ajudar cada criança e adolescente a desenvolver seu potencial da melhor maneira possível. O movimento bem orientado é de fundamental importância para o desenvolvimento de todas as potencialidades dos jovens num todo integrado (GUERRA, 2001).

Para Marques (1996), quando o processo educativo deixa de ocorrer naturalmente, passando a ser planejado e organizado, constituindo-se como uma ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre a continuidade das gerações, tem-se então a prática pedagógica. A relação entre a teoria e a prática é fundamental para a Pedagogia, não podendo ser apontado se uma antecede a outra. “Desta forma, a ciência da educação constitui-se na análise e reflexão do processo pedagógico enquanto explicitação das práticas educativas e das teorias que, em reciprocidade, constroem-se”. (MARQUES, 1996).

Sendo assim, a educação está relacionada com a transmissão de conhecimentos existentes numa vida em sociedade e a ação pedagógica serve para estruturar esta relação de ensino e aprendizagem, que acontecem em diferentes ambientes. Porém, a escola é o local onde a transmissão de conhecimentos é bem demarcada, com diferentes graus de dificuldade, sendo que a relação professor/aluno se faz presente.

Desse modo, a questão da educação tem na escola um dos seus pilares de sustentação, sendo que as políticas educacionais estabelecidas pelos governantes influenciam na ação pedagógica dos professores, segundo alguns estudiosos da Pedagogia, entre eles Ghiraldelli Júnior (1991), Freire (1992) e Bento (2000), e particularmente da Educação Física, como Bracht (1992), Freire (1994) e Brotto (1999).

Para Ghiraldelli Júnior (1991, p. 34),

Originalmente, pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, ao que ensinar e, também, ao quando ensinar e para quem ensinar.

O autor faz um questionamento, perguntando se a escola deve ser um ambiente de “preparação para a vida”, ou deve apenas se preocupar em formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao interesse no objetivo desse trabalho entendemos que é importante investir na autonomia desse sujeito, investir no desenvolvimento cognitivo desse educando, porque a se manterem as práticas meramente repetitivas tais metas não serão alcançadas.

A conscientização é também um evento subjetivo, de modo que cada sujeito é agente da sua própria libertação, em ação compartilhada por múltiplas consciências esclarecidas que decidiram lutar juntas. Não se admite que haja apenas uma parcela da coletividade que porte a consciência da totalidade, cabendo aos demais atuar, durante o processo de libertação, como força ainda não esclarecida, como sustenta Adorno (1995).

A educação emancipatória como projeto de um viver em comum não pode se sustentar na instrumentalização dos sujeitos, no uso de mecanismos discursivos descompromissados com o respeito ético às pessoas. Desse modo, por ser incompatível com esse projeto, recusa-se todo tipo de doutrinação ou manipulação das consciências.

Segundo Adorno (1995), entretanto, sabe-se que a educação tradicional vigente, em certo sentido, não efetiva substancialmente a transformação no âmbito educacional e social, apesar dos avanços tecnológicos utilizados na aprendizagem do educando. Ao mesmo tempo, fica explícita a necessidade de uma consciência crítica libertadora para desarticular a opressão incorporada à formação dos sujeitos.

De acordo com Freire (1987), pode-se dizer que, no entendimento freiriano, a educação tem como missão precípua possibilitar a libertação do sujeito a fim de que ele seja cidadão e agente de transformação, tanto no âmbito educacional como no contexto social. De acordo com o pensamento freiriano, o sujeito deve ser o protagonista de sua história social e cultural. Também deve ter como objetivo atingir o patamar intelectual e cognitivo de saída do estado de menoridade; para isso, deve insurgir-se e desinstalar-se da estreita e intransitiva consciência mágica – coisificada e subjugada – para uma consciência libertadora, crítica, pensante e problematizadora, que permita o enfrentamento da realidade opressora.

Como parte fundamental do ato pedagógico libertador, apresenta-se a necessidade de desobstrução do itinerário intelectual do educando, que produz a emancipação cognitiva, a capacidade de pensar criticamente, que é indispensável à orientação das ações na vida prática, nas decisões de ordem ético-políticas, ainda segundo Adorno (1995).

O autor faz uma discussão sobre pedagogias dominantes e não dominantes: a primeira possui uma teoria educacional que não leva em consideração os interesses de classes, fato não aceito pela outra. Por último, Ghiraldelli Jr. (1991) acredita numa Pedagogia Progressista, que deveria trabalhar com a questão dos conteúdos, da autoridade, não do autoritarismo, da coerção e da automatização.

Sendo assim, o exercício da função de professor possui um significado amplo, em que, através da transmissão dos conteúdos, independentemente de qual seja a disciplina, torna-se necessário um conhecimento sobre políticas educacionais, tentando assim passar uma visão democrática, não alienadora e, principalmente, criativa para os alunos, estimulando-os a participarem ativamente no processo de desenvolvimento da cidadania.

A atuação pedagógica deve ser encarada com responsabilidade, visto que o professor tem o poder de modificar o comportamento dos alunos, influenciar nas atitudes deles, tornando-o um cidadão importante no contexto sociocultural de uma nação.

Freire (1992) acredita que o educando deveria ser uma figura participativa no processo, não somente um receptor de informações, as quais são transmitidas pelo educador. Assim,

Os anos distantes de minhas experiências no SESI, de meu aprendizado intenso com pescadores, com camponeses e trabalhadores urbanos, nos morros e nos córregos do



Recife, me haviam vacinado contra a arrogância elitista. Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1992, p. 81).

Para o autor, é preciso respeitar o conhecimento adquirido pelo educando antes de chegar à escola. O educador deve transmitir seus conteúdos, posicionando-se a favor deles, porém respeitando possíveis discursos contrários, não podendo ser autoritário. A educação, por sua própria natureza, é diretiva e política; os conteúdos devem ser compreendidos no seu momento histórico-social e cultural e as posições antagônicas devem ser respeitadas, jamais manipuladas.

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação, os novos conhecimentos e as informações estão à disposição da população, de um modo mais rápido que alguns anos atrás. As crianças e os adolescentes, pelo menos nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, através da Internet, têm acesso a uma gama de informações, sendo impossível desprezar este saber. Cabe ao professor trabalhar com os alunos, através dos seus conteúdos, os verdadeiros significados das informações transmitidas, de modo democrático, para que os futuros cidadãos tenham uma visão crítica do processo de desenvolvimento de uma nação, e o único meio de se conseguir fazer com que as camadas populares obtenham tal visão crítica é através da educação.

Com relação à Educação Física escolar, esta disciplina parece ter sido influenciada historicamente pelas políticas públicas educacionais, as quais serviam aos interesses da classe dominante.

Conforme o que foi exposto, a Educação Física realizada nas escolas e o Esporte possuem trajetórias diferentes em suas histórias, não podendo ser dito que um é o mesmo que o outro. Nasceram praticamente no mesmo período, porém, em países diferentes, sendo que o primeiro se baseava em ginástica e o segundo em jogos com regras predeterminadas.

Bracht (1992) afirma que a Educação Física escolar brasileira nasceu desse contexto histórico e até a década de 1980 ela possuía esses dois pilares de sustentação, a Instituição Militar e a Instituição Esporte:

Se analisarmos através da literatura específica a forma cultural do movimento corporal que tem sido objeto da Educação Física no Brasil, veremos que inicialmente (pelo

menos até a década de 40 deste século), havia o predomínio do exercício ginástico – principalmente de orientação militarista – que a partir de então cede lugar progressivamente ao movimento na forma cultural de esporte. É lógico que outras expressões da cultura corporal ou de movimento, estiveram/estão presentes ou são tematizados na Educação Física, como a dança, jogos e brincadeiras populares. Parece-me, no entanto, que essas expressões constituem minoria, e que podemos falar de ginástica e posteriormente esporte, como as atividades, nos respectivos momentos históricos, que se apresentam como hegemônicos na Educação Física (BRACHT, 1992, p. 59).

O autor expõe que, no primeiro momento, o professor, influenciado pelo militarismo, era conhecido como instrutor e sua ação era baseada na apresentação de exercícios e na manutenção da ordem, cabendo ao aluno a repetição dos gestos e a aceitação da hierarquia e disciplina. No segundo momento, não havia diferenciação entre treinador e professor, sendo que os alunos eram tratados como atletas, em que os mais aptos momentaneamente eram favorecidos, de modo que a Educação Física escolar se constituía como uma área pouco preocupada com projetos de caráter social.

Bracht (1992) propõe uma pedagogia crítica para a Educação Física escolar, expondo que esta deveria sair de uma visão burguesa para uma visão social, servindo também aos interesses da classe trabalhadora e não somente à classe dominante, descrevendo alguns princípios, entre eles, a visualização que o movimento é humano, não somente ligado às habilidades motoras, que o processo de desenvolvimento da criança deve ser encarado a partir de sua condição social. Desse modo, o uso que os indivíduos farão do movimento não será determinado pela condição física ou outras habilidades e sim pela condição econômica, e isto deve ser compreendido pelos professores de Educação Física. O ensino das modalidades esportivas não poderia mais ser “adestrante”, pois os objetivos das aulas deveriam ser discutidos e compreendidos por professor e alunos, mutuamente.

O professor é um profissional, entre outros, bastante indicado à transmissão do conhecimento, e a sua intervenção deve ter como objetivo principal o crescimento e o desenvolvimento do campo de conhecimentos de seus alunos. Porém, o ato de ensinar tem uma amplitude mais significativa do que a luta por interesses de uma classe social, dominante ou dominada. O professor deve proporcionar aos seus alunos, através dos conteúdos de sua disciplina, uma oportunidade de compreensão e reflexão crítica da realidade, independentemente da condição econômica desses alunos.

Pode ser notado, pelas descrições de Bracht (1992), que a Educação Física escolar brasileira, num determinado momento histórico, utilizou e atualmente ainda utiliza o ensino e aprendizagem das modalidades esportivas em suas aulas. Ora, quando o tema é o esporte, o mesmo significa jogos, em que o aspecto competitivo está presente, como visto anteriormente, havendo sempre um vencedor e um vencido. Porém, trabalhando o esporte com fins educativos, torna-se possível fazer com que todos os participantes possam sair vencedores, explorando os valores positivos do esporte.

Para Brotto (1999, p. 67),

Através dos Jogos e Esportes temos a oportunidade de ensinar, aprender e aperfeiçoar não somente gestos motores, técnicas e táticas, nem somente, habilidades de desempenho que nos capacitam para jogar melhor. Isto é importante e é bom que seja muito bem feito. Contudo, a principal vocação da Educação Física e das Ciências do Esporte, neste momento, é promover a co- aprendizagem e o aperfeiçoamento de Habilidades Humanas Essenciais, como: criatividade, confiança mútua, autoestima, respeito e aceitação uns pelos outros, paz-ciência, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros... para vencer juntos.

Esse conhecimento e essa compreensão sobre o esporte podem ter faltado para os profissionais da Educação Física escolar. Entendendo-se e trabalhando esses valores positivos presentes nas atividades esportivas, estas podem se tornar educativas.

A iniciação esportiva com fins educativos pode ser trabalhada tanto no âmbito da escola, quanto no dos clubes, praças esportivas e academias, pois essas diferentes agências de ensino trabalham com a mesma faixa etária, crianças e adolescentes.

Outro autor que critica os caminhos seguidos pela Educação Física escolar brasileira é Freire (1994, p. 95):

Na verdade, a Educação Física que as pessoas do meio educacional conhecem e a sociedade em geral conhecem é essa que todos cursamos um dia, rígida, militarista, discriminadora. Quantos dos menos hábeis da classe, colocados à margem da Educação Física, não assumiram postos de direção no sistema, contribuindo para perpetuar o menosprezo por essa disciplina? Mesmo reconhecendo que é necessário ter Educação Física nas escolas, essa que todos conhecemos não serve mais. Ora, se se exige que todas as disciplinas cumpram um papel educativo definido no programa escolar, por que não o exigir da Educação Física?

Esse descaso com a Educação Física escolar somente terminará quando os profissionais da área se conscientizarem do momento ruim que ela está enfrentando, tentando encontrar meios para a superação dessa fase. Aumentar o leque de conhecimentos, mantendo-se atualizado com as novidades de uma área tão abrangente, procurando sempre ser criativo na transmissão dos conteúdos dessa disciplina aos alunos, parece ser um meio bastante significativo.

Outro ponto pertinente é que essa crise passada pela Educação Física realizada nas escolas, a qual não é considerada nem disciplina obrigatória e sim uma atividade extracurricular, não é exclusividade dela, pois, atualmente, várias profissões estão se

remodelando ou até desaparecendo do mercado de trabalho com o avanço da ciência, da tecnologia e da globalização.

Enxergando-se por um prisma positivo, a Educação Física escolar brasileira bem estruturada, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, que ainda são novos nas faculdades de Educação Física do país, pouco mais de quarenta anos aproximadamente, com vários estudos sendo realizados nas áreas da Educação Motora e Ciências do Esporte, alguns apresentados neste estudo), Bracht (1992), Freire (1994), Kunz (1994), Paes (1996) e Brotto (1999), questionando e propondo novos caminhos para essa atividade, pode ser novamente, num futuro bem próximo, um bom campo de trabalho para os profissionais da Educação Física, até mesmo nas escolas públicas, já que a qualidade de vida e a promoção da saúde estão intimamente ligados com a prática de uma atividade física.

Para Freire (1994), o ato pedagógico deve ser criativo, em que o professor, ao propor as atividades, provoque nos alunos um desequilíbrio compatível com seu desenvolvimento:

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse conhecimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades, mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento (FREIRE, 1994, p. 86).

Na iniciação esportiva, quanto mais diversificadas, criativas e motivadoras forem as atividades, mais se aumentam as possibilidades do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças e adolescentes, para que tenham uma melhora significativa, proporcionando boas respostas a novas situações que possam aparecer.

Por isso, defendemos que o esporte precisa voltar a ser apresentado na escola com suas potencialidades. Entendemos o quanto é importante utilizarmos as possibilidades do esporte em uma perspectiva pedagógica, seja no âmbito escolar, seja no âmbito do clube. Sabemos hoje que o esporte no Brasil vem sendo feito há bastante tempo nos clubes, o que indica nas décadas recentes que há uma exclusão de vários talentos que não possuem uma condição econômica de frequentá-los em outros espaços sociais, o que, ao final, limita a possibilidade de uma criança e/ou adolescente conhecer algum esporte.

A ação pedagógica deve ser precedida de uma visão crítica sobre o contexto na qual ela está inserida. O acesso à educação é um direito de todo e qualquer cidadão. Elevar os alunos a um patamar onde eles possam ter consciência da realidade, refletindo sobre suas atitudes, pode ser considerado como um dever do educador, respeitando as virtudes e as limitações de cada um.

## O ESPORTE COMO FENÔMENO

Conhecer e compreender o Esporte como um fenômeno abrangente, com diferentes significados, pode ser de grande valia para os profissionais da área da Educação Física e do Esporte, de modo geral.

Esse assunto é complexo, devido à importância do Esporte na vida das pessoas, pois esse fenômeno pode ser utilizado de várias formas por elas. Exemplificando, existem as pessoas que o utilizam de modo profissional (atletas, técnicos, dirigentes, entre outros), ou somente para a ocupação do tempo livre, podendo ser participantes ativos ou passivos de algum tipo de atividade relacionada ao Esporte, ou seja, praticando a atividade ou apenas assistindo a ela, no próprio local do evento ou pelos meios de comunicação, televisão ou rádio.

O esporte participa direta ou indiretamente das nossas vidas, possui espaço garantido em todos os jornais, em horários nobres da TV, estando presente nas atividades de lazer, em competições de alto nível, nos clubes, escolas, entre outros. Segundo Santin (1996), os esportes são reproduções de valores de uma cultura de uma determinada ordem social em que se encontram inseridos e tem como objetivo introduzir seus praticantes nessas ordens socioculturais, ficando evidente seu valor educativo.

Durante toda a sua evolução, o esporte refletiu valores da sociedade. Foi assim nos jogos esportivos gregos da Antiguidade, Idade Média ou no seu momento capitalista. Foram percebidas inúmeras modificações no esporte da modernidade, e uma dessas mudanças foi a perda da essência lúdica. Krebs (1992) defende que o esporte tenha que ter ar de festa, ser uma maneira alegre e divertida de viver e, acima de tudo, manter o lúdico.

A adoção de políticas públicas voltadas para a utilização do Esporte como meio de educação, saúde, lazer, turismo é comum em alguns países, aumentando o leque de possibilidades, fazendo com que esse fenômeno supere a visão simplista de enxergá-lo somente em forma de jogos, torneios e campeonatos, em que o aspecto competitivo tem prioridade, sendo premiados somente os melhores de cada modalidade.

É possível enxergar no Esporte pontos positivos e negativos, dependendo do meio em que tal fenômeno pode ser utilizado. Devido a esse fato, existem autores, entre eles, Kunz (1994), Paes (1996), Tani (1996) e Montagner (1993) que criticam algumas formas de sua utilização, apresentam suas diferentes possibilidades, reconhecendo sua importância.

O Esporte é um fenômeno acessível à boa parte da população, podendo ser utilizado de várias formas. Exemplificando, o jogo de futebol visto nas praças esportivas ou mesmo nas ruas, principalmente no Brasil, pode ter um valor igual ou superior a uma final de Copa do Mundo, dependendo de quem participa desses jogos ou apenas assiste a eles. Ou seja, cada um faz do Esporte o que achar mais interessante. Ele pode ser encarado como uma simples atividade construtiva, para fins recreativos, buscando a integração e benefícios para a saúde dos participantes, ou como uma atividade destrutiva, em que o perdedor encara a atividade com frustração e o vencedor, como uma forma de se valorizar e subestimar o adversário.

Alguns fatos históricos, como o boicote dos Estados Unidos da América à Olimpíada de Moscou devido à guerra fria em 1980, podem comprovar a existência de atitudes com objetivo de manipular o Esporte e o atleta na sua essência, ou seja, a busca diária pela superação de recordes e conquista de títulos. Porém, existem outros fatores que conduzem esse fenômeno a superar essa análise negativa.

Outro ponto importante a ser destacado é que o fenômeno Esporte possui múltiplas possibilidades, sendo que o esporte de alto rendimento (ou profissional) aparece como um desses caminhos.

Os atletas do sexo masculino, independentemente da modalidade esportiva, possuem atualmente alguns dos melhores salários do mercado de trabalho, além de serem conscientes que uma boa performance significa melhores recompensas financeiras, tornando-os vulneráveis em relação à estrutura esportiva profissional, mas não alienados.

Sendo assim, as críticas podem ser pertinentes, enxergando-as por um prisma humanístico, mas quem vive do esporte profissional está num ambiente que possui os seus problemas, assim como em qualquer outra profissão.

Kunz também faz críticas ao esporte profissional, relacionadas às questões políticas e econômicas envolvidas nesse contexto:

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está a sua disposição não é uma ciência com interesse no humano ou na sua dimensão social, mas com interesse tecnológico e de rendimento. Esta ciência torna os indivíduos praticantes deste esporte, como objetos de manipulação, objetos à sua disposição, para “trabalhá-los” de uma forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico. A participação subjetiva dos praticantes do esporte de alta performance fica cada vez mais reduzida aos atletas de elite, provocado, exatamente, por estas “fábricas de campeões”, que são os modernos centros de treinamento esportivo. Alguns técnicos, inclusive, reconhecem que está “produção industrial” do atleta a longo prazo traz prejuízos também para o rendimento de alguns atletas (KUNZ, 1994, p. 22).

Os casos de doping e fraudes ocorridos no meio profissional esportivo justificam a explanação de Kunz (1994), pois alguns atletas, em busca de medalhas e bons patrocínios, acabam aceitando essas condições não condizentes com o fenômeno esportivo.

É preciso salientar que esse esporte citado por Kunz (1994) é o chamado profissional, em que o atleta é um trabalhador como outro qualquer, buscando melhores salários, somente conseguidos com a obtenção de melhores resultados, tendo

consciência da exploração de sua imagem pelos patrocinadores, para obtenção de lucro. Sobre as múltiplas possibilidades do fenômeno esportivo, Paes faz análise positiva:

Hoje o esporte não possibilita somente a participação de uma elite esportiva, mas sim a participação de diferentes profissionais que constituem as ciências do esporte e a participação de um ilimitado número de espectadores. Além disso, torna-se uma rica fonte geradora de empregos, bem como uma opção de lazer e turismo, permitindo aos espectadores a ocupação de seu tempo livre de diferentes formas. Para nós, os problemas ocorridos com os profissionais não são privilégio somente dessa profissão e, em uma análise otimista, o esporte moderno trouxe benefícios que ainda não conseguimos perceber (PAES, 1996, p. 69).

O atual estágio desse fenômeno, com programas de esportes diários nos canais de TV abertos e nas rádios, redes sociais, streaming, além de canais de TV fechados transmitindo inúmeras modalidades olímpicas ou não durante as 24 horas do dia, cadernos de esportes nos jornais e o grande consumo de roupas, materiais esportivos, como também a exploração da própria imagem dos atletas, são indícios que determinam esse otimismo demonstrado pelo autor. Enxergando-o como mercadoria de consumo, Paes ainda afirma:

O esporte moderno tornou-se um produto de grande aceitação no mercado. Algumas modalidades, por sua beleza plástica, tiveram notável encaixe na televisão, configurando-se como uma excelente estratégia de marketing, ou seja, o esporte sendo utilizado como um agente possibilitador de vendas. Entendemos que o esporte proporciona espetáculos em função de algumas características que, para nós, são básicas. A incerteza gerada pela competição existente nesse fenômeno: a busca da vitória e a tentativa de superação (quebra de recordes) são fatores que interferem significativamente na qualidade do espetáculo. Nessa perspectiva, o espetáculo esportivo nunca se repete. O crescimento da indústria esportiva é atribuído à boa qualidade dos eventos esportivos; o esporte moderno é quase que uma garantia de lucro (PAES, 1996, p. 67).

Atualmente, os grandes eventos esportivos no Brasil e no mundo estão sempre acompanhados de inúmeros patrocinadores, fazendo com que os organizadores sejam obrigados a se adaptarem às exigências feitas por eles. Exemplo disso são os horários e dias dos jogos de futebol, que há muito tempo deixaram de ser somente às quartas-feiras à noite e aos domingos à tarde e as mudanças nas regras do voleibol, encurtando o seu tempo de jogo, podendo assim serem transmitidos pelos canais de TV (abertos ou

fechados), além dos jogos da NBA (Liga Profissional Americana de Basketball), que vem crescendo muito no mercado brasileiro ano após ano.

Outro fator importante em relação ao marketing esportivo, como visto anteriormente, são as parcerias entre os clubes e associações esportivas com as empresas, determinando o fim do amadorismo, com os profissionais (atletas, comissão técnica e dirigentes) sendo bem remunerados e trabalhando período integral em suas equipes, elevando o nível das competições, conquistando mais público, fato este visto no voleibol, basquetebol e futsal nos últimos quinze anos, obtendo como consequência uma maior exposição de marcas e produtos específicos.

Para Montagner (2000, p. 405),

[...] o esporte tornou-se uma grande fonte de comunicação, com ilimitadas e inesgotáveis formas e ferramentas de marketing que muitas vezes a linguagem verbal ou outras ferramentas não conseguem alcançar com a mesma facilidade de linguagem.

Completando o que foi descrito anteriormente sobre o esporte profissional e apontando-o como outra possibilidade do fenômeno Esporte, Paes sintetiza:

O objetivo do esporte profissional é chegar a um meio de sobrevivência. Um atleta pratica o esporte como profissão e, como profissional, convive com as implicações inerentes ao seu trabalho. No caso do atleta, uma melhor performance pode significar melhor salário, e esta busca por melhores salários pode ser observada em todas as profissões; portanto, isso não é privilégio do esporte profissional, nem mesmo deveria ter tanto destaque nos trabalhos que tratam da Educação Física escolar. Alguns termos utilizados em diferentes estudos que também tratam do esporte, entre outros, esporte-espetáculo, alto nível, alto rendimento, mercadoria, performance, podem simplesmente ser compreendidos como referentes ao esporte profissional, cujo objetivo é obter lucros. Entretanto, a obtenção de lucros não o desqualifica como esporte, sua legitimidade e dignidade devem ser respeitadas (PAES, 1996, p. 74).

Paes entende como outro caminho para o Esporte a sua utilização como conteúdo das aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental, justificando que a profissionalização do esporte não foi um problema e sim uma solução para melhor compreensão do mesmo, podendo assim ser definido com clareza os objetivos de cada um (esporte profissional e esporte como meio educacional), afirmando:

É com essa intenção que defendemos uma reformulação do esporte na escola, pois, como conteúdo de uma área de conhecimento, seu aprendizado poderá ocorrer através de



uma pedagogia em que o jogo terá fundamental importância sobre todo o processo. O aprendizado do esporte na escola poderá ocorrer privilegiando seu caráter lúdico, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer, aprender, tomar gosto, manter interesse pela ação esportiva e ainda contribuir para a consolidação da Educação Física escolar como uma disciplina. Tudo isso com objetivos pedagógicos que transcendem os objetivos do esporte com um fim em sua prática (PAES, 1996, p. 75).

Sendo assim, não se pode simplesmente reproduzir um sistema de organização esportiva voltado para adultos, com intenções de trabalho profissional, para ambientes que se utilizam da iniciação esportiva para fins educativos, nos quais os participantes principais são crianças e adolescentes, como são os casos da Educação Física escolar e das escolas de esportes realizadas em clubes, praças esportivas e academias.

Tani (1996) também diferencia esporte profissional, o qual é chamado pelo autor de esporte rendimento, do esporte para fins educativos, que é analisado pelo autor, como conteúdo da Educação Física.

Para Tani (1996, p. 35),

O esporte rendimento caracteriza-se, entre outras coisas, pelos seguintes aspectos: ele objetiva o máximo em termos de rendimento pois visa a competição; ocupa-se com o talento e, portanto, preocupasse essencialmente com o potencial das pessoas; submete pessoas a treinamento com orientação para a especificidade, ou seja, uma modalidade específica; enfatiza o produto e resulta em constante inovação. O interesse principal do esporte de rendimento é a perpetuação do sistema de autopreservação e o sistema só se perpetua com recordes. Os motivos desse interesse podem ser culturais, econômicos, políticos e ideológicos.

Quanto ao esporte para fins educativos, Tani (1996, p. 35-36) afirma:

O Esporte como conteúdo da Educação Física tem as seguintes características: objetiva o ótimo rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações das pessoas; ocupa-se com a pessoa comum, preocupando-se não apenas com o seu potencial mas também com a sua limitação; visa à aprendizagem e portanto submete pessoas à prática vista como um processo de problemas motores; orienta-se para a generalidade, dando oportunidades de acesso a diferentes modalidades; enfatiza o processo e não o produto em forma de rendimentos ou recordes, e essa orientação resulta na difusão do esporte como um patrimônio cultural.

Estão explícitas nos dizeres do autor as diferenças entre o esporte profissional e esporte que deve ser trabalhado na iniciação, com crianças e adolescentes.

Paes (1996) acredita que uma Pedagogia do Esporte deve ter como objetivo a participação de todos. Sendo assim, o Esporte pode ser utilizado como ocupação do tempo livre, relacionado à área de Recreação e Lazer, outro ramo ligado à Educação Física.

Nessa perspectiva, tanto os participantes dos jogos envolvendo as modalidades esportivas, campeonatos não oficiais, minimaratonas e inúmeras atividades próprias do Esporte, nas quais o objetivo não é financeiro e sim a qualidade de vida, como também os indivíduos que assistem os eventos esportivos em casa ou nos estádios e ginásios utilizam-se desse fenômeno para ocupar algumas horas de folga do seu trabalho, demonstrando outro ponto positivo do mesmo.

A Educação Física adaptada é outro ramo dessa área de conhecimento utilizadora do Esporte, visto que as atividades esportivas têm sido bastante recomendadas pelos médicos no tratamento de doenças respiratórias, cardíacas, da obesidade, como também para os indivíduos da terceira idade e os portadores de algum tipo de deficiência. Portanto, é mais uma possibilidade do fenômeno esportivo.

## AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E O ESPORTE

A ação pedagógica está relacionada com o ato de ensinar, enquanto o Esporte é um fenômeno de múltiplas possibilidades. Articulando-os, chega-se à Pedagogia do Esporte. Vários autores escrevem sobre o tema, entre eles, Coelho (1988), Kunz (1994), Paes (1996) Freire (1998), Bento (2000) e Scaglia (2003).

Kunz argumenta que,

Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, normas e exigências é o esporte aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias onde ele possa ser praticado sem que se altere a sua estrutura básica para atender interesses compatíveis com os praticantes, isto ainda não garante que os “interesses reais” destes praticantes estejam na prática deste esporte, pelo menos da mesma forma como ele se apresenta para os que treinam diariamente (KUNZ, 1994, p. 25).

O autor acredita num esporte em que a performance deixa de ser o seu ponto principal; para isso propõe que os alunos devam ser instrumentalizados de forma a compreender esse fenômeno para além de suas capacidades e conhecimentos da simples prática esportiva.

Ainda para Kunz (1994, p. 28),

Um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis

na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva, as quais tentarei elucidar mais adiante. Para tanto, exige-se uma compreensão do fenômeno esporte que deve ir além de sua efetividade prática, como pretende os teóricos da nova tendência da Educação Física brasileira, embora ainda não se saiba como. O fenômeno social do esporte para poder ser transformado uma atividade de “interesse real” a todos os participantes deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isto significa que compreender o esporte nesta dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann/Trebels (1979): 1. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercadorização do esporte, por exemplo); 3. Saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio desta visão crítica poder avaliá-lo.

A iniciação esportiva tendencialmente parece estar voltada para a revelação de talentos em qualquer que seja o esporte. Além disso, o principal recurso utilizado para motivar o interesse dos alunos é a competição, privilegiando os mais aptos momentaneamente.

Os profissionais que trabalham com a faixa etária em questão devem entender que os adolescentes possuem os mesmos direitos e deveres. Além disso, o crescimento, o desenvolvimento e a maturação são próprios de cada aluno, podendo ser precoce em alguns e tardia em outros; os menos aptos num determinado momento podem se superar e conseguir futuramente melhores performances, colocando-os em igualdade aos mais aptos inicialmente.

A iniciação esportiva deve possuir um ambiente prazeroso, em que a participação é prioridade e a relação professor/aluno ocorra de forma coerente, proporcionando a todos um melhor conhecimento de suas possibilidades como participante desse fenômeno. O importante é que todos tenham consciência do alcance social do Esporte, podendo, assim, utilizá-lo da melhor forma possível explorando suas múltiplas possibilidades.

O trabalho com as atividades esportivas para crianças e adolescentes deve ser voltado para fins educativos, tendo como objetivos a educação e a formação de futuros cidadãos e a identificação de talentos para as categorias posteriores.

Paes (1996) entende como necessário para a Pedagogia do Esporte que esta respeite uma sequência adequada ao processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, propondo a utilização do “Jogo Possível” como um recurso facilitador importante, mas não o único.

Paes explica o “Jogo Possível”:

Para nós, o jogo possível possibilita o resgate da cultura infantil no processo pedagógico de ensino do esporte, tornando seu aprendizado uma atividade prazerosa e eficiente no que diz respeito à aquisição das habilidades básicas e específicas. Nossa experiência no trabalho com iniciação esportiva possibilitou algumas descobertas e adaptações em jogos ou brincadeiras já conhecidas, porém, direcionamos essas atividades buscando o aprendizado coletivo (PAES, 1996, p. 113).

Scaglia (2003) acrescenta que nessa proposta apresentam-se os jogos/brincadeiras como meio viável para o ensino-aprendizagem pela compreensão, entendidos como uma unidade complexa, ou seja, partes que detêm a essência do todo, permitindo a transferência dinâmica organizacional à unidade complexa do jogo formal. Dessa forma, coabita o universo lúdico da criança e do ambiente, prazeroso e diversificado, proporcionado pelo jogo/brincadeira, com o fazer sistematizado e objetivado, o ensinar, por meio do jogo.

Para Scaglia (2003), o professor/técnico deverá ser o agente estimulador desse processo, propondo atividades coesas com o nível e habilidades dos indivíduos (alunos) e também com a responsabilidade de propor atividades desafiadoras que possibilitem aos alunos construir de forma gradativa sua inteligência para o jogo. O professor, que tem por função desequilibrar o aprendiz, propõe dificuldades constantes e graduais, instigando os alunos a irem além e superarem novos desafios, levando-os a essa descoberta.

A partir do desenvolvimento da inteligência do jogador para o jogo, possibilita-se ao aluno ser capaz de ler o jogo e, em meio a diversidade de soluções, resolver diversos problemas decorrentes do ambiente de jogo.

O autor referido escolheu algumas modalidades coletivas (Voleibol, Basquetebol, Futebol e Handebol), que possuem fundamentos básicos em comum, além de conhecidos da cultura esportiva brasileira, facilitando o desenvolvimento de alguns valores presentes, como o trabalho em grupo, organizando uma proposta para a Educação Física escolar do ensino fundamental. Segundo Paes (1996, p. 111),

A construção desta pedagogia de esporte partirá de um pressuposto que diz respeito à importância de elegermos elementos comuns às quatro modalidades. A partir de uma delimitação do desenvolvimento desses elementos, caminharemos na direção de trabalharmos os fundamentos específicos de cada modalidade, situações de jogo e sistemas.

O autor acredita na diversificação no processo de aprendizagem do esporte, argumentando que esse procedimento possibilita o conhecimento de diferentes modalidades, como também amplia o leque de respostas motoras às inúmeras situações imprevisíveis decorrentes do jogo. Paes (1996) aponta algumas características em que a

Pedagogia do Esporte deve se pautar: levar em consideração as múltiplas possibilidades do Esporte, compreendendo diferentes significados; ter a participação como princípio; negar a especialização precoce; pautar-se pela diversificação de modalidades; ter o jogo como recurso pedagógico importante, porém não o único; instrumentalizar o aluno para conviver com esse fenômeno, o Esporte Moderno.

Essa proposta apresenta pontos interessantes, partindo do pressuposto que o jogo é um fator motivador, tendo inúmeros elementos importantes para a convivência em sociedade, em que os alunos começam a perceber suas limitações e, através da cooperação e da competição, tornam o jogo possível.

A diversificação dos movimentos, respeitando as características individuais, pode contribuir para o desenvolvimento de seu praticante em todos os aspectos. Além disso, aumenta o leque de oportunidades, tornando possível para cada aluno a descoberta, de forma natural, da modalidade com cujos fundamentos básicos ele mais se identifica, fato que pode trazer consequências positivas, pensando num futuro esportivo.

Coelho (1988) também aponta algumas vantagens no trabalho com a iniciação esportiva, levando em consideração os aspectos pedagógicos. Entre elas, podem ser destacadas a oportunidade de aprender a cooperar e competir, respeitar os companheiros de grupo, como também das outras equipes; autoconhecimento de suas possibilidades e limitações; ampliação da autoestima e autoimagem positivas, através do melhor domínio de técnicas e da parte física e autoafirmação perante os adultos, contribuindo para desenvolver personalidades fortes, estáveis e independentes.

Para que essas oportunidades se concretizem, torna-se necessário uma adequada orientação por parte dos professores. Sobre essa orientação, Coelho (1988, p. 74) expõe:

[...] a) responda às necessidades, interesses e motivações das crianças e jovens – Necessidade de movimento e de dispendir energia; – Necessidade de expressar o seu comportamento lúdico e de dar largas à sua criatividade; – Necessidade de êxito, sucesso, reconhecimento e aprovação; – Necessidade de expressar as suas tendências sociais, de pertencer a um grupo, participar nesse grupo e contribuir para ele. b) que atenda às diferenças individuais de maturação, capacidade e personalidade e às etapas de desenvolvimento do indivíduo.

O autor afirma que grande parte dos insucessos vem da falta de conhecimento da natureza psicológica e pedagógica por parte dos responsáveis pelo ensino e aprendizagem da prática desportiva, incluindo não só os professores e treinadores, mas também os pais, os dirigentes, os árbitros e o público em geral nessa lista.

Para Coelho (1998, p. 11),

Antes de se prepararem atletas preparem-se pessoas; os praticantes, especialmente crianças e jovens, são facilmente influenciados pelos adultos nos seus hábitos, atitudes e comportamentos; a componente

psicopedagógica é indispensável a uma efetiva formação dos praticantes; as características que devem “marcar” os praticantes adultos de nível só se “constroem” durante o período da respectiva formação e com uma intervenção psicopedagógica adequada e correta. Sendo assim, a forma como perspectivam a sua participação e a das crianças e jovens na prática desportiva é o suporte a partir do qual os agentes esportivos constroem o seu comportamento concreto: a forma como intervêm, como transmitem conhecimentos, como reagem às situações e como se relacionam com todos os intervenientes no fenómeno esportivo.

Desse modo, a importância dos professores no processo de formação das crianças e adolescentes, através do ensino e aprendizagem dos esportes, é algo significativo. A ação pedagógica deve ser encarada com responsabilidade, em que é necessário estar atento ao contexto, de modo geral, não somente ao que acontece dentro das quadras, no momento das aulas e dos jogos.

O professor deve criar um bom relacionamento com as pessoas que o cercam de forma indireta, ou seja, pais, amigos, dirigentes e árbitros, conseguindo o apoio delas, aumentando a confiança no seu trabalho, conseqüentemente, melhorando a qualidade de suas aulas. Coelho (1988) apresenta e defende a importância de dois momentos distintos no processo de iniciação ao esporte. Para o autor, a aprendizagem esportiva deve considerar duas fases, uma de Formação, durando até o final da puberdade, em que o principal é o desenvolvimento e o secundário, o rendimento; outra de Especialização, após o fim da puberdade, em que o rendimento passa a ter prioridade sobre o desenvolvimento.

Coelho (1988, p. 66) completa:

Torna-se claro que a orientação do processo de formação desportiva deve distinguir-se da orientação do processo de especialização com implicações diretas sobre o dimensionamento e as características essenciais do desporto infantil e juvenil; o tipo de intervenção dos adultos; a natureza das atividades a se realizar. A iniciação e a orientação desportivas devem, por isso, estar subordinadas às necessidades do crescimento das crianças e jovens entre 10 e os 16 anos, atender aos seus interesses e ajustar-se ao seu perfil etário.

Essa divisão por fases poderia direcionar os trabalhos que envolvem a iniciação esportiva, pois obedece a uma sequência pedagógica, partindo de atividades gerais, num primeiro momento, caminhando para atividades específicas, num segundo momento.

Desse modo, a utilização de jogos, em que a cooperação e a competição estão presentes, constituindo-se como recursos utilizados no processo de formação, a organização de campeonatos e torneios têm por objetivo apontar os melhores. Assim, num primeiro momento, a participação seria algo fundamental, dando oportunidades

para mais crianças e adolescentes se utilizarem da iniciação esportiva, podendo ter chances de realizar seus sonhos. Após essa fase, poderia então iniciar o processo de seleção, com dois pontos importantes. Com mais oportunidades, os próprios alunos acabam descobrindo suas virtudes e limitações, fazendo com que naturalmente acabem se autoavaliando sobre suas reais possibilidades num futuro como esportista e, ainda, seria aumentado o número de possíveis participantes do processo seletivo.

Freire (1998) faz uma análise sobre a Pedagogia do Esporte, enxergando o fenômeno sociocultural de forma abrangente, em que o processo de ensino supera as questões voltadas somente à aprendizagem de gestos esportivos. Para o autor, é preciso ensinar Esporte a todos, pois está diretamente comprometido com o conhecimento, aprendido e, portanto, independente do conhecimento já estabelecido.

Segundo Freire (2003), o ensinar esporte a todos deverá estar orientado tanto para aquele que joga, sendo que, para este, deverá proporcionar o aprender ainda mais, aprender a jogar melhor, quanto para aquele que não sabe jogar, se responsabilizando por fazer que este possa aprender o mínimo suficiente para poder jogar ou praticar o esporte. E, se entendemos o jogo/esporte como um conhecimento que se desenvolveu culturalmente, também devemos compreendê-lo como “um direito humano que deve ser estendido a todos os cidadãos, não a um pequeno grupo de privilegiados” (FREIRE, 2000, p. 94).

Importante ensinar bem esportes a todos, ou seja, “não basta ensinar; é preciso ensinar bem” (FREIRE, 2003, p. 9). Além de ser direito a ser estendido a todos os homens, deverá estar comprometido a ensinar bem a todos, ou seja, um ensinar comprometido com o indivíduo estabelecido dentro do processo pedagógico.

Ainda, ensinar mais que esporte a todos: “não pensamos só no craque; pensamos, mais que isso, na sua condição humana” (FREIRE, 2003, p. 10), ou seja, para ensinar esporte, o professor deve estar ciente de sua tarefa educacional. O ensinar uma ação intencional, portanto sistematizada, deverá estar comprometido com os princípios éticos, morais, afetivos, sociais etc. e, de forma autônoma, levar os indivíduos a compreender suas próprias ações.

Ensinar também a gostar do esporte: para quem não se limite a fazer somente na escola de esporte ou aulas de educação física, mas que o esporte possa ser reproduzido, praticado no momento de lazer e recreação. Para isso, Freire (2003, p. 10) diz que, “antes de qualquer ensinamento, o aluno precisa aprender a gostar do que faz”.

Desse modo, a Pedagogia do Esporte possui uma matriz teórica que pode dar respaldo para as atividades práticas. Sendo assim, os objetivos da iniciação esportiva poderiam ser cumpridos de modo integral, a educação e formação de futuros cidadãos e a identificação de talentos para as categorias posteriores das diversas modalidades.

Para Bento (2000, p. 15),

[...] a Pedagogia do esporte tem que ser uma pedagogia da palavra nova e alta, aberta, aumentativa, crescida e substantiva. Uma pedagogia contra a palavra pequena, deprimente, envergonhada, fechada, baixa, rasteira e banal. Uma pedagogia da essencialidade contra a banalidade, da profundidade contra a superficialidade, da

autenticidade contra a intensidade. Uma pedagogia da palavra viva, desafiadora, encorajadora e contagiante, contra a palavra da negação, do silenciamento e morte da nossa condição de humanos. Uma pedagogia que entenda o desporto como um meio de dar a palavra ao homem, de o retirar da vergonha do silêncio. Uma pedagogia da qualidade e de palavras de qualidade sobre o desporto, sobre as suas práticas e sobre os praticantes. Uma pedagogia das razões de educar o homem no e pelo desporto.

Finalizando esta seção, serão apresentadas algumas características das agências de ensino que podem trabalhar com a iniciação esportiva, baseada na Pedagogia de Esporte, ou seja, escolas, públicas e particulares, clubes, praças esportivas municipais e academias ou escolas de esportes.

Todas as agências citadas trabalham com um público alvo semelhante, crianças e adolescentes. Deste modo, a Pedagogia do Esporte poderia ser utilizada como referencial teórico e prático para as atividades esportivas realizadas nas mesmas. Com relação à escola, existem duas possibilidades.

As escolas públicas, divididas nas redes municipal e estadual, têm em seus currículos as aulas de Educação Física da 1º a 9º ano (ensino fundamental) ministradas pelos os professores dessa disciplina, enquanto as escolas estaduais, iniciam as aulas com professores específicos da área, somente a partir do 6º ano. Até a 5º ano, existem as atividades físicas e esportivas, porém organizadas pelo professor chamado de polivalente, visto que é responsável pela transmissão de conhecimentos em várias disciplinas.

As escolas particulares, por serem entidades privadas, têm suas próprias normas de ação. As aulas de Educação Física ocorrem na maioria delas, porém algumas estão terceirizando esse serviço, fazendo parcerias com academias. Além disso, várias escolas particulares estão organizando os chamados clubes de esportes em suas próprias dependências, ou seja, o aluno pode escolher algumas modalidades de seu interesse, praticando-as com professores específicos para cada uma delas.

Uma vez que a maioria dos estados e municípios brasileiros passa por uma crise financeira, torna-se possível uma análise até certo ponto negativa sobre o atual momento da Educação Física nas escolas públicas, com poucos investimentos, tendo materiais e instalações, em vários casos, em estado precário, dificultando a realização de trabalhos competentes nessa disciplina.

Algumas atividades esportivas são realizadas para os alunos das escolas públicas, como campeonatos escolares, olimpíadas estudantis, jogos escolares brasileiros, entre outros. Porém, com a deterioração do ensino público, esses eventos perderam um pouco de sua importância, já que as federações específicas de cada modalidade dão importância quase que exclusiva para os trabalhos realizados nos clubes. Uma postura até certo ponto equivocada, pois, com toda certeza, é nas escolas públicas municipais ou estaduais que se concentram a maioria da população de crianças e adolescentes, podendo ser realizado o processo de democratização do Esporte.



É possível que se realize nas escolas particulares uma análise contrária à das escolas públicas, isto porque estas entidades vêm descobrindo e investindo no Esporte, enquanto fenômeno sociocultural, explorando a sua grandiosidade e suas múltiplas possibilidades.

Essas possibilidades podem ocorrer de forma direta, utilizando a estrutura dos clubes de esportes, ou de forma indireta, através de parcerias entre as escolas e os clubes – geralmente são cedidas algumas bolsas de estudos para os jogadores, em troca da utilização dos espaços para propaganda nestes locais e a representação em eventos esportivos escolares. Ainda sobre a escola, colocados juntos os alunos das escolas públicas e os das escolas particulares, praticamente toda a população de crianças e adolescentes estariam inseridas nesse processo, fato que deveria despertar o interesse das autoridades, visando à construção de uma política educacional esportiva com o objetivo de democratizar o esporte, explorando seus valores positivos.

Atualmente, existem duas possibilidades de análise relacionadas aos clubes. A primeira, relacionada aos clubes socioesportivos tradicionais, nos quais os associados compram os títulos e frequentam suas dependências e praticam as atividades promovidas, mantendo sua mensalidade em dia. Essas entidades normalmente realizam trabalhos com a iniciação esportiva, participando de campeonatos e eventos organizados por federações e ligas regionais, sendo responsáveis pela maior parte dos indivíduos que tem acesso aos ambientes esportivos na faixa etária em questão.

Já a segunda, conhecida como o clube fictício, geralmente não possui rede social e esportiva próprias, utilizando dependências municipais para formação de equipes esportivas profissionais e amadoras, representativas dos municípios. Ou seja, como as federações exigem que as equipes sejam ligadas a alguma entidade regulamentada, não permitindo a participação das prefeituras no processo de forma isolada, torna-se viável a parceria entre clubes e as prefeituras.

Nesse processo, geralmente também é envolvida uma empresa patrocinadora das equipes esportivas, ocorrendo então a entrada do marketing nos ambientes esportivos, em que se tornou comum encontrar ginásios municipais pintados nas cores do produto que dá nome às equipes. Poucas são as entidades organizadas desse modo que se preocupam concretamente com trabalhos de iniciação esportiva. Quando isto acontece, deve-se ao fato de as federações, na maioria das vezes, obrigarem as equipes profissionais a organizarem equipes nas categorias menores. Outro fato frequente neste tipo de relação passa pela questão de o patrocinador expor seu produto no mercado, utilizando a via esportiva, obtendo resultados significativos na venda desse produto, perdendo o interesse pelo patrocínio na próxima temporada ou até mesmo no próximo campeonato, não havendo continuidade dos trabalhos, causando a incerteza dos participantes diretos desse processo, técnicos, atletas, dirigentes e grupos de apoio.

As academias, também conhecidas como escola de esportes, que trabalham com ensino e aprendizagem das modalidades esportivas com crianças e adolescentes, prioritariamente parecem pretender a estabilização financeira, o que significa estar buscando diferentes formas de conseguir aumentar seu público. Devido ao fator financeiro, os alunos desse tipo de agência de ensino têm influência pequena na população participante da iniciação esportiva.

Portanto, unindo todos os participantes que praticam alguma modalidade esportiva nas agências de ensino citadas, obviamente seria aumentado o leque de oportunidades para que mais crianças e adolescentes pudessem se utilizar do Esporte, sendo que esse fenômeno poderia auxiliar na educação desses indivíduos, consequentemente na formação dos futuros cidadãos. Seria aumentado também o número de jogadores que poderiam participar das categorias posteriores à da iniciação esportiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar estratégias que possam auxiliar os professores na iniciação esportiva voltada para fins educacionais. Sendo assim, inferimos que os aspectos pedagógicos poderiam influenciar de modo positivo na educação e formação de futuros cidadãos e, se for o caso, na identificação de talentos para as categorias posteriores desta modalidade.

Sustentamos que a competição exacerbada tem influenciado negativamente, inclusive no processo de ensino e aprendizagem da prática esportiva, em termos de iniciação, dando indícios de que os fundamentos do esporte profissional estão sendo reproduzidos em um esporte que deveria ser voltado para fins educativos.

Em conformidade com a Pedagogia do Esporte, que possui princípios e entende o fenômeno esportivo de modo abrangente, entendemos que ela pode servir como respaldo teórico e prático para as atividades esportivas oferecidas às crianças e aos adolescentes, em diferentes agências de ensino.

Nessa perspectiva, ao englobar a iniciação esportiva e aumentar o leque de oportunidades, os indivíduos têm acesso não só aos campeonatos ditos oficiais, mas também à prática esportiva, que contribui para que esses indivíduos compreendam que a educação está relacionada com a transmissão e a produção de conhecimentos existentes numa vida em sociedade. A ação pedagógica serve para estruturar essa relação de ensino e aprendizagem que ocorre em diferentes ambientes.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENTO, J. O. **Contexto e perspectivas**. Separata de: Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemáticas. Lisboa, PO: [s. n.], 2000, p. 5-95.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COELHO, OI. **Pedagogia do desporto**: contributos para uma compreensão do desporto juvenil. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GUERRA, J. **Basquete**: aprendendo a jogar. Bauru. Editora Idea, 2001.

KREBS, R. J. Da estimulação a especialização motora: primeiro esboço de uma teoria da especialização motora. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 9, p. 29-44, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8408>.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Uuújuí, 1994.

MARQUES, M. O. **Pedagogia**: a ciência do educador. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

MONTAGNER, P. C. **Esporte e competição X educação? O caso do basquetebol**. 1993, 148 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

PAES, R. R. **O processo de desenvolvimento do talento**: o caso do basquetebol. 1996. Tese (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SCAGLIA, A. J. **A Educação e o esporte**. São Paulo: Ed. Helath, 2003.

TAN, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 09-50, 1996.