



Kur'yt'yba



Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba



Vol. 7, n. 1 – 2015 – ISSN 2175-9243

KUR'YT'YBA. Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba. Ano VI, Nº1, 2015 -
Curitiba: Colégio Militar de Curitiba, 2015 – 121 p; - Curitiba: Colégio Militar de Curitiba 2015 il.,fg.,tab
Semestral
Editores: Eduardo Rizzatti Salomão e Daniel Birck
Inclui bibliografia
ISSN 2175-9243 (broch)
1. Educação. 2. História. 3. Literatura. 4. Filosofia. I. Colégio Militar de Curitiba

Todos os direitos reservados ao Colégio Militar de Curitiba. Proibida a reprodução sem autorização prévia escrita. Todas as informações dos artigos são de responsabilidade dos respectivos autores, bem como as opiniões neles impressos, não representando a opinião da instituição. O Colégio Militar de Curitiba não adota posicionamento em relação aos assuntos abordados nesta revista.

Colégio Militar de Curitiba
Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nº 1, Tarumã
Curitiba – PR CEP 82800-030
www.cmc.ensino.eb.br
revista@cmc.ensino.eb.br

Revista Kur'Yt'Yba

Ano VII – Nº 1 – 2015
Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba

Cel Inf Sergio Luiz Tratz
Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar de Curitiba

Editores

Prof. Dr. Eduardo Rizzatti Salomão, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Me. Daniel Birck, Colégio Militar de Curitiba

Conselho Editorial

Profª Drª Cláudia Regina Kawka Martins, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Dr. Rodrigo Luis da Rocha, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Me. Daniel Birck, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Maria da Glória Lima Pereira Vernick, Colégio Militar de Curitiba

Conselho Editorial - Membros Externos

Prof. Ph.D. Lorenzo Guadamuz Sandoval, Consultor Técnico Sênior - Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, República Dominicana
Prof. Ph.D. Manuel Crespo, Université de Montréal, Canadá
Dr. Paulo Fabiano Urnau Gotardo, Walt Disney Imagineering R&D, WDI R&D, Estados Unidos da América do Norte
Prof. Dr. João Carlos Rodrigues da Silva, Faculdade Ateneu (FATE), Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e Colégio Militar de Fortaleza.
Prof. Dr. Luiz Fernando Dias Pita, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Prof. Dr. Agnaldo Souza Pereira, Colégio Militar de Manaus, Brasil
Prof. Dr. Ilton Cesar Martins, Universidade Estadual do Paraná - UESNPAR - campus União da Vitória - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Brasil
Prof. Me. Diego Lopes da Silca, Universidade de Brasília (UnB) e TJDF, Brasil

Conselho Consultivo

Prof. Dr. Edmilson Alves Lopes, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Dr. Ronaldo Gazal Rocha, Colégio Militar de Curitiba,
Profª Drª Fabiola Vila dos Santos, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Maria Terezinha Knabben, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Maria Isabel Hardt, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Rosana Aparecida Ribeiro Santos, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Telma Soares, Secretaria de Educação do Estado do Paraná
Prof. Ma. Daniele Maria Castanho Birck, UFPR / SEED-PR
Prof. Ma. Elda Cristina Carneiro da Silva, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Ma. Caroline Kelm, Faculdades Integradas Santa Cruz.
Prof. Esp. Maristella Mattos da Silva, Colégio Militar de Curitiba
Prof. Esp. João Pedro Velloso Henriques dos Santos, Colégio Militar de Curitiba

Editorial

É com satisfação que apresentamos a edição 2015 da Revista Kur'yt'yba. Reforçando a sua natureza interdisciplinar, a presente edição conta com a contribuição de artigos de variados campos do saber: Administração, Educação, Letras, Literatura Inglesa e Matemática. Nessa edição, são nossos colaboradores: Daniele Maria Castanho Birck, Maria Isabel Hardt, Lorena Lima, Gabriel Henriques Velloso dos Santos, Caroline Kelm, Andriete Cancelier e Mayara Quadros de Andrade. A eles agradecemos a confiança em nossa publicação.

Aos interessados em colaborar, ressaltamos que, em sintonia com a sua natureza interdisciplinar, a Revista Kur'yt'yba recepciona estudos literários, linguísticos, educacionais e de natureza variada, abarcando abordagens e enfoques variados, tais como gestão escolar, pesquisas históricas, administrativas, análises do uso de ferramentas digitais no ensino, com vistas à propiciar um espaço de trocar de informações entre diversas áreas e disciplinas. Com esse propósito, a revista também oferece o “espaço do graduando”, destinado à divulgação de estudos desenvolvidos por alunos de graduação.

Também se faz relevante evidenciar que trata-se de periódico cadastrado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e regularizado perante a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) do Exército Brasileiro, organização gestora do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

A todos, boa leitura!

*Coronel Sergio Luiz Tratz
Comandante e Diretor de Ensino*

Sumário

EDITORIAL.....	4
<i>Coronel Sergio Luiz Tratz</i>	
SHAKESPEARE NO CINEMA: SETE TEMPESTADES REVISITADAS.....	6
<i>Daniele Maria Castanho Birck</i>	
O ROMANCE E A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE <i>GRANDE SERTÃO: VEREDAS</i>.....	27
<i>Maria Isabel Hardt</i>	
A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA.....	38
<i>Lorena Izabel Lima</i>	
<i>Lucia Cherem</i>	
APLICAÇÃO DO SOFTWARE LIVRE <i>GEOGEBRA</i> NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
<i>Gabriel Velloso Henriques dos Santos</i>	
ESTADO E RELAÇÕES DE PODER EM MICHEL FOUCAULT.....	66
<i>Caroline Kelm</i>	
E-COMMERCE: UM ESTUDO DO PERFIL E HÁBITOS DE COMPRA DE CLIENTES DE LOJAS VIRTUAIS.....	74
<i>Andriete Cancelier</i>	
<i>Ana Paula Silveira</i>	
<i>Taila Griepl</i>	
THE ROLE OF INTELLIGENCE IN EDUCATED WOMEN IN <i>PRIDE AND PREJUDICE</i>: AN ANALYSIS OF JANE AUSTEN AND HER BELOVED CHARACTER ELIZABETH BENNET.....	95
<i>Mayara Quadros de Andrade</i>	

Daniele Maria Castanho Birck¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar e comentar brevemente sobre as principais adaptações cinematográficas da peça shakespeariana *A tempestade* (1611) no transcorrer do século XX e início do presente. As adaptações comentadas aqui são apenas uma parte dos trabalhos filmicos que se inspiraram na peça em questão. De acordo com Lisa Hopkins, existiram pelo menos quinze versões filmadas de *A tempestade* (HOPKINS, 2008, p. 40). Na presente análise os filmes considerados são: *The Tempest* (1904-05) de Herbert Beerbohm Tree; *The Tempest* (1908) de Percy Stow; *Forbidden Planet* (1956) de Fred McLeod Wilcox; *The Tempest* (1979) de Derek Jarman; *Tempest* (1982) de Paul Mazursky; *Prospero's Books* (1991) de Peter Greenaway; e *The Tempest* (2010) de Julie Taymor.

Palavras-chave: Shakespeare, adaptação, cinema

ABSTRACT: The aim of this paper is to present and comment briefly on the main film adaptations of Shakespeare's play *The Tempest* (1611) in the course of the twentieth century and the beginning of this. Adaptations commented here are just a part of the filmic works that inspired the piece in question. According to Lisa Hopkins, there were at least fifteen film versions of *The Tempest* (HOPKINS, 2008, p. 40). In this analysis the considered films are: *The Tempest* (1904-05) by Herbert Beerbohm Tree; *The Tempest* (1908) by Percy Stow; *Forbidden Planet* (1956) by Fred McLeod Wilcox; *The Tempest* (1979) by Derek Jarman; *Tempest* (1982) by Paul Mazursky; *Prospero's Books* (1991) by Peter Greenaway; and *The Tempest* (2010) by Julie Taymor.

Keywords: Shakespeare, adaptation, cinema

1- Mestre em Letras/Estudios Literários pela UFPR, Especialista em Ensino de Língua Estrangeira pela UTFPR, Licenciada em Letras Inglês pela UFPR. Professora QPM do Estado do Paraná

1. CINEMA, ADAPTAÇÃO E A OBRA SHAKESPEARIANA

It is quite wonderful... how many things can be done in pictures for the Shakespeare tales that cannot be done on the stage. With all due reverence to the master dramatist, it is possible to illuminate and accentuate many details so as to produce a marvelously truth-telling commentary on the text and at the same time heighten the dramatic values... The pictorial possibilities... grow, as one studies it in the light of this strange, new art, into something very beautiful and wonderful – not precisely a play in the Shakespearean sense, perhaps, but a dramatic narrative of great power.

Herbert Beerbohm Tree

A primeira exibição pública de cinema ocorreu em Paris no dia vinte e oito de dezembro de 1895. Responsáveis por esta inovação, os irmãos Lumière não imaginavam que o *cinematógrapho* - um instrumento científico criado para o estudo dos movimentos – logo daria origem a um grande espetáculo artístico que atrairia multidões a salas de cinema espalhadas ao redor do globo (BERNARDET, 1980, p. 11).

Assim que o cinema começou a se estabelecer como um novo meio artístico, surgiram as primeiras obras filmicas que construíam seus enredos a partir de obras literárias já consagradas. Um filme que trouxesse a história presente em um romance ou em uma peça de sucesso, a princípio, atrairia um maior número de espectadores. Adaptar obras literárias conhecidas era, então, uma maneira de atrair o público, de estimular a sociedade a experimentar aquele novo espetáculo.

Se o cinema hoje é visto como uma atividade de lazer comum, que atravessa classes sociais e culturas distintas, o mesmo não se pode dizer da época em que sétima arte dava seus primeiros passos. Na virada do século XIX para o século XX, o recém-nascido cinema era visto com bastante desconfiança, pois era considerado uma influência imoral e corrupta sobre o gosto do público em geral (CARTMELL & WHELEHAN, 2010, p. 32). Neste contexto, a transposição de obras literárias e dramatúrgicas para a tela do cinema funcionou como uma estratégia para elevar o valor cultural da arte que nascia (p. 31). Os textos canônicos não só

emprestavam suas histórias ao cinema, mas melhoravam a reputação intelectual e moral concedida ao novo meio que surgia (p. 31).

O cartaz transposto abaixo demonstra a maneira com que o estúdio de cinema francês Pathé buscava alinhar-se a um conjunto de figuras literárias com o objetivo de validar suas obras filmicas:



FIGURA 1: Cartaz promocional do estúdio de cinema francês Pathé em 1910 (BUCHANAN, 2005, p. 25).

Integram este cartaz figuras como Dante Alighieri, Johann Wolfgang von Goethe, Victor Hugo, William Shakespeare, entre outros. Cânones da literatura mundial que são usados para persuadir o grande público de que a nova arte possui vínculo estreito com o patrimônio artístico e cultural da humanidade.

Consideradas como um sintoma do complexo de inferioridade do cinema frente à literatura (CARTMELL & WHELEHAN, 2010, p. 31), as adaptações cinematográficas foram julgadas trabalhos artísticos de qualidade duvidosa ao longo da história do cinema. A escola purista de cinema perpetuou uma espécie de preconceito contra as adaptações afirmando que os filmes que roubam as estruturas narrativas da literatura são dependentes e inferiores a seus

pares literários (p. 33). Desta perspectiva, as adaptações filmicas seriam obras secundárias, condenadas a existir apenas como sombra de um original de valor inigualável.

Para ilustrar este posicionamento teórico que assombrou os estudos sobre adaptação ao longo do século passado basta citar alguns termos criticados por Robert Stam em seu artigo “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade” (2006). Dentre os termos preconceituosos atribuídos às adaptações cinematográficas estão: “‘infidelidade’, ‘traição’, ‘deformação’, ‘violação’, ‘abastardamento’, ‘vulgarização’, e ‘profanação’” (STAM, 2006, p. 19).

A partir de 1960, entretanto, os desenvolvimentos teóricos provenientes do estruturalismo e do pós-estruturalismo concederam aos estudos de adaptação uma nova abordagem capaz de subverter os preconceitos que, até então, desvirtuavam as pesquisas e inibiam maiores avanços. A semiótica estruturalista, conforme STAM (2006, p. 21), “tratava todas as práticas de significação como sistemas compartilhados de sinais que produzem ‘textos’ dignos do mesmo escrutínio cuidadoso dos textos literários, abolindo, desta forma, a hierarquia entre romance e filme.” Esta virada teórica retirou as adaptações filmicas da sombra de seus “originais”, concedendo-lhes independência, autonomia e liberdade criativa. A fidelidade deixou de ser quesito para uma boa adaptação, a fidelidade deixou seu lugar para a criatividade.

A obra dramatúrgica de William Shakespeare, em conjunto com obras de outros grandes nomes da literatura mundial, tem inspirado adaptações cinematográficas desde o início da história do cinema até os dias atuais. Em 1899, apenas quatro anos após a primeira investida cinematográfica da história, William Kennedy-Laurie Dickson, ex-colaborador de Thomas Edison, associou-se ao ator e diretor Sir Herbert Beerbohm Tree para filmar trechos do drama histórico *Vida e morte do Rei João* (1596-97) (ROTHWELL, 2001, p. 1). Este foi apenas o início de uma trajetória cinematográfica que encontra na obra shakespeariana inspiração para novas empreitadas artísticas.

O objetivo deste trabalho é apresentar e comentar brevemente sobre as principais adaptações cinematográficas da peça shakespeariana *A tempestade* (1611) no transcorrer do século XX e início do presente. As adaptações comentadas aqui são apenas uma parte dos trabalhos filmicos que se inspiraram na peça em questão. De acordo com Lisa Hopkins, existiram pelo menos quinze versões filmadas de *A tempestade* (HOPKINS, 2008, p. 40). Na presente análise os filmes considerados são: *The Tempest* (1904-05) de Herbert Beerbohm Tree; *The Tempest* (1908) de Percy Stow; *Forbidden Planet* (1956) de Fred McLeod Wilcox;

The Tempest (1979) de Derek Jarman; *Tempest* (1982) de Paul Mazursky; *Prospero's Books* (1991) de Peter Greenaway; e *The Tempest* (2010) de Julie Taymor.

2. UMA PEÇA, MUITAS LEITURAS

A tempestade conta a história de Próspero, ex-duque de Milão que tem seu ducado usurpado por dedicar-se totalmente ao estudo de seus livros deixando os assuntos de estado para seu irmão Antônio resolver. Por ambição, Antônio persegue Próspero com o objetivo de destruí-lo, mas Gonzalo, seu honesto conselheiro, ajuda-o a fugir junto com sua pequena filha Miranda, suprindo seu barco furado com provisões e seus livros mágicos. Próspero chega a uma ilha mágica no meio do Mediterrâneo, onde, doze anos mais tarde, Alonso, rei de Nápoles e sua comitiva – na qual estava Antônio – na volta da viagem para o casamento de sua filha Claribel em Túnis serão encerralados por uma tempestade e um naufrágio fictício. Todos sobrevivem sem saber que tanto a tempestade quanto a dispersão dos tripulantes pela ilha são fruto do poder de Próspero. A trama para uma tragédia está armada, entretanto, o que se vê, depois de algumas provações, é uma história de reconhecimento e reconciliação: Próspero retoma o seu ducado e sua filha casa-se com Ferdinando, filho de Alonso. (SHAKESPEARE, 1999)

Esta obra dramatúrgica é considerada a última que conta com a autoria exclusiva de William Shakespeare e foi considerada pelos românticos, no século XIX, uma peça autobiográfica que trata da despedida dos palcos e da vida literária. Na verdade, ao longo de 400 anos de história, dependendo do contexto histórico e social, esta peça ganhou diversas interpretações. As abordagens colonialistas ou pós-colonialistas ganharam bastante destaque nas últimas décadas. Nesta perspectiva, a relação entre Próspero, o colonizador, e Caliban, o colonizado, torna-se o centro das atenções. Curiosamente, nenhuma adaptação filmica, até o presente momento, deu ênfase a estas questões.

A seguir serão revisadas sete adaptações cinematográficas de *A tempestade*. O percurso de análise se inicia no ano de 1904 com a adaptação de Herbert Beerbohm Tree e termina em 2010 com a transposição cinematográfica de Julie Taymor. Como já foi citado anteriormente, *A tempestade* inspirou pelo menos quinze adaptações para o cinema; entretanto, não é intenção deste trabalho dar conta de todas estas obras, mas apresentar, de maneira sucinta, as obras de maior acesso e por consequência, mais conhecidas do grande público.

2.1 AS ADAPTAÇÕES

2.1.1 A TEMPESTADE DE HERBERT BEERBOHM TREE

Entre 1904 e 1905, Herbert Beerbohm Tree - o mesmo cineasta que produziu a primeira adaptação shakespeariana para o cinema, o filme inspirado em *Rei João*, em 1899 – envolveu-se em um novo projeto. Partindo da peça que estava em cartaz no *His Majesty's Theatre* em London, Tree produziu, pelo que se tem conhecimento, a primeira adaptação de *A tempestade* para o cinema (BUCHANAN, 2005, p. 24). Na verdade, esta filmagem não trata da peça em sua totalidade, mas é uma transposição específica da cena de abertura da peça, a cena do naufrágio (p. 25). Como este material filmico se encontra perdido, o conhecimento sobre ele é restrito a descrições por escrito deixadas por espectadores da época e repassadas por meio dos pesquisadores atuais.

Judith Buchanan descreve esta obra como um filme azulado de aproximadamente dois minutos que mostra a cena da tempestade e, consequente, naufrágio encenada no palco do teatro londrino supracitado (BUCHANAN, 2005, p. 25). Apesar de esta cena ter sido exibida independentemente da peça, sua utilização principal se deu como um modo de facilitar a turnê da companhia teatral, pois a cena que mais necessitava de cenário e aparatos especiais tornou-se, praticamente, portátil (p. 26). A primeira cena era projetada e depois os atores assumiam o espetáculo de maneira mais tradicional e mais respeitada pelo público da época (p. 26). Sob o olhar atual, esta empreitada é fascinante, pois se trata de uma peça teatral que já em 1904 incorpora o cinema como recurso artístico, como um inovador espetáculo multimídia.

2.1.2 A TEMPESTADE DE PERCY STOW

1908 é um ano marcante no que concerne às adaptações de obras shakespearianas para o cinema. Se até aquele momento o que estava em primeiro plano era o ato de gravar e não o de criar (BUCHANAN, 2005, p. 26), Percy Stow inova e traz à tela o primeiro filme shakespeariano que não tem como ponto de partida uma produção para o palco.

A tempestade de Percy Stow é um projeto autônomo de cinema que explora características específicas do novo meio. Esta obra demonstra com clareza o trabalho de criação inerente a uma transposição do palco para a tela. Segundo o teórico francês Patrice Pavis, no processo de adaptação:

Todas as manobras textuais imagináveis são permitidas: cortes, reorganização da narrativa, ‘abrandamentos estilísticos’, redução do número de personagens ou dos

lugares, concentração dramática em alguns momentos fortes, acréscimos de textos externos, montagem e colagem de elementos alheios, modificação da conclusão, modificação da fábula em função do discurso da encenação. [...] Adaptar é recriar inteiramente o texto considerado como simples matéria. [...] (PAVIS, 2008, p. 10)

Para facilitar a compreensão de *A tempestade* no meio cinematográfico, Percy Stow reorganiza a narrativa e faz com que a fábula se desenrole cronologicamente. Na peça, a ação é iniciada com a tempestade e o naufrágio, seguida pelo relato de Próspero sobre os acontecimentos do passado. Nesta versão fílmica, a história se inicia no passado, no momento em que Próspero e Miranda, ainda criança, são forçados a abandonar Milão. Com esta estratégia, Stow abole as idas e vindas temporais, privilegiando uma narrativa clara e de fácil entendimento.

Além desta escolha, esta adaptação divide a história em onze partes, cada uma delas introduzida por um texto curto que sintetiza o conteúdo da sequência de imagens a qual se refere. Estes textos, que são uma espécie de legenda, alinhavam o desenvolvimento da narrativa e reduzem as ambiguidades presentes no texto de partida. Se este procedimento, de certa maneira, reduz as interpretações potenciais que existem nas linhas shakespearianas, ele revela um olhar objetivo que satisfaz uma obra de aproximadamente doze minutos de projeção.

No que diz respeito a características específicas do meio fílmico é possível citar alguns exemplos como: a utilização de locais reais para a gravação das imagens no lugar de cenários artificiais utilizados até então; o uso de técnicas de montagem para fazer aparecer e desaparecer personagens e objetos da tela; e a exploração da perspectiva dos personagens envolvidos na ação.



FIGURA 2: Conjunto de frames de *A tempestade* (1908).

Na sequência de frames apresentada acima é possível encontrar os exemplos citados no parágrafo anterior. Além do ambiente natural utilizado como cenário, observa-se a sequência utilizada na montagem da cena que tem como objetivo demonstrar que Ariel é um espírito capaz de desaparecer no ar. Na primeira imagem, Ferdinand corre atrás de Ariel; na sequência, o príncipe se vê sozinho; e, no terceiro frame, Ferdinand é novamente assombrado

pela aparição de Ariel. A questão da exploração da perspectiva de personagens é concretizada quando espectador se torna ciente de que compartilha o ponto de vista de Miranda ou, em outras palavras, o espectador assiste a interação entre Ferdinand e Ariel por meio do olhar de Miranda.



FIGURA 3: Miranda observa Ferdinand e Ariel, *A tempestade* (1908).

A partir destas breves considerações é possível compreender que adaptar, não significa copiar, mas criar. Para que esta adaptação atingisse os objetivos de seu idealizador, dentro dos recursos e modelos disponíveis em sua época, as transformações da matéria foram fundamentais. O processo de adaptação de uma peça com cinco atos, nove cenas, para uma projeção muda de doze minutos enfatiza a relevância das manobras destacadas por Patrice Pavis no início desta seção. Cortar, reorganizar, abrandar, reduzir, concentrar, acrescentar, montar, colar, modificar e recriar são ações que se combinam para gerar uma nova leitura de um antigo conhecido.

2.1.3 *FORBIDDEN PLANET* DE FRED MCLEOD WILCOX

Na época em que *A tempestade* foi escrita, aproximadamente 1611, a descoberta de novas terras, distantes e desconhecidas, estimulou bastante a imaginação dos ingleses. Neste contexto a misteriosa ilha de Próspero se constituía como um elemento dramático capaz de provocar a fascinação e a curiosidade de seus espectadores.

Em 1956, quando *Forbidden Planet* foi lançada nos cinemas, o mundo todo já estava mapeado. Desta maneira, o efeito obtido pela presença de uma ilha desconhecida em uma

obra ficcional já não era mais tão significativo. O cineasta Fred Mcleod Wilcox apostou, então, em uma adaptação inovadora. À medida que os recursos tecnológicos avançavam, o desejo de explorar o espaço sideral parecia cada vez mais próximo de se realizar.

As descobertas espaciais e o conhecimento de detalhes sobre outros planetas despertavam curiosidade e estimulavam os sonhos dos homens e mulheres modernos, assim como aconteceu com os europeus na época da descoberta das Américas. Foi neste novo contexto que a ilha mágica se transformou no planeta *Altair 4*. Próspero, Miranda, Ariel e Caliban ganharam novos nomes e, alguns, novas configurações. O protagonista desta ficção científica recebeu o nome de Morbius, sua filha se chama Altaira, Ariel se transformou em robô e se chama Robby e Caliban é nesta obra cinematográfica um monstro do subconsciente, o *id* de Morbius, uma força destrutiva que só é vencida por meio da morte do protagonista.



FIGURA 4: Frame de *Forbidden Planet* (1956) – Altaira, Comandante Adams e Robby.

O processo de atualização empregado por Fred Wilcox é um exemplo preciso do trajeto que um *texto clássico* precisa percorrer para que o espectador contemporâneo possa compreendê-lo. A expressão *texto clássico* é empregada aqui segundo a acepção proposta por Anne Ubersfeld em seu artigo “A representação dos clássicos reescrita ou museu?”. Segundo UBERSFELD (2002, p. 10), *texto clássico* é “tudo aquilo que, não tendo sido escrito para nós mas para outros, reclama uma ‘adaptação’ a nossos ouvidos [...]”.

A necessidade de adaptar, conforme UBERSFELD (2002, p. 12) decorre de transformações em três níveis do processo de comunicação artística: primeiro, a mudança do emissor: o autor não é mais o único emissor, junta-se a ele um grupo de práticos (encenadores, técnicos, atores); segundo, a mudança do receptor: o novo receptor não consegue perceber “a relação da mensagem com suas condições primitivas de enunciação” (p. 13), o espectador é incapaz de compreender adequadamente o texto original; terceiro, a mudança na mensagem: “representado num outro lugar cênico, com atores cujo estilo de representação não tem nada a

ver com os atores da época, com convenções cênicas diferentes, a mensagem comunicada pela representação torna-se outra.” (p. 17)

A busca de elementos e valores representativos para os espectadores dos anos 50, do século passado, é ímpar em *Forbidden Planet*. A substituição da aventura colonizadora europeia pela jornada no espaço foi uma maneira engenhosa de trazer aos olhos e ouvidos do público reflexões que há muito estavam silenciadas. E, não se trata apenas de iluminar o passado, mas estabelecer um diálogo entre passado e presente. Neste sentido, o fato de Caliban ser representado como um monstro do inconsciente de Morbius (Próspero) é extremamente relevante, pois demonstra a capacidade de qualquer texto de absorver significados e interpretações que dependem de desenvolvimentos científicos e conceituais posteriores a sua escritura. Nas palavras de Anne Ubersfeld: “[...] o desenvolvimento e a vulgarização das ciências humanas autorizam o espectador do século XX a ler – ainda que confusamente – em função de Marx, de Freud, até mesmo de Lévi-Strauss, textos cujo uso era manifestadamente outro para espectadores anteriores.” (UBERSFELD, 2002, p. 14)

Forbidden Planet atualiza *A tempestade* de uma maneira bastante peculiar. Ao adaptar o texto shakespeariano de maneira bastante livre, este filme promove não o afastamento do passado, mas uma melhor compreensão do passado por meio do olhar contemporâneo.

2.1.4 A TEMPESTADE DE DEREK JARMAN

A tempestade de Derek Jarman foi exibida pela primeira vez no Festival de Edinburgo, em 1979. Apesar de seguir o enredo e o texto shakespeariano com considerável fidelidade, sua proposta artística recebeu críticas severas. Seus tons de pesadelo, seu ritmo monótono de falas, a inclusão do universo gay e sua oposição explícita às expectativas culturais e políticas da época a transformaram em um alvo fácil de ataque. De acordo com ROTHWELL (2001, p. 205), alguns analistas chegaram a afirmar que Jarman produziu uma obra feia e perversa.

É verdade que as escolhas de Derek Jarman são um desafio para o espectador. Seguindo uma linha psicanalítica, a ação de *A tempestade* é construída como se fosse um sonho de Próspero. Este posicionamento fica amarrado por meio da primeira e da última cena, pois em ambos os momentos Próspero está adormecido. O sonho deste Próspero, no entanto, é de fato um pesadelo em que imagens intencionalmente manipuladas criam uma atmosfera de pouca luz que remontam o universo gótico de medo e horror.

Este pesadelo não possui uma ilha como cenário, mas um casarão antigo. Neste ambiente fechado o jogo entre claro e escuro compõe um filme que se caracteriza pela constante sugestão de imagens pictóricas consagradas, uma espécie de assinatura de Jarman que teve na pintura a base de sua formação artística.



FIGURA 5: Frame do filme *The Tempest* (1979)



FIGURA 6: *As meninas, ou a família de Felipe IV*².

As figuras acima exemplificam o modo como as alusões às pinturas são construídas para tela do cinema por Derek Jarman. Neste caso específico, a Figura 5 traz Miranda sendo arrumada para sua festa de noivado. Nesta imagem a sugestão do quadro *As meninas* de

² Disponível em: <http://www.museodelprado.es/en/the-collection/online-gallery/on-line-gallery/obra/the-family-of-felipe-iv-or-las-meninas/> Acesso em: 10 dez 2012.

Velázquez, apresentado na Figura 6, fica evidente por meio das tonalidades, do ambiente e dos figurinos escolhidos.

Além das imagens minuciosamente construídas, os personagens da trama shakespeariana foram retratados de maneira peculiar. Próspero abandona sua posição de comando e passa a ser um elemento que sofre as consequências de suas próprias fantasias. Nos trabalhos de sua mente, Ariel é representado como a parte de Próspero que quer escapar deste sonho. Caliban – “this thing of darkness” – é, como em *Forbidden Planet*, o lado obscuro de Próspero. Caracterizado como um ser incapaz, um cretino que passa o tempo comendo ovos e dando gargalhadas injustificadas, Caliban não representa mais uma ameaça. A imagem grotesca de Caliban adulto sendo amamentado por Sycorax sugere sua eterna imaturidade, sua incapacidade de aprender, de evoluir.

A maneira como Miranda é retratada nesta adaptação a coloca em posição de destaque. Embora tenha abandonado sua faceta doce e romântica, ela demonstra um comportamento bastante infantilizado. É debochada como uma menina mimada que não se intimida facilmente. Apesar de aparecer seminua em algumas cenas, esta nudez não traduz uma intenção sexual. Esteticamente, a visão de Miranda nua parece buscar aquele espectador familiarizado com o texto de *A tempestade* para lhe causar um choque, para lhe fazer questionar o modelo feminino presente na peça. Será que Miranda é, de fato, tão submissa como alguns críticos quiseram acreditar?

No texto shakespeariano, Miranda é uma moça que, apesar dos poderes de seu pai – como homem, como duque e como mago - toma as rédeas de sua própria vida. Ela conta seu nome ao príncipe que acaba de conhecer, vai ao encontro dele às escondidas e é ela quem o pede em casamento – “I am your wife, if you marry me” (*Tempest*, 3.1.83). Sua submissão pode, então, ser interpretada como um elemento de manipulação. Esta submissão calculada é o único meio de poder realizar seus desejos.

Segundo Keith Rothwell, Jarman reinventa Miranda propondo uma mudança audaciosa nas principais características desta personagem (ROTHWELL, 2001, p. 206). Uma análise detida, no entanto, demonstra que Jarman concede uma visibilidade maior para traços que sempre estiveram presentes na herdeira de Próspero.

Além dos personagens, é interessante observar que *A tempestade* (1979) trabalha de forma consideravelmente irônica as Artes a que Próspero se dedica. Seu quarto, sua cela, é repleto de cálculos e rabiscos de giz que compõem um universo de estudos complexos que absorvem todas suas forças intelectuais. Apesar do esforço, não se pode dizer que qualquer

evento que circunda sua vida seja resultado de seus encantamentos. Seu plano de vingança, a tempestade, e tudo mais que acontece (ou não acontece) inclusive seus poderes secretos não passam de sonho.

Embora esta adaptação filmica não tenha recebido a devida atenção por parte de críticos preocupados em se manter fiéis ao “espírito shakespeariano”, um estudo detalhado desta obra traria resultados interessantes sobre os processos envolvidos na atividade adaptativa.

2.1.5 TEMPESTADE DE PAUL MAZURSKY

Ao contrário de Derek Jarman, Paul Mazursky adaptou *A tempestade* de acordo com os modelos de Hollywood. Para tanto, Mazursky apropriou-se do enredo shakespeariano propondo uma atualização para a época em que o filme foi lançado, 1982.

No lugar de Próspero, há Philip Dimitrius, um arquiteto de meia-idade, de origem grega que mora em Nova Iorque, que após tomar conhecimento da traição da esposa Antônia (personagem correspondente a Antônio, irmão de Próspero), resolve se mudar com sua filha Miranda para uma ilha grega. Em Atenas, ele conhece Aretha Tomalin, uma cantora e eles se tornam amantes. Aretha, nesta atualização assume contornos do personagem Ariel. Kalibanos é um eremita excêntrico e o único habitante da ilha escolhida por Phillip. Como seu nome sugere, Kalibanos desempenha de maneira aproximada o papel de Caliban. Isolado nesta ilha grega, Philip Dimitrius parece ter reconquistado a felicidade, mas graças a um naufrágio, sua ex-esposa, seu amante, Alonzo (ex-chefe de Phillip), e seu filho chegam à ilha e provocam o retorno de Philip à Nova Iorque como sugere a última cena deste filme.

Diferente de Próspero que se viu obrigado a viver em uma ilha, Philip escolhe o isolamento. O arquiteto pensa em construir um novo mundo no velho mundo. Neste sentido, a proposta de Mazursky é sutil, mas bastante irônica. Se *A tempestade* aborda o processo de descoberta e colonização das Américas, o filme *Tempest* (1982) realiza o movimento contrário, da América para a Europa. De acordo com Judith Buchanan, a inversão no movimento demográfico ilustra claramente a mudança transatlântica na localização do poder colonial desde 1611 (BUCHANAN, 2005, p. 170).

A tentativa de tornar a ação de *A tempestade* plausível no contexto moderno impôs o abandono da fantasia em prol de uma maneira realista de retratar os eventos. O único momento em que a fantasia vence o realismo se dá quando Philip invoca a tempestade para provocar o naufrágio do barco em que se encontram sua ex-esposa, o amante e demais

acompanhantes. Sem que exista uma explicação no contexto filmico, Philip Dimitrius posiciona seus óculos em direção ao sol e repete a expressão “show me the magic” (mostre-me a mágica) várias vezes (TEMPEST, 1982) até que o vento começa a soprar mais forte, prenunciando a tempestade.



FIGURA 7: Frame do filme *Tempest* (1982).

Seguido por uma espécie de dança da chuva, a cena retratada na figura acima é a única que faz referência à mágica e demonstra poder de comando no protagonista. De forma geral, Philip está à mercê da imprevisibilidade da vida, e não possui a capacidade de determinar o comportamento das pessoas ao seu redor. Seu plano de se isolar em uma ilha está muito mais próximo do sonho utópico de Gonzalo do que da megalomania de Próspero.

Apesar de ter sido eleito o filme mais popular no Festival de Toronto de 1982 (BUCHANAN, 2005, p. 169), esta adaptação filmica recebeu críticas pesadas no que concerne à sua falta de objetividade artística. Alguns analistas classificaram esta obra como um objeto oco, limitado, um desastre de magnitude suficiente para requerer um médico legista e não um crítico (p. 169).

2.1.6 PROSPERO'S BOOKS DE PETER GREENAWAY

(...)
Knowing I lov'd my books, he [Gonzalo]
furnish'd me
From mine own library with volumes that
I prize above my dukedom³.
(SHAKESPEARE, 2002, p.663)

³Trecho traduzido por Bárbara Heliodora como: “(...)/ Sabendo que amo os livros, [Gonzalo] forneceu-me/ Volumes que, da minha biblioteca,/ Amo mais que ao ducado.” (SHAKESPEARE, 1999, p. 25)

Prospero's Books, como já foi citado anteriormente, é um filme do cineasta inglês Peter Greenaway. Assim como a maioria das adaptações abordadas no presente trabalho, com exceção apenas a *Forbidden Planet*, esta obra é uma adaptação declarada de *A tempestade* e foi lançada há aproximadamente 20 anos, em 1991, no Festival de Veneza..

Enquanto o texto shakespeariano faz poucas e breves menções a respeito dos livros que Próspero leva para o exílio e que são a fonte absoluta de seu poder, Peter Greenaway os transforma nos elementos estruturadores de sua adaptação filmica. Partindo da perspectiva proposta pela teórica canadense Linda Hutcheon de que os adaptadores são em primeiro lugar intérpretes e só então criadores (HUTCHEON, 2006, p.18), é possível afirmar que Peter Greenaway viu nos misteriosos livros de Próspero uma fonte de interpretação e recriação. Se não fosse o amor e a dedicação aos livros, o Duque de Milão não teria tido seu poder usurpado, assim como se observa abaixo:

PRÓSPERO: Por favor, note bem:
Eu, esquecido do mundo e dedicado
Sempre ao oculto e ao cultivo da mente
Com aquilo que, por ser muito avançado
Não atrai muita gente, do irmão falso
Despertei o pior: minha confiança,
Como em muito pai bom, gerou no oposto
Falsidade das mesmas proporções
Da minha fé, que era sem limites,
Confiança total. (...) (SHAKESPEARE, 1999, p.22).

Além disso, o poder exercido por Próspero sobre a ilha, seus habitantes, sobre Miranda e mais tarde sobre os visitantes naufragos depende de seus livros, assim como relata Caliban a Stephano enquanto o instiga a matar o ex-duque:

CALIBAN: Como eu já disse, ele tem o costume
De cochilar de tarde; e nessa hora
Há de poder espirrar o seu cérebro.
Mas antes, tira os livros. Com uma acha
Amassa o crânio, ou rasga com pancada,
Ou corta a goela com a faca. Só lembra
De pegar primeiro os livros, sem estes
É um tolo igual a mim; sem mais espíritos
Para mandar – todos eles o odeiam,
Igual a mim. É só queimar os livros.
(...) (SHAKESPEARE, 1999, p. 85)

Da mesma maneira que a dedicação aos livros causou a perda do ducado, é a utilização deles que possibilitam a Próspero a realização de um plano de vingança. De acordo com GREENAWAY (1991, p. 12), o poder de Próspero se constrói na relação que este mantém com seus livros. Mas o que havia de tão poderoso nestes livros? Greenaway diz que a obra *Prospero's Books* reflete sobre os possíveis conteúdos de tão preciosos livros, dentre eles: navegação e sobrevivência, educação de meninas, línguas, jogos, cores, como colonizar uma ilha, como identificar plantas, entre outros assuntos (p.9-12). Para o autor, vinte e quatro livros não só dariam conta de manter Próspero e Miranda vivos, bem e sãos na ilha, como também de deixar Próspero tão poderoso a ponto de comandar os mortos e fazer de Netuno seu servo (p.12).

Prospero's Books é um projeto no qual o texto é celebrado como tal, enquanto material diretor sobre o qual toda mágica, ilusão e decepção contida na peça são baseadas (GREENAWAY, 1991, p. 9). Palavras compondo textos, textos compondo páginas, e páginas compondo livros a partir do quais o conhecimento é fabricado de forma pictórica, para Greenaway, não poderia haver melhor justificativa para a escolha do título desta adaptação: *Prospero's Books* (p. 9).

Nesta versão filmica, a inserção de livros ocorre de duas maneiras distintas. A primeira por meio da escritura ficcional da peça *A tempestade*. Esta escritura é central a concepção de Greenaway, pois são as palavras colocadas sobre o papel que geram as falas e a ação do filme. Este processo é justificado intra-diegeticamente pela incorporação do personagem William Shakespeare em cena, um artifício devido à intenção deliberada de Greenaway em produzir uma identificação explícita entre Shakespeare e Próspero (GREENAWAY, 1991, p.9).

A segunda forma de inserção de livros se dá por meio da apresentação de vinte e quatro livros que compõem a biblioteca de Próspero, aquela que ele *amava mais que ao seu ducado*. De acordo com BENTES (citada por MACIEL, 2006, p. 51), estes livros compõem um inventário do pensamento renascentista e seu desejo de investigar o mundo. Este inventário é composto por: *A book of water, A book of mirrors, A book, A Memoria Technica called ARCHITECTURE and OTHER MUSIC, An Alphabetical Inventory of the Dead, The book of Colours, A Harsh book of Geometry, An atlas belonging to Orpheus, The Vesalius Anatomy of Birth, Primer of the Small Star, A Book of Universal Cosmography, The Book of the Earth, End-plants, A book of love, A book of Utopias, A Book of Traveller's Tales, Love of Ruins (An antiquarian's handbook), The Autobiographies of Semiramis and Pasiphae, The*

Ninety-Two Conceits of the Minotaur, A Book of Motion, A Book of Mithologies, The Book of Games, Thirty-six plays e A play called The Tempest (PROSPERO'S BOOKS, 1991).

O livro que é escrito em cena, a peça *A tempestade*, é central para a ação não só porque sinaliza o poder absoluto de Próspero sobre a ilha, seus habitantes e visitantes, mas principalmente porque ele traz consigo seu escritor, William Shakespeare. John Gielgud encarna, simultaneamente, Próspero e Shakespeare, em uma espécie de papel ambíguo. Como consequência desta duplicidade, os livros que compõem a biblioteca de Próspero, também representam o mundo renascentista em que Shakespeare viveu. Por meio da identificação deliberada entre protagonista e autor, este conjunto de livros faz alusão aos livros que Shakespeare utilizou como fonte de inspiração para a composição de toda a sua obra e que são motivo de discussões críticas intermináveis.



FIGURA 8: Shakespeare em sua escrivaninha enquanto Próspero caminha. Frame de *Prospero's Books* (1991).

A destruição destes livros no final deste filme – considerando os valores interpretativos que podem ser agregados a eles – sugere um olhar pós-moderno sobre as construções textuais da História. O mundo renascentista de Próspero e de Shakespeare, bem como os livros que presumidamente compunham o conhecimento literário e cultural do poeta inglês “só pode[m] ser conhecido[s] a partir de seus textos, de seus vestígios – sejam literários ou históricos” (HUTCHEON, 1991, p. 164). A concepção artística de Peter Greenaway se mostra consciente da impossibilidade de se atingir uma verdade sobre o passado, pois tudo o que se tem são textos e pontos de vista específicos. Neste sentido, enquanto adaptação, *Prospero's Books* propõe uma leitura autorreflexiva sobre a impossibilidade de “fidelidade”, sobre a impossibilidade de reconstruir a obra shakespeariana. Não é a toa que todos os livros, com exceção ao Fólio de 1623 e ao texto de *A tempestade*, são destruídos na última cena.

Tudo o que resta do bardo são as peças contidas no Folio, o restante é trabalho crítico e não Shakespeare.

2.1.7 A TEMPESTADE DE JULIE TAYMOR

Apesar de esta adaptação estar pronta desde 2007, ela chegou às telas apenas em 2010 no Festival de Veneza. Pela primeira vez na História, uma mulher, Julie Taymor, adapta *A tempestade* para o cinema e transforma o protagonista Próspero em uma mulher, Próspera. Esta transformação exigiu alguns ajustes na fábula. Se Próspero teve seu reino usurpado por dedicar-se em demasia aos seus estudos, aos seus livros. Próspera no seu afã de desvendar mistérios transcendentais é acusada de bruxaria e expulsa de sua terra junto com sua filha Miranda.

Na peça, no momento em que Ariel cobra sua liberdade, Próspero o lembra:

(...) Seus gemidos
Faziam uivar lobos, penetrando
No coração do urso. Era um tormento
A ser dado aos danados, mas que a bruxa
Não soube desmanchar. Só minha Arte,
Quando cheguei e o ouvi, pode abrir
O pinheiro e livrá-lo. (SHAKESPEARE, 2009, p. 32)

Na obra de Julie Taymor não se menciona a inabilidade de Sycorax para desfazer o feitiço que reina sobre Ariel. Sabe-se apenas que a mãe de Caliban morreu antes de libertá-lo (se é que o libertaria algum dia). Como pode ser observado no trecho dramatúrgico transcrito acima, a peça shakespeariana retrata o poder de Próspero como sendo maior que o de Sycorax. No filme, entretanto, tal distinção não é feita. As bruxas têm seus poderes igualados.

O diálogo entre Próspera e Ariel deixa claro que Próspera pode ser tão ruim quanto Sycorax. Assim como é proposto no tratado intitulado *Daemonologie*, escrito em 1597 pelo então Rei da Escócia, James IV (VAUGHAN & VAUGHAN, 2011, p. 66), em *A tempestade* (2010) não há diferenciação entre magia branca (*theurgy*) e magia negra (*goety*).



FIGURA 9: Enfretamento entre Próspera e Caliban. Frame de *A tempestade* (2010).

Julie Taymor afirma que apesar de Próspera não reconhecer de imediato seu lado negro, na medida em que o filme avança, elas se tornam uma espelho da outra. Próspera não é perfeita ou boa, mas um ser abalado pela tempestade de culpa pelo exílio inocente de sua filha e sua própria necessidade de vingança (TAYMOR, 2010, p. 15).

O enfrentamento entre Próspera e Caliban é bastante fiel àquele encontrado na peça shakespeariana. Entretanto, o fato de termos uma mulher tão bruxa quanto Sycorax em oposição a Caliban, reforça a idéia de usurpação do poder sobre a ilha. Se Próspero pode justificar seu domínio sobre a ilha por ser um homem moralmente melhor que a maligna bruxa Sycorax, neste filme esta justificativa não se sustenta. Próspera faz a Caliban o que fizeram a ela.

Ao propor uma protagonista mulher, Julie Taymor manipula os conteúdos de *A tempestade* (1611) com o objetivo de enfatizar a natureza de cada personagem. Próspero não é composto apenas por bondade e sabedoria e Caliban representa muito mais do que um ser em quem nenhum conhecimento florescerá. Como afirma Julie Sanders, a percepção do significado é alterada por meio da manipulação intencional do significante (SANDERS, 2006, p. 11). As manobras adaptativas não são inocentes, mas resultado de um conjunto de escolhas que compõem a concepção artística de cada cineasta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou da relação entre a obra shakespeariana e o cinema, uma combinação que se fez presente desde o surgimento da sétima arte até os dias de hoje. Para exemplificar este diálogo constante e ininterrupto foram apresentadas e, brevemente comentadas, sete adaptações da peça *A tempestade* (1611) para o meio filmico.

Por representar a alta cultura, o nome de William Shakespeare e suas obras foram utilizadas como instrumento de legitimação do Cinema, uma arte que despertou desconfiança no que concerne ao seu valor artístico e cultural nas suas primeiras décadas de existência.

Apesar da cobrança crítica vinculada ao trabalho de adaptação de obras canônicas, os cineastas que se envolveram na transposição de *A tempestade* demonstraram o poder perene de renovação e de transformação da arte.

O caminho percorrido por este estudo confirma as ideias de Herbert Beerborhm Tree que são citadas no início deste texto. É realmente maravilhoso pensar quantas manobras exclusivamente cinematográficas podem ser realizadas para contar os enredos shakespearianos. É possível iluminar e acentuar detalhes com o objetivo de comentar e, ao mesmo tempo, intensificar a força dramática das obras. Sem absolutamente ter o interesse de reproduzir peças, o Cinema inovou produzindo narrativas dramáticas de grande poder. Sem dúvida, Tree foi um visionário ao tecer seu comentário. Este cineasta conseguiu colocar em palavras o que a história do cinema comprovou mais tarde à medida que a identidade do meio se configurou.

As personagens de *A tempestade* mudaram de nome, mudaram de forma e de faixa etária. As locações assumiram novas propostas e novas interpretações afloraram. Como bem disse Anne Ubersfeld, um texto pode deixar de dizer o que dizia, porque quem diz já é outro e porque o público não escuta mais o que escutava antes. Ao propor a atualização para um novo tempo e um novo meio, os profissionais que se envolveram no desafio de adaptar *A tempestade* trouxeram à superfície interpretativa novas possibilidades e, como consequência, iluminaram o antigo.

As análises filmicas realizadas por este estudo foram bastante breves, mas demonstraram que o trabalho de adaptação é um processo artístico único. E que este trabalho de transposição, apesar de compartilhar com outros a mesma fonte de inspiração, sempre resultará em um produto diferente e também, único.

REFERÊNCIAS

- BUCHANAN, J. *Shakespeare on Film*. Essex, EN: Pearson Longman, 2005.
- BERNARDET, J. C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CARTMELL, D. & WHELEHAN, I. *Screen Adaptation: Impure Cinema*. New York, US: Palgrave Macmillan, 2010.
- DONALDSON, P. S. Shakespeare in the age of post-mechanical reproduction: sexual and electronic magic in *Prospero's Books*. In: BOOSE, L. E. & BURT, R. (eds.) *Shakespeare, the movie: popularizing the plays on film, TV, and video*. London: Routledge, 1997, p. 169-185.
- FORBIDDEN PLANET. Direção Fred M. Wilcox. Warner Home Video, 1956 (2000). 1 filme (98 min.): son., color.
- GREENAWAY, P. *Prospero's books: a film of Shakespeare's The Tempest*. New York: Four Walls Eight Windows, 1991.
- HOPKINS, L. *Screen Adaptations: Shakespeare's The Tempest: a Relationship between Text and Film*. London, UK: Methuen Drama, 2008.
- HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2006.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. (trad.) Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. (trad.) J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PROSPERO'S BOOKS. Direção Peter Greenaway. Lume Films, 1991. 1 filme (119 min.): son., color. (Título em português: A ÚLTIMA TEMPESTADE)
- ROTHWELL, K. S. *A History of Shakespeare on Screen: a Century of Film and Television*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- SANDERS, J. *Adaptation and Appropriation*. New York: Routledge/ Taylor & Francis, 2006.
- SHAKESPEARE, W. *A tempestade*. (trad. Bárbara Heliodora). Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.
- STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: CORSEUIL, A. R. (ed.). *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 51, jul/dez, 2006, p. 19-53.
- TAYMOR, J. *The tempest*. New York: Abrams, 2010.
- TEMPEST. Direção de Paul Mazursky. Columbia Pictures Industries, 1982. 1 filme (142 min.): son., color.
- THE TEMPEST. Direção Julie Taymor. Touchstone Home Entertainment, 2010. 1 filme (110 min.): son., color.
- THE TEMPEST. Direção de Derek Jarman. London Films, 1979. 1 filme (95 min.): son., color.
- THE TEMPEST. Direção de Percy Stow. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=EtKJ_W0iHMk. Acesso em: 10 Julho 2012.
- UBERSFELD, Anne. A representação dos clássicos: reescrita ou museu? (trad.) Fátima Saadi. In: *Folhetim*, nº 13, abr./jun. 2002, p. 08-37.
- VAUGHAN, A. & VAUGHAN, V. *The Tempest (The Arden Shakespeare – Third Series)*. London: Bloomsbury, 2011.

O ROMANCE E A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*

Maria Isabel Hardt¹

RESUMO: Este trabalho analisa a adaptação filmica do romance *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, intitulada *Grande sertão*, dirigida e produzida pelos irmãos Geraldo e Renato Santos Pereira. A análise leva em conta o amor proibido entre os personagens Riobaldo e Reinaldo (Diadorim), o espaço do sertão e verifica a interferência do contexto sócio-histórico-cultural na produção das imagens relacionadas à condição sexual dos personagens Riobaldo e Diadorim.

Palavras-chave: *grande sertão*. *Grande sertão: veredas*. Adaptação filmica. Amor proibido

ABSTRACT: This paper analyzes the film adaptation of the novel *Grande sertão: veredas*, by Guimarães Rosa, entitled *Grande sertão*, directed and produced by the brothers Renato and Geraldo Santos Pereira. The analysis takes into account the forbidden love between the characters Riobaldo and Reinaldo (Diadorim), the space of the backlands and investigates the influence of the socio-historical and cultural context in the production of images related to the sexual condition of the characters Riobaldo and Diadorim.

Keywords: *Grande sertão*, *Grande sertão: veredas*, *filmic adaptation*, *forbidden love*

¹ Professora de Geografia do Colégio Militar de Curitiba, Mestre em Estudos Literários.

1. INTRODUÇÃO

Considerando o diálogo intermidiático existente entre o livro *Grande sertão: veredas* e a sua adaptação filmica, intitulada *Grande sertão*, buscou-se nesse artigo discutir, na obra literária e no filme, o amor proibido dos jagunços Riobaldo e Reinaldo, inseridos na paisagem do sertão mineiro, a partir da interferência do contexto sócio-histórico-cultural.

Sobre o romance, buscou-se contextualizar a temática e os aspectos estruturais do texto, incluindo pontos de contato entre análises de alguns estudiosos sobre a obra.

Descreve-se o personagem principal, apresentando suas características principais e as diferenças entre a caracterização no livro e como ele foi apresentado no filme e quais foram as suas experiências relatadas.

Quanto à ambientação, procuramos relatar como o filme conseguiu retratar as paisagens e os cenários tão ricos como os mostrados no livro, além de enfatizar a característica única da região.

Por fim, apresentou-se a realização da adaptação filmica com ênfase na intermidialidade, contextualizando a ambiguidade sobre a homossexualidade.

2. O ROMANCE *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*

Grande sertão: veredas é o terceiro livro de Guimarães Rosa, cuja narrativa épica se desenrola em 600 páginas, relatando o jeito rude do sertanejo mineiro. Retrata um amor proibido entre os personagens Riobaldo e Reinaldo (Diadorim), a existência ou não do diabo e o cenário do sertão norte mineiro, onde o romance é ambientado. A obra possui versões em diversos idiomas, porém sem um grande sucesso em outros países, devido às dificuldades do estilo interiorano e com características linguísticas muito próprias do português falado por populações tradicionais da área retratada pelo livro.

A trama se desenvolve em meio à vida dos jagunços e à busca de proteção do povo contra as ações governamentais e dos grandes proprietários de terras. Esses grandes proprietários, também chamados de coronéis, avançam sobre as terras dos pequenos e médios proprietários e se utilizam, além de seus capatazes e seguranças, da força militar estatal, com a justificativa de ampliar a sua produção e propriedade.

Esses jagunços reunidos em bandos, comandados por um líder que se impõe pela força e pela lealdade de boa parte do grupo, faz com que seja suficiente para os embates com os tomadores de terra e as forças militares. Quando o líder é morto, outro chefe se credencia e também o faz pela força e muitas vezes sendo o responsável pela morte de seu antecessor.

Nesse romance, Riobaldo segue um grupo liderado por Joca Ramiro, amigo de seu padrinho, na verdade seu pai desconhecido. Esse grupo possuía uma série de jagunços com características bem marcantes e, entre eles, há um que acaba perturbando seu espírito, fazendo com que ele se sinta atraído por ele. Essa atração foi o fator determinante para Riobaldo ingressar no bando, como sugerido por Antonio Carlos Secchin:

Movido pelo amor a Diadorim, Riobaldo vai-se tornar mais e mais envolvido nas lutas que incendeiam o sertão. E que lutas são essas? Guimarães Rosa estabelece como ponto de partida um dado perfeitamente ajustado à realidade sociológica do sertão mineiro, onde era usual que grupos políticos opositos se valessem de jagunços para alcançar os seus objetivos. (2007, p.109)

Ao fim da obra ele se dá conta que esse jagunço é na verdade uma mulher e filha do chefe do bando.

Trata-se de um texto universal, pois as questões vigentes na obra são as mesmas desde os primórdios da existência humana tais como as situações que são descritas por Guimarães Rosa representam toda a dualidade da vida humana, como indica Secchin:

[...] o importante é uma indagação sobre a condição humana, e, nessa ótica, o sertão mineiro torna-se microcosmo onde projeta a travessia existencial do ‘homem humano’. Através da representação das lutas sertanejas, o autor projeta o eterno conflito entre o amor e o ódio, o medo e a coragem, o bem e o mal, Deus e o diabo. (2007, p.116)

Dessa forma, podemos dizer que Rosa descreve o sertanejo como um ser humano como outros que vivem com as dificuldades e revezes no cotidiano.

3. RIOBALDO, O NARRADOR PROTAGONISTA

O livro é um relato de Riobaldo, de sua trajetória como jagunço, uma personagem não identificada, um viajante, instruído, procedente do meio urbano. Percebe-se que sua narração

não segue uma ordem cronológica de suas aventuras pelo sertão. É uma trajetória repleta de aventuras de um ex-jagunço, de idade avançada, fazendeiro na região do rio São Francisco.

O relato inicia-se na fase de sua juventude, com cerca de 14 anos, quando encontra com um menino, até o momento não identificado, às margens de um rio, e que mais tarde irá se tornar o seu grande amigo Reinaldo (Diadorim), e termina quando ele deixa a vida de jagunço, após a morte deste mesmo amigo.

A existência de Riobaldo é marcada pela angústia provocada por um pacto de justiça e de vingança, a uma certa altura da vida, bem como, pelo amor – polêmico – por Diadorim, fatos esses, que fazem Riobaldo reviver, repensar a construção ou reconstrução de si mesmo.

No filme, a trama começa já com o Riobaldo adulto, que mora na casa de seu padrinho, que ao receber um bando de jagunços, conhece Reinaldo, com quem troca olhares de afeto. Movido por este sentimento, sai da casa de seu padrinho sem destino certo, e depois de muito andar pelo sertão se encontra com o bando, e Reinaldo o reconhece e o apresenta ao chefe Joca Ramiro, que o aceita como integrante do grupo. Por esse amor proibido Riobaldo entra na vida de jagunço, e descobre que Reinaldo é Diadorim. Essa descoberta veio a ocorrer logo depois que Riobaldo se junta ao bando: após uma luta entre os jagunços e a milícia, na qual Reinaldo (Diadorim) é baleado no ombro, Riobaldo presta socorro a seu amigo descobre, ao abrir a camisa do companheiro, para olhar o ferimento, que se trata de uma mulher. Diadorim lhe confessa então ser filha de Joca Ramiro.

Em ambas as mídias, Riobaldo é o narrador-protagonista da trama, que se passa em boa parte do sertão norte de Minas Gerais. É um relato feito a uma pessoa anônima, invisível e calada, um interlocutor, essa pessoa veio de fora do sertão, com o objetivo de transcrever a história da vida de jagunço e chefe de bando de Riobaldo, conforme descrito no romance:

"Eu era assim. Sou? Não creia o senhor. Fui o chefe Urutú-Branco – depois de ser Tartarana e de ter sido o jagunço Riobaldo. Essas coisas larguei, largaram de mim, na remotidão. Hoje eu quero é a fé, mais a bondade". (GSV,1956, p.560)²

² Todas as referências ao *Grande sertão: veredas* serão indicadas, respectivamente, pela inicial GSV, entre parênteses, seguidas da data de publicação e números das páginas da(s) edição (ões) utilizada(s) neste estudo.

Assim, ele se apresenta humildemente, mas com a firmeza que um chefe de bando precisa se impor.

O narrador relembrava outros momentos de sua vida antes de entrar na história, procurando mostrar ao leitor sua personalidade atual. O protagonista vive de recordações e reminiscências de uma vida cheia de aventuras e de como vivera sua vida. Podemos constatar, exemplificando, com o que foi descrito no romance: “E tinha uns – como digo ao senhor que relembrô tudo – esse, Assunciano: quando se falava em fogo, ele já ficava com o corpo para diante, meio entortado; [...] Meus filhos” (GSV, 1956, p. 560).

No filme *Grande sertão*, constatamos o relato de trechos da obra *Grande sertão: veredas*, narrados pela personagem Riobaldo, onde este descreve a forma de agir e ser no “Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (GSV, 1956, p. 35).

4. AS ESPECIFICIDADES DA AMBIENTAÇÃO

O ecossistema presente na obra *Grande sertão: veredas* é o Cerrado. Abrange oito Estados do Brasil Central, entre eles, três estão relacionados na obra: Minas Gerais, Bahia e Goiás.

É cortado por três das maiores bacias hidrográficas da América do Sul, o que propicia uma grande biodiversidade de plantas e animais. Importantes rios cortam o Cerrado, entre eles, o Rio São Francisco, bastante citado na obra: “Rio é só o São Francisco, o Rio do Chico. O resto pequeno é vereda. E algum ribeirão” (GSV, 1956, p. 90). Sendo muito importante para a alimentação, como as espécies de peixes: piabas, carás, entre outras; como meio de transporte e lazer da população do sertão norte de Minas. Os demais cursos d’água, a obra os considera como ribeirões, córregos, brejos ou mesmo *veredas*.

O seu relevo é bastante acidentado, com poucas áreas planas. Apresenta chapadas, chapadões, tabuleiros, serras, cachoeiras, entre outros.

Com relação à sua formação vegetal, é bastante variada, onde encontramos buritis altos, gameleira, pequi, marmeleiro, mangaba, entre outros. Há também uma grande variedade de gramíneas, arbustos e árvores esparsas que se assemelham à savana. Temos ainda, a formação florestal - o cerradão; a formação vegetal – campestre, e a mata de galeria.

A fauna do Cerrado por ser bastante diversificada, possui inúmeras espécies: preá, cachorro-do-mato, queixada, macaco-prego, papa-moscas-do-campo, entre outras. Com relação aos variados tipos de pássaros citados na obra, entre eles, estão “urubu, gavião,

gaivota, esses pássaros: eles estão sempre no alto, apalpando ares com pendurado pé, com o olhar remedindo a alegria e as misérias todas..." (GSV, 1956, p. 590).

Como podemos ver, o sertão por ter essa grande variedade de espécies animais, “não é o sertão nordestino retratado nos romances regionalistas. Trata-se do sertão mineiro, familiar ao escritor, marcado não pela aridez, mas pela abundância” (CALDAS, 2009, p.33).

No filme, a paisagem do sertão que se exibe “difere [...] da terra ressequida exposta à exaustão pelo Cinema Novo, em cumprimento de seu projeto ideológico de denúncia da miséria e exclusão” (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

O que se vê nesse *Grande sertão*, é uma paisagem exuberante, com *veredas* que ao encontro de suas águas formam rios, e esses, se juntam com as águas abundantes do Rio São Francisco. É uma paisagem embelezada por viçosos buritis, povoado por homens destemidos que consideram o dever de lutar o cumprimento de uma sina.

5. A ADAPTAÇÃO FÍLMICA DE *GRANDE SERTÃO*



Capa do DVD

Quando os irmãos Geraldo e Renato Santos Pereira adaptaram o clássico *Grande sertão: veredas*, em 1965, houve uma aproximação maior das obras de Guimarães Rosa para outros sistemas de signos, principalmente o cinema e o vídeo. Podemos citar outros diretores e cineastas que percorreram o mesmo caminho dos irmãos Santos Pereira, entre eles: Roberto Santos, que dirigiu *A hora e a vez de Augusto Matraga*, lançado também em 1965 e considerado a primeira adaptação para as telas do cinema de um texto rosiano. *Sagarana, o duelo*, longa metragem colorido, foi filmado por Paulo Thiago em 1973; *Noites do sertão* foi

dirigido por Carlos Alberto Prates Correia em 1984 Mais recentemente, outros diretores seguiram o mesmo caminho, como por exemplo, cita Enio Biaggi,

o documentário intitulado Rosas do sertão, dirigido por Ludmila Gonçalves, Mariana Belluzzi Ferreira, Helio Villela, Joana Garfunkel e Ana Paula Bruggione, que conta com depoimentos e casos de ex-vaqueiro e contador de estórias Dico Lobo e do comerciante José Osvaldo, o Brasinha. (BIAGGI, 2007, p.1)

Esse último documentário foi lançado em 2003, reforçando a grandiosidade da obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, adicionado de depoimentos e estórias de quem vive e revive Rosa.

Uma das formas encontradas pelos irmãos Santos Pereira com o intuito de mostrar a vinculação do filme ao romance foi de exibir na tela a capa do livro. Porém nem tudo na adaptação dos irmãos Santos Pereira encontra-se de acordo com a obra de Guimarães Rosa. Por exemplo...

Mesmo com essa indicação de fidelidade à obra, os diretores, para transformar uma narrativa de mais de 600 páginas em um filme de 90 minutos, tiveram de suprimir, modificar e juntar inúmeras passagens.

São mostradas imagens do modo de vida dos sertanejos, como o carro de bois utilizados para o transporte, através das quais muito da obra literária é revelado.

Em visita ao local originário no qual a obra é ambientada, verificamos a verossimilhança desse meio de transporte e a constatação de sua utilização pelos moradores da região do sertão, na época em que Guimarães Rosa fez a sua viagem acompanhando a boiada, observando e anotando as histórias dos habitantes locais.

6. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O DIÁLOGO INTERMIDIÁTICO

A adaptação filmica da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, recebe o título de *Grande sertão*. Quando classificamos um filme como um documentário/drama, como o caso do filme analisado, Robert Stam nos diz que

o mundo do cinema herdou esse hábito antigo de classificar as obras de arte em ‘tipos’ alguns extraídos da literatura (comédia, tragédia,

melodrama), enquanto outros são mais especificamente visuais e cinematáticos: ‘visões’, ‘realidades’, tableaux, ‘diários de viagem’, ‘desenhos animados’. Adaptações filmicas de romances invariavelmente sobrepõem um conjunto de convenções de gênero: uma extraída do intertexto genérico do próprio romance-fonte e a outra composta pelos gêneros empregados pela mídia tradutória do filme. (2008, p.23).

O filme *Grande sertão*, lançado em 1965, tem uma duração de 92 minutos, é um filme preto-e-branco, e com isso observamos que:

gerações de cinéfilos achavam os filmes preto-e-branco mais ‘realistas’, embora a própria ‘realidade’ seja em cores. O ponto-chave nessa discussão é que o realismo é, em si, um discurso, uma fabricação astuta que cria e remodela o que diz. (STAM, 2008, p.30)

Deparamo-nos com uma raridade; o filme ainda não foi remasterizado, sendo importante para a literatura brasileira, ao utilizar como hipótese a obra *Grande sertão: veredas*.

É um filme produzido pela Companhia Cinematográfica Vera Cruz e Vila Rica, distribuído pelas produções cinematográficas Hebert Richer S.A. Os desenhos de apresentação são de Ziraldo e a montagem de Rafael Valverde Justo. Cooperaram para a realização do filme a Polícia Militar de Minas Gerais, o Exército Brasileiro, as Centrais Elétricas de Minas Gerais, a Comissão do Vale do São Francisco, a Força Aérea Brasileira, Sr. Mário Garcia Roza, Expresso São Cristóvão, a Prefeitura de Patos de Minas, a Prefeitura de Lagoa Formosa e o Instituto Nacional de Cinema Educativo. O filme foi realizado com a colaboração financeira do Banco de Crédito Real de Minas Gerais, CAIC/ Banco do Estado da Guanabara e Banco de Crédito Mercantil S.A.

Por se tratar de uma adaptação, não podemos condená-la por perder algo substancial do conteúdo do texto, pois, de acordo com Stam:

Uma adaptação é automaticamente diferente e original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado

como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável. (2006, p.20)

Na atualidade, a fidelidade ao texto-fonte não está mais sendo o maior critério da produção e da crítica cinematográfica.

7. A Representação Do Sertão E Do Amor Proibido

O romance *Grande Sertão: Veredas* apesar de ter sido escrito em 1956, tratava de uma relação homossexual, uma leitura destinada a um público adulto e intelectual elitizado. Porém, no filme, percebe-se que esse fato foi minimizado, mesmo com o prejuízo da surpresa, um elemento tão importante para a produção cinematográfica.

Na primeira parte do filme, quando Reinaldo recebe um tiro e é socorrido por Riobaldo, que ao cuidar dos ferimentos do amigo, constata que se trata de uma mulher, Diadorim revela o seu segredo a Riobaldo, que promete guardá-lo.

No processo de tradução intersemiótica evidencia-se a interferência do contexto sócio-histórico-cultural no significado das imagens relacionadas à sexualidade dos personagens de Riobaldo e Diadorim.

Na época, os irmãos Santos Pereira procuraram centrar sua atenção bem mais na guerra interminável entre bandos de jagunços determinados a exercer o controle sobre o sertão-mundo, buscando para o filme uma espécie de estética faroeste à brasileira, abrindo mão de explorar as complexas questões presentes na obra literária e distanciando-se da narrativa épica de Guimarães Rosa, em detrimento de um público formado por diferentes camadas sociais e de diferentes idades.

Podemos constatar que há uma forte relação com a guerra entre os jagunços já na abertura do filme, com a epígrafe: “Sertão, o senhor sabe, é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado”! (GSV, 1956, p. 35).

Os cineastas, ao lidarem com o relacionamento ambíguo entre os jagunços Riobaldo e Reinaldo, procuram revelar esse aspecto relevante da obra logo no início do filme, enquanto que o leitor só terá acesso a essa informação ou revelação no final do livro.

Como podemos constatar, no filme *Grande Sertão*, essa revelação ocorre em momento diferente, na primeira parte do filme, quando os olhares de Riobaldo e Reinaldo se cruzam pela primeira vez, percebe-se a ambiguidade do amor proibido dos jagunços. Esse fato se confirma quando o bando de Joca Ramiro pede pouso na casa do padrinho de Riobaldo e esse admite, quando o bando deixa a casa, que “pensava primeiro naquele moço que me perturbava” (DVD, cena 3).

Percebe-se que os diretores precisavam demonstrar para o espectador que já leu ou tenha conhecimento da obra literária, a necessidade de desfazer a ambiguidade de um amor proibido entre os dois jagunços, pois, sabe-se, que na década de 60, apesar ter sido palco de intensas reviravoltas, como: quebra de padrões tradicionais dos costumes, a busca de igualdade de direitos raciais, sexuais e de gênero, eles se preocuparam em realizar uma auto-censura moral devido ao golpe de 1964 e à implantação do AI-5.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizando como foi realizado pelos irmãos Santos Pereira, a adaptação e o roteiro, a produção e a direção do filme *Grande sertão*, pode-se observar que realizaram um trabalho preocupados com a fidelidade em relação à obra, transcrevendo partes do romance, através de relatos de Riobaldo no decorrer do filme. Em 1965, apesar da precariedade dos meios cinematográficos existentes, que diferem dos de hoje, como por exemplo, o uso da imagem digital, realizaram uma adaptação buscando ao máximo a fidelidade ao romance *Grande Sertão: Veredas*. Os cineastas poderiam ter dado mais ênfase a outras questões existentes na obra, como o bem e o mal, Deus e o diabo, amor e ódio, medo e coragem, questões relacionadas à existência humana, eles procuraram garantir uma trama que agradasse a um público maior e de variadas faixas etárias, envolvendo-os com uma trama de lutas e batalhas entre bandos de jagunços e também de milícias. O desvio de atenção do enfoque principal da obra, a homossexualidade dos jagunços Riobaldo e Reinaldo, se efetivou até mesmo devido à rigidez da censura na época. Apesar do processo de mudanças, verifica-se a postura conservadora da sociedade sobre a atração sexual entre pessoas do mesmo sexo.

9. REFERÊNCIAS

- BIAGGI, Enio. Cinema e vídeo na obra de Guimarães Rosa. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/19659/cinema-e-video-na-obra-de-guimaraes-rosa/pagina1.html> > . Acesso em: 15 fev. 2010
- CALDAS, Tatiana A. S. Difícil Travessia. *Discutindo Literatura* (especial), nº4, ano 1, p. 33-37.
- Grande Sertão*. Direção: Renato e Geraldo Santos Pereira. Produção: Companhia Cinematográfica Vera Cruz. Intérpretes: Maurício do Vale, Sônia Clara, Joffre Soares, Graça Mello, Miltón Gonçalves, Zozimo Bulbul, Gilberto Marques, Generino Luiz, Ivan de Souza, Glória Goulart, João dos Santos, Olegário Mundim, o menino Dito e Luigi Picchi. Roteiro: Geraldo e Renato Santos Pereira. Rio de Janeiro: Vila Rica Cinematográfica LTDA, 1965. 1 DVD (92 min), DVD, som, preto-e-branco.
- OLIVEIRA, Marinyze. *Grande sertão: veredas* do diálogo entre cinema e literatura. Disponível em: http://www.abralic.org.br/cong2008/anaisonline/simposios/pdf/064/Marinyze_Oliveira.pdf . Acesso em: 01 dez. 2009
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SECCHIN, Antonio Carlos. *Veredas no sertão rosiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- SILVA, Sergio A. Rosa e os Espinhos. *Discutindo Literatura* (especial), nº4, ano 1, p.12-13.
- STAM, Robert. Introdução. In: _____. *A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação*. Trad. Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 17-41.
- _____. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: CORSEUIL, Anelise R. *Film Beyond Boundaries. Ilha do Desterro*, nº 51. Florianópolis: Editora da UFSC, jul./dez., 2006, p. 19-53.

A AVALIAÇÃO DA LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA¹

Lorena Izabel Lima²
Lucia Cherem³

RESUMO: O Colégio Militar de Curitiba passa por um período de transformação na sua abordagem de ensino, que vai do Planejamento ao Plano de Aula, passando a funcionar, ao menos teoricamente, dentro da perspectiva do Letramento. Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, enlaçada ao conceito de *leiturização*, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Neste trabalho, percebeu-se que a grande maioria dos alunos avaliados conseguiu atingir o nível discursivo da leitura, utilizando seus conhecimentos linguísticos e de mundo, e acredita-se que isso só foi possível devido ao trabalho anterior à avaliação que abordava o gênero Editorial nos seus aspectos composticionais, temáticos e estilísticos, que podem ter funcionado como baliza para a criação de hipóteses pelos alunos.

Palavras-chave: Letramento, Gêneros textuais, Avaliação

ABSTRACT: The Curitiba Military College is undergoing a period of transformation in their teaching approach, which goes from the planning to the Lesson Plan, going to work, at least theoretically, within the literacy perspective. To answer a reading approach able to develop literacy levels ever higher, ensnared the concept of *leiturização*, it is necessary to understand reading as discursive activity. In this work, it was realized that the vast majority of the evaluated students managed to reach the discursive level of reading, using their language and world knowledge, and it is believed that this was possible only because of the previous work evaluation that addressed gender Editorial in aspects compositional, thematic and stylistic, which may have acted as a beacon for creating chances by the students.

Keywords: Literacy, Text genres, Evaluation

1 Trabalho apresentado à Disciplina Letramento e ensino/aprendizagem de línguas, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

2 Professora do Colégio Militar de Curitiba; Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFPR.

3 Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR.

1. LEITURIZAÇÃO E LETRAMENTO

O valor social da leitura evidencia-se na dimensão que essa prática adquiriu nas sociedades modernas. Em uma sociedade que vem sendo conhecida como sociedade da Informação⁴, a leitura se tornou o maior meio de construção de conhecimentos e de consolidação de diferentes tipos de letramentos.

Atualmente a necessidade de leitura do texto escrito, anteriormente (!) privilégio de poucos, tornou-se imprescindível para a inserção cidadã e para a interação entre o homem e o mundo: somos bombardeados diuturnamente por textos escritos, seja no semáforo, na escola ou em uma transação bancária. Ler não é apenas um ato de prazer, mas um ato de cidadania.

Nesse viés, ratificamos as palavras de Leffa (1996) ao se referir à leitura como um processo de representação, no qual não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. Proposta que encontra abrigo também nas palavras de Freire (1987), que, há mais de duas décadas, introduziu a famosa e repetitiva máxima de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, foi a partir da década de 70, no Brasil, que as discussões sobre leitura no Brasil ganharam voz e vez, tornando-se campo de investigações teóricas e metodológicas, como aponta Kato (1986).

Foucambert (1994) defende que a relação dos indivíduos com a língua escrita não pode ser compreendida isolada da realidade social: ela atravessa (ou deveria) todos os campos das relações humanas. Desse modo, a leitura afasta-se da ideia de simples e pura decifração e atinge o patamar da interação, na qual, dialogam ações de atribuição, identificação e construção de sentidos a partir de um dado contexto.

De acordo com as pesquisas brasileiras em andamento na Linguística (Kleiman, 1995 e Rojo, 2005) e na educação (Soares, 1998), alfabetização refere-se ao processo de aquisição da tecnologia da escrita, na qual há apenas a codificação e

4 XAVIER, A.C.S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.* Tese (Doutorado) em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002

decodificação de sinais gráficos do idioma, mas ainda não há apropriação das habilidades de leitura e de escrita. O adjetivo *alfabetizado* “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (Soares, 2003, p.19). É, portanto, um processo de aquisição do código linguístico por meio de sinais gráficos, ou letras. Apenas a qualidade de alfabetizado não garante ao indivíduo a capacidade de ler e produzir textos mais sofisticados, elaborar gêneros discursivos secundários⁵.

O letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de conhecimentos por uma sociedade. Com a preocupação de diferenciar esses processos e definir o conceito de letramento, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o Letramento como:

[...]Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN 1995, p. 19)

Kleiman aponta letramento como “as práticas e eventos relacionadas com o uso, função e impacto social da escrita.” (1998, p. 181). Pode-se observar que há uma interface entre as práticas e eventos de letramento. As práticas de letramento estão ligadas ao desenvolvimento de leitura e escrita, enquanto os eventos seriam as modalidades em que estas práticas são postas em ação na sociedade, bem como suas consequências.

Parece que a oposição entre alfabetização e letramento seria um pressuposto necessário para entender o que seja Letramento. Na condição de letrado, o sujeito não apenas decifraria, mas utilizaria a leitura e a escrita como instrumentos de ação social. No entanto, Foucambert (1994) nos alerta que a Leitura não está para além da decifração, pois são duas atividades de natureza diferentes. Foucambert (1994) postula que leitor é sinônimo de letrado, opondo-se a decifrador: para ele, só pode ser considerado leitor quem constrói significados na leitura, e não quem apenas decodifica um texto.

5 BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Nesse sentido, Foucambert (1994) explica que a Escola muitas vezes confunde a capacidade de ler com a capacidade de oralizar palavra por palavra de um texto. Essa oralização, para o autor, não passa de uma “tradução” para o oral, que nem sempre coincide com a realização proficiente da leitura como ato político e social. Para o autor “o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.” (FOUCAMBERT, p. 5, 1994).

Dados esses pressupostos, o leitor proficiente não necessita, segundo o autor, realizar a leitura de letra a letra, palavra a palavra, pois seria capaz de dar saltos na leitura, antecipar informações, criar hipóteses e testá-las, bem como atribuir significados, que é uma das mais importantes características do ato da leitura: a capacidade de relacionar elementos intra e extratextuais na tessitura de significados. O domínio progressivo dessas competências condensa o processo de *leiturização*, defendido por Foucambert (1994), na qual o leitor interage com o texto, construindo-o e reconstruindo-o. Essa constante revisitação aos textos e a construção dos seus significados tornam o leitor agente, que articula seus conhecimentos de leitura e de mundo.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, enlaçada ao conceito de *leiturização*, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa.

2. A LEITURA COMO ATO DISCURSIVO

Na abordagem discursiva, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o este o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Corroborando com a negação de leitura como apenas decifração, apresentada por Foucambert, na AD textos não são portadores de sentido, isto é, os sentidos não são imanentes do texto, pois dependem tanto do momento de produção do texto quanto da sua recepção e demais fatores pragmáticos e semânticos que o

envolvem.

Nesse viés, Charadeau (2008) procura compreender as múltiplas dimensões envolvidas em um ato de linguagem, tanto naquilo que é dito, como também nos *não-ditos*. Para o estudioso, diversas circunstâncias de discurso precisam ser consideradas, como a própria questão da língua e de uma compreensão necessária entre interlocutores; a relação que os dois mantêm entre si e seus papéis sociais; e as propriedades formais e semânticas do discurso em questão. Todos estes elementos influenciam o ato de linguagem como produção ou interpretação, caracterizando o ato de linguagem no que Charadeau (2008) denomina encenação.

Uma contribuição muito pertinente de Charadeau, quando se fala de leitura e sala de aula – embora o autor não trate da encenação especificamente no contexto escolar – é o fato de que os parceiros de qualquer troca languageira estão ligados por um contrato de comunicação, em que se considera não apenas o contexto interno do ato de linguagem, mas, sobretudo, a situação externa desse ato.

Pressupõe-se que há um contrato tácito entre os interlocutores, pois o sujeito comunicante presume que o outro possui uma competência languageira de reconhecimento tal qual a sua, isto é, será capaz de reconstruir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Em sala de aula, assim como em qualquer outro contexto, ocorre de muitas vezes o sujeito interpretante – nessa situação, o aluno – não estar totalmente consciente do contexto sócio-histórico que deu origem ao texto no qual se estabeleceria a troca languageira. Junta-se a isso diversas outras dificuldades de relação com o texto: vocabulário, estratégias de leitura, etc. Por isso, o trabalho com a leitura deveria, arriscamos, encaminhar atividades que abordassem de forma progressiva os diversos elementos que compõem o texto, e, por extensão, o discurso.

Se Foucambert (1994) trata da leitura principalmente voltando-se às séries iniciais da aprendizagem, partimos das válidas contribuições deste autor como ponto de partida para uma análise também do ensino da leitura no Ensino Médio, uma vez que os princípios da leitura enquanto prática discursiva são a base comum (e desejável) para o trabalho com a

leiturização, seja em qualquer nível.

3. QUESTÕES DE LEITURA

A partir do entendimento de Leitura na perspectiva discursiva, não cabe mais espaço para encaminhamentos de leitura que trabalhem com *apenas* a decodificação/decifração de informações de um texto, pois, como argumenta Foucambert “jamais se chega ao significado de um texto pela soma das sucessivas palavras que o compõem.” (FOUCAMBERT, p. 6, 1994), isto é, a identificação de partes isoladas do texto não é suficiente para a construção do sentido global. Não é suficiente, não desnecessária.

A partir desse quadro, é possível aproximar ainda mais o olhar para focalizar um binômio: leitura e escrita, interfaces de um mesmo elemento, o texto, seja ele de qualquer natureza. Isso porque, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o objeto de estudo de Língua Materna deve ser centrada no texto, e não em frases isoladas.

Para atender a uma abordagem da leitura capaz de desenvolver níveis de letramento cada vez mais elevados, é necessário compreender a leitura como atividade discursiva. Nas bases da leitura como atividade discursiva, encontram-se os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Por isso, o texto é visto como materialização do discurso, sendo o discurso o objeto final da leitura. Subtrai-se a pergunta “*O que este texto quer dizer?*” e evidencia-se “*Como este texto significa?*”. Isso implica que as leituras estejam condicionadas às possibilidades contextuais, uma vez que o discurso nada mais é do que efeito de sentido entre seus interlocutores, pois as palavras não são transparentes, uma vez que os sujeitos são interpelados por condições exteriores, não vendo e nem lendo da maneira que querem ou pensam que fazem.

Lançando-se à investigação sobre questões de leitura, Neri e Cherem (1992) mostram que o encaminhamento de questões de leitura podem ser classificadas em diversos níveis, de acordo com o grau de exigência e tipo de informação mobilizada em cada questão. As autoras explicam que dentre os tipos possíveis de encaminhamentos para o tratamento do texto, é possível estabelecer alguns tipos de questões. São elas:

- *Reconstituição de informação: trata-se da identificação e extração de informações;*
- *Ordenação e Relevância: organizar por grau de relevância as informações do texto;*
- *Reconhecimento do quadro enunciativo;*
- *Apreensão e Julgamento de valor;*
- *Reconstrução da argumentação;*
- *Segmento;*

Nesse trabalho, pretende-se analisar a atitude responsiva dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e de um determinado gênero específico; analisar o desempenho dos alunos nas questões de reconstrução e as de atribuição de sentido, a fim de compreender o papel de cada uma delas na construção do sentido. Para tanto, usou-se como referência a matriz de questões elaborada por Cherem e Néri (1992)

4. ANÁLISE DE QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DE LEITURA NO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

O Colégio Militar de Curitiba passa por um período de transformação na sua abordagem de ensino, que vai do Planejamento ao Plano de Aula, passando a funcionar, ao menos teoricamente, dentro da perspectiva do Letramento. Ainda não houve modificações nas formas de avaliação, contudo há um grande esforço para que o conteúdo das avaliações seja compatível com a mesma abordagem, de modo que as questões privilegiem competências discursivas em detrimento de uma abordagem puramente estruturalista.

Para melhor entendimento da situação da investigação, cabe salientar algumas características do tipo de avaliação. Os alunos passam, bimestralmente, por diversas avaliações somatórias, todas valendo cem pontos. No final do bimestre, os alunos fazem uma última avaliação que reúne todos os conteúdos estudados no bimestre. Esta avaliação é acompanhada desde sua produção a sua correção por uma Seção Técnica, que formaliza a avaliação – sendo ela obrigatória e padronizada, quanto ao modelo, para todas as disciplinas. Uma das exigências é que as Avaliações Bimestrais de Estudo devem ser compostas por pelo menos três tipos diferentes de questão (múltipla escolha, certo ou errado, questões

discursivas, de relacionar colunas etc). Em geral, elas possuem de dez a treze páginas, distribuídas entre cinquenta e setenta pontos, que depois são convertidos em porcentagem. Os alunos devem realizá-la no tempo máximo de 120 minutos.

Essas avaliações são bastante produtivas em Língua Portuguesa por oferecerem um panorama claro das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, já que é possível visualizar pontualmente tais problemas, pois a diversidade de questões permite o trabalho com diferentes competências de leitura (identificação, atribuição, interação, organização etc), facilitando a reversão nas atividades de Recuperação de Estudo, posteriores à Avaliação de Estudo.

Contudo, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas, principalmente relacionadas às questões de leitura, já que a grande maioria das questões dessas provas é elaborada pelos próprios professores, que buscam trilhas seguras em caminhos ainda tortuosos, isto é, ainda estão desenvolvendo materiais e possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva relativamente nova.

Cotejando a dimensão discursiva da linguagem, dentro da perspectiva do Letramento, durante o quarto bimestre de 2014, um dos assuntos abordados em sala de aula foi o Gênero discursivo Editorial, previsto no Plano Didático de Ensino. Foram abordados os tópicos relativos à composição, estilo e temática do editorial, inspirados na seqüência didática de Pressanto *et. al* (2011) .

Os alunos, em um primeiro momento foram acompanhados à Biblioteca da escola, durante o período de aula, para identificarem o Editorial em revistas diversas. Cada aluno, nesse primeiro momento, deveria escolher uma única revista e anotar: qual a temática tratada, como era a diagramação do texto e a linguagem utilizada. Em seguida, quando retornaram à sala de aula, dialogamos sobre as características percebidas por eles, registrando no quadro branco as impressões preliminares sobre as possíveis características do gênero discursivo, que seriam confirmadas ou refutadas durante o estudo.

Na sequência das aulas, os alunos tiveram contato com outros três editoriais e resolveram questões que envolviam tanto o trabalho com os elementos do gênero, quanto o conteúdo abordado em cada um deles. Fechando as atividades, os alunos fizeram uma

atividade de produção textual em sala de aula, na qual deveriam se posicionar como editores de uma determinada revista e debater o assunto abordado em uma tirinha do Calvin e Haroldo. Nessa ocasião, tiveram acompanhamento do professor. Em um segundo momento, os alunos escreveram um editorial para compor um álbum de figurinhas que estava sendo desenvolvido como atividade avaliativa na disciplina de Geografia sobre os tipos de energia. Nessa ocasião, trabalharam em trios e deveriam escrever o editorial apresentando o seu álbum e, se quisessem, posicionando-se quanto ao melhor tipo de energia a ser produzida e consumida.

Finalmente, os alunos tiveram contato com o Editorial na avaliação bimestral, na qual foi apresentado o texto Igreja e seu tempo, publicado em 16 de outubro de 2014 na folha de São Paulo:

A IGREJA E SEU TEMPO

Folha de São Paulo 16.10.2014

A Igreja Católica utiliza metáforas sólidas para designar a si mesma. Entre os termos favoritos estão “pedra”, “alicerce”, “edifício”, “fundamento”. A ideia de durabilidade central para qualquer instituição que se pretenda a intermediária entre o mundo terreno, perecível, e a eternidade.

Mas, apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.

Resolver a contradição não é fácil, sobretudo quando se proclama a imutabilidade da moral ditada por Deus. No entanto, igrejas, inclusive a católica, mudam. Tentam, da melhor forma que podem, conciliar o discurso da eternidade com os ajustes necessários. Algumas arestas, porém, são inevitáveis.

Eis o dilema com o qual se depara a Igreja Católica quando procura, a pedido do papa Francisco, criar um ambiente menos hostil a fiéis que vivem vidas modernas, isto é, que utilizam métodos contraceptivos, se divorciam, mantêm uniões homossexuais etc.

O documento preliminar que emergiu da Assembleia-Geral Extraordinária do Sínodo expõe tal busca pela quadratura do círculo. Não haverá alterações na doutrina, o que significa que pílula, divórcio e relações extraconjogais e homossexuais continuarão sendo condenadas pela igreja.

A espécie de ata de encontro, todavia – a qual ainda passará por revisões –, sustenta que gays têm “dons e qualidades” a valorizar, que uniões fora do matrimônio religioso podem ter elementos de santidade e que é preciso acolher, e não condenar, fiéis divorciados. Embora tudo fique como está, houve alterações. Elas são sutis e levarão tempo para se consolidar – se é que vão se consolidar.

Grupos mais retrógrados dentro da igreja já ensaiam resistência. De todo modo, após dois pontificados conservadores, abalada por crises diversas e premida pela concorrência de um mercado religioso cada vez mais globalizado, a Igreja Católica começa a mover-se.

O papa Francisco percebeu que a insistência de seus antecessores numa igreja muito fiel à doutrina poderia levar a um esvaziamento ainda maior da instituição. Resta saber se seus inegáveis talentos, como comunicador, serão suficientes para promover a mudança sem ruptura que o documento esboça.

Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, “in saecula saeculorum”. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/10/1533153-editorial-a-igreja-e-seu-tempo.shtml>
Acesso em 02.11.2014

Questões sobre o texto

25. O editorial apresentado acima esboça a opinião do jornal com relação ao tema do texto? Justifique sua resposta. (3 escores)
26. “*Mas apesar de flertarem com o infinito, igrejas são entidades históricas, que se formam em condições precisas e têm de responder aos diferentes problemas que afetam os fiéis de cada época.*” O fragmento retirado do texto aponta que há um impasse antigo na doutrina e enuncia um problema atual para ser resolvido na Igreja. Explique do que se trata tal problema e qual o posicionamento do editorial sobre essa questão. (3 escores)
27. O texto apresenta, em seu percurso argumentativo, um testemunho ou voz de autoridade? Justifique sua resposta. (3 escores)
28. Qual a razão do uso da expressão “*in saecula saecolorum*”, na última linha do texto? (2 escores)

Devido ao propósito deste trabalho, não será possível focar na análise de todas as questões. Cita-se apenas que a questão 25 centrava-se na *Reconstrução da argumentação*; a 26 na *Recuperação de informações* (pois isso já bastaria para responder) e em certa medida na *Reconstrução da Argumentação*; assim como a 27. Essas três questões exigiam do aluno um saber identificar no texto e relacioná-lo com o que foi aprendido em sala de aula sobre a tendência argumentativa dos editoriais.

A questão 28, que será o foco da nossa análise, não dependia de um conhecimento específico sobre o gênero textual, mas exigia uma capacidade de leitura global, na qual o aluno teria de atribuir significado a partir dos seus conhecimentos de mundo e do quadro enunciativo a ele apresentado. Assim, considera-se que esta questão estaria bastante edificada sobre a perspectiva discursiva. Os alunos não tinham nenhuma pista quanto ao vocabulário do que significa a expressão “*in saecula saecolorum*”, tendo de construir o efeito de sentido a partir das pistas oferecidas no texto e complementadas pelo seu conhecimento de mundo.

Considerou-se como adequadas as respostas que relacionaram a expressão latina, que significa “pelos séculos dos séculos”, ao tradicionalismo da Igreja, que tenta manter suas tradições em meio às mudanças globais. A construção da argumentação textual deveria

levar os alunos a esse entendimento, e dependeria, portanto, da articulação de dois conhecimentos: i) que o latim é uma língua empregada em muitas expressões da Igreja Católica; ii) a tessitura textual que evidenciava esse paradoxo entre Tradição e Adequação às novas demandas sociais. O aluno não precisaria compreender necessariamente o significado literal da expressão, mas construir sentido para ela dentro do texto. Ressalte-se que o próprio texto explicava, mesmo que indiretamente, o sentido da expressão, na frase: “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade, ou de forma mais apropriada, ‘in saecula saeculorum’.”

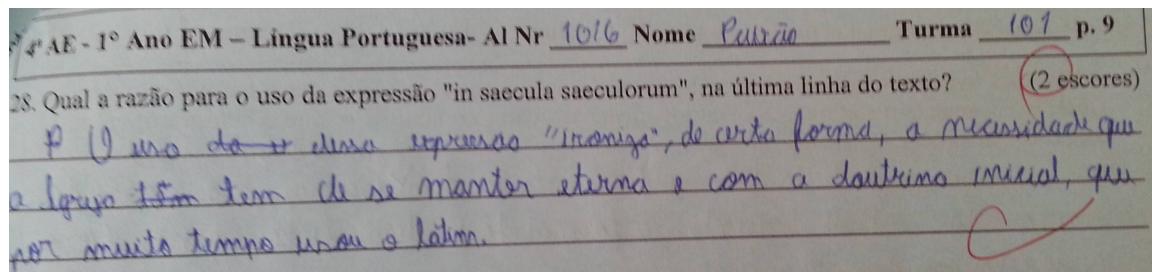
Portanto, considerou-se como adequada a resposta que conseguiu articular estas duas dimensões, mesmo não mencionando o significado da expressão.

Das 23 respostas coletadas, obteve-se o seguinte resultado quantitativo, apresentado na tabela abaixo:

Resposta	Alunos	Porcentagem
Adequada (2 escores)	15	65,21%
Mediana (1 escore)	5	21,73%
Insuficiente (0 escore)	3	13,04%

Vejamos os exemplos que mais se aproximaram da resposta ideal, que evidenciaria marcas de que o sentido foi construído de maneira adequada ao contexto:

Resposta 1



Nessa resposta, o aluno percebe a ironia utilizada para se referir à Igreja e mesmo não apresentando o significado da expressão, articula o conhecimento de mundo de que o latim foi usado por muito tempo na Igreja e articula com as informações do texto (doutrina

inicial, manter eterna). Essas expressões marcam a capacidade de atribuir significado. Contudo, essa possível atribuição não se dá em um vácuo, ela acontece a partir do entendimento do texto.

Resposta 2

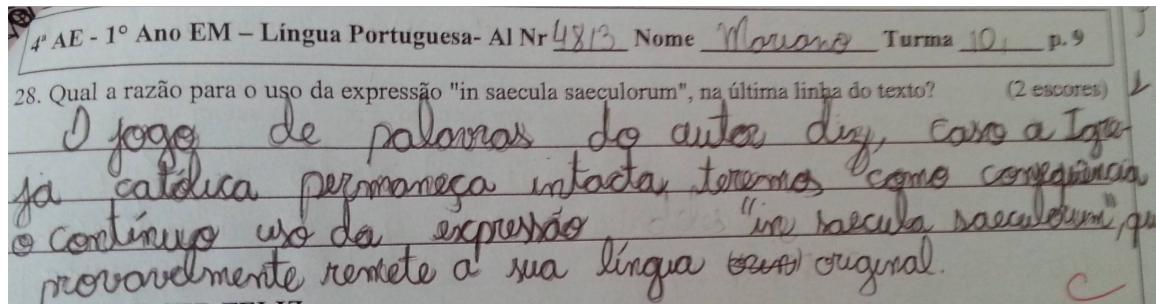
✓ 4º AE - 1º Ano EM – Língua Portuguesa- Al Nr 4825 Nome Amorim C. Turma 501 p. 9

28. Qual a razão para o uso da expressão "in saecula saeculorum", na última linha do texto? (2 escores)

O uso da expressão, possivelmente, foi feito devido ao fato de significar eternidade e estar em latim, língua utilizada pelos Papas em seus discursos e documentos fazendo ligação ao parágrafo anterior em que o editorial comenta sobre os talentos de comunicação do Papa. C

A resposta desta aluna apresenta marcas textuais do percurso de leitura por ela desenvolvido, haja vista o uso do advérbio “possivelmente”, na primeira linha. Isso mostra a criação de hipóteses para leitura a partir das pistas textuais, comprovando as pressuposições de Charadeau (2012). A aluna acredita que a Igreja ainda utiliza o latim correntemente. Mesmo assim, consegue estabelecer a relação com o que conhece e o texto, recuperando informações com o antepenúltimo parágrafo, no qual se faz referência às habilidades comunicativas do Papa.

Resposta3



Na resposta acima, o aluno também não tem certeza sobre o significado da expressão, mas arrisca que “provavelmente” remete a língua original da Igreja. O aluno percebe o problema apresentado pelo autor e relaciona a expressão latina com a permanência (ou tentativa de) ao longo dos anos.

Essas três respostas precisam ser investigadas ainda relacionando-as as demais questões da prova, a fim de verificar se o acerto nas demais questões pode ter ajudado os alunos a construírem o sentido para a última.

Quanto às questões que obtiveram nota mediana, notou-se que as respostas não foram elaboradas para explicar o motivo do uso da expressão latina, apenas expressaram uma tentativa de responder a questão e foram minimamente consideradas porque evidenciavam uma certa coerência com o texto. Essas respostas indicam que a formulação da questão abriu margem para que o aluno pudesse responder de modo menos pontual, o que poderia ser evitado se a resposta estivesse mais direcionada. Mesmo assim, indicam conhecimentos dos alunos sobre o que aprenderam sobre o editorial (resposta 4) e uma tentativa de relacionar latim e Igreja (resposta 5):

Resposta 4

AE - 1º Ano EM – Língua Portuguesa- Al Nr 6002 Nome Enzo Turma 101 p. 9
28. Qual a razão para o uso da expressão "in saecula saeculorum", na última linha do texto? (2 escores)

Sua razão é a de fazer uma citação.

Resposta 5

4º AE - 1º Ano EM – Língua Portuguesa- Al Nr 1015 Nome Alessandra Turma 101
28. Qual a razão para o uso da expressão "in saecula saeculorum", na última linha do texto? (2 escores)

Mostrar, apenas uma expressão do parágrafo

Duas das respostas consideradas insuficientes estavam em branco, por isso não obtiveram nenhuma nota. A única que resposta que não articulou as duas informações foi a seguinte:

Resposta 6

4º AE - 1º Ano EM – Língua Portuguesa- Al Nr 6023 Nome Lívia Souza Turma 101 p. 9
28. Qual a razão para o uso da expressão "in saecula saeculorum", na última linha do texto? (2 escores)

O objetivo para o uso da expressão é de procurar mostrar que a Igreja quer mostrar uma saída a de permanecer na eternidade.

Nesse caso, a resposta foi uma paráfrase da expressão que já estava no texto “Parece a melhor saída se a Igreja Católica quer permanecer pela eternidade”, não relacionando nem ao latim e nem ao restante do texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das questões percebeu-se que a grande maioria dos alunos conseguiu atingir o nível discursivo da leitura, utilizando seus conhecimentos linguísticos e de mundo, criando efeitos de sentido para a cena enunciativa, nos termos de Charadeau (2012). Acredita-se que isso só foi possível devido ao trabalho anterior à avaliação que abordava o gênero Editorial nos seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, que podem ter funcionado como baliza para a criação de hipóteses pelos alunos.

Acredita-se ainda que as questões anteriores (26, 26 e 27) encaminharam o aluno para a construção de significado global do texto, já que exigiam a releitura e recuperação de informações. Portanto, defende-se aqui que essas questões são de extrema importância para a condução da leitura, mas não devem ser limitadas à apenas elas, deve-se usá-la como fio condutor da leitura, uma espécie de roteiro que ajudará o leitor a chegar a níveis mais elevados de compreensão e construção de sentidos – nível discursivo, aquele almejado para uma pessoa letrada em dada área.

Por fim, é importante ressaltar que a nota média dos quinze alunos que obtiveram resposta adequada na questão 28 é de 76,4 (numa escala de 0 à 100) no total da avaliação, enquanto o grupo que obteve nota mediana é de 5,2 e os demais 4,7. Portanto, acredita-se que a dificuldade de leitura desses alunos é maior em todas as questões, já que o desempenho deles foi menor de modo global.

Fica como agenda a necessidade de relacionar de modo mais profundo as quatro questões apresentadas para verificar se as hipóteses aqui apresentadas são verdadeiras.

O trabalho permitiu observarmos a capacidade do leitor em criar hipóteses a partir do texto e de seus conhecimentos de mundo, adequando-se como o EU leitor, que concebe um TU interlocutor, nas palavras de Charadeau (2012).

6. REFERÊNCIAS

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor** - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba : Editora UFPR, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHEREM, Lúcia P., NERY, Rosa M. **A prática da leitura em questão:** análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira –francês no Vestibular Unicamp 1992. Revista Letras, n. 4, Santa Maria, 1993

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

APLICAÇÃO DO SOFTWARE LIVRE GEOGEBRA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriel Velloso Henriques dos Santos¹

RESUMO: Este artigo é focado na aplicação do *Software GeoGebra* no Ensino da Matemática do Ensino Fundamental. Este trabalho foi construído baseado no fato de que este *software* encontra-se totalmente traduzido para o português e o *software* é livre e gratuito, sendo possível assim o aluno instalar o programa em sua residência. O principal objetivo é apresentar um material de apoio para professores e alunos, com instruções para a utilização do programa na abordagem de conteúdos matemáticos. A linguagem utilizada neste trabalho visa uma maior compreensão por parte dos alunos em questão, visto que em boa parte, a facilidade no entendimento proporciona uma sensação de agrado ao aluno. A utilização deste *software* facilita a compreensão e o aprofundamento por parte dos alunos, funcionando como uma ferramenta que desperte o interesse pelo conhecimento através da dinâmica presente no *GeoGebra*.

Palavras-chave: GeoGebra, Tecnologias educacionais, Ensino de Geometria

ABSTRACT: This article focuses on the application of GeoGebra software in Elementary School Mathematics Teaching. This work was built based on the fact that this software is fully translated into Portuguese and the software is free and, if possible so the student install the program on your residence. The main objective is to provide a support material for teachers and students, with instructions for use of the program in the mathematical content approach. The language used in this paper seeks a greater understanding by the students in question, as in much of the ease of understanding provides a sense of satisfaction to the student. Use of this software facilitates understanding and deepening by the students, working as a tool to awaken the interest in knowledge through the dynamics present in GeoGebra.

Keywords: Geogebra, educational technologies, Geometry Teaching

¹ Mestrando no programa PROFMAT. Professor de Matemática no Colégio Militar de Curitiba

1. O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

O início deste projeto é voltado a utilização de novas tecnologias em sala de aula, com ênfase na Educação Matemática.

“No final da década de 70, quando teve início a discussão sobre o uso de tecnologia informática na educação, imaginava-se que uma das implicações de sua inserção nas escolas seria o desemprego dos professores. Muito deles temiam ser substituídos pela máquina – a máquina de ensinar, como era conhecida.”

(CARVALHO e PENTEADO, 2005, p.55)

Em busca de novas tecnologias para o ambiente escolar, foi notado que boa parte dos autores que escrevem e estudam sobre esta área possuem uma mesma idéia sobre a tecnologia na Educação, esta idéia será compartilhada durante o trabalho, explanando os pontos positivos de se trabalhar com novas tecnologias.

O trabalho obteve embasamento teórico a partir de autores como Marcelo de Carvalho Borba e Miriam Godoy Penteado com o livro Informática e Educação Matemática (2005), Ana Paula Gladcheff e Adriano Pedreira Cattai.

Buscando e estudos relativos ao assunto, compreendi a idéia de que o computador é um instrumento lógico e simbólico, que pode contribuir para que a criança aprenda a lidar com sistemas simbólicos, lingüísticos e numéricos, mas que o uso desta ferramenta depende de dois fatores principais, a metodologia utilizada pelo professor, e a escolha do *software* a ser utilizado.

“Os computadores estão sendo introduzidos de forma cada vez mais freqüente e rápida em todos os níveis da educação. Sua utilização no ensino fundamental possui pontos positivos, mas também pontos negativos e, portanto, é preciso que os educadores sejam bastante críticos e objetivos ao utilizarem este ferramental em suas aulas.”

(GLADCHEFF, RBIE, 2001, volume 8, resumo)

A finalidade de um computador em sala de aula pode ser fonte de informação, auxiliar na construção de um conhecimento, um meio para utilização de um *software* que nos permita pensar, refletir e criar soluções e como um grande aliado no desenvolvimento de um trabalho que permita ao aluno aprender com seus erros.

Carvalho e Penteado (2005), assinam juntos a autoria do livro “Informática e Educação Matemática”, onde esclarecem esta opinião, apoiada por tantos autores. Marcelo de Carvalho Borba argumenta pontos positivos e negativos da utilização destas tecnologias e a informática dentro da Educação Matemática.

A seguir alguns argumentos apontados no Livro Informática e Educação Matemática (2005), no capítulo Informática: Problemas e Soluções.

“... argumento utilizado pelos que são ‘contra a informática na escola’ é a questão econômica. Muitos questionam: Como comprar computadores para as escolas, se nem mesmo a giz em várias delas? Como pensar em computadores na escola, se os professores continuam sendo mal remunerados?”

(CARVALHO e PENTEADO, 2005, p.13)

“... argumento favorável pode ser o de que, pelas exigências que coloca sobre os professores, a inserção de tecnologia na escola estimule o aperfeiçoamento profissional para que eles possam trabalhar com informática.”

(CARVALHO e PENTEADO, 2005, p.15)

“Um outro argumento, um tanto nebuloso, é aquele que enfatiza a importância do uso da informática em educação para preparar o jovem para o mercado de trabalho. É praticamente certo que alguém que possua conhecimento em Informática tenha mais facilidade de conseguir empregos do que alguém que não consiga ligar o computador e trabalhar com alguns aplicativos básicos.”

(CARVALHO e PENTEADO, 2005, p.16)

Segundo os autores, esta alfabetização tecnológica deve ser vista como um aprender a ler esta nova mídia. Inserindo o computador em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar e desenvolver noções espaciais.

Levando em conta que este trabalho será construído e encaminhado para utilização dentro do Ensino da Matemática, foi criada uma proposta onde a ênfase é nos conteúdos que são em sua maior parte conteúdos matemáticos, como entender gráficos, contagem e noções de espaço, e como segundo plano será trabalhado a compreensão de texto, visto que os alunos têm apresentado dificuldade quanto a entender o que os exercícios estão pedindo e o que deve ser feito na resolução deste exercício.

Dentro desta pesquisa inicial foi escolhido um programa que pudesse ser utilizado dentro da Educação Matemática, e para este fim foi escolhido o *software* Geogebra.

Citando José Carlos Putnoki, “JOTA”, autor de coleções de livros didáticos de Desenho Geométrico para o Ensino Fundamental e Médio:

“... não há Geometria sem Régua e Compasso. Quando muito, há apenas meia Geometria, sem os instrumentos euclidianos. A própria designação Desenho Geométrico me pareça inadequada. No lugar, prefiro Construções Geométricas. Os problemas de construções são parte integrante de um bom curso de Geometria. O aprendizado das construções amplia as fronteiras do aluno e facilita muito a compreensão das propriedades geométricas, pois permite uma espécie de “concretização”. Vejo a régua e o compasso como instrumentos que permitem “experimentar”. Isso, por si só, dá uma outra dimensão aos conceitos e propriedades geométricas.”

Sendo o programa um ambiente de geometria dinâmica, o presente trabalho irá investigar como este ambiente pode contribuir em sala de aula para que os alunos entendam o significado de demonstração dentro da Geometria.

Sua utilização foi embasada a partir de artigos já existentes, porém não foi localizado trabalho semelhante em todos os aspectos. E seguindo a citação de José Carlos Putnoki, estaremos utilizando as ferramentas necessária para que haja a Geometria.

2. APRESENTAÇÃO DO SOFTWARE

O *GeoGebra* é um *software livre* desenvolvido por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg para ser utilizado na Educação Matemática. Este *software* matemático reúne os conteúdos de Geometria, Álgebra e Cálculo.

O *software* é livre e gratuito.

O programa pode ser baixado diretamente pelo site www.geogebra.org . O programa teve sua última modificação na data de 03 de junho de 2009. Existem traduções para diversas línguas, incluindo o Português do Brasil. A tradução do programa para o Brasil foi realizada por: Hermínio Borges Neto, Luciana de Lima, Alana Paula Araújo Freitas, Alana Souza de Oliveira.

O *GeoGebra* funciona tanto como um sistema de geometria dinâmica, permitindo assim construções com pontos, vetores, segmentos, entre outros, como também funciona a partir de equações e coordenadas.

3. OPÇÃO PELO TRABALHO

A utilização do programa neste trabalho foi escolhido a partir da constatação de que o uso das tecnologias está cada vez mais necessário em sala de aula. O que antes parecia distante da escola hoje é uma opção para ser utilizado como material de apoio ou didático.

A intenção deste trabalho não é chegar ao uso exclusivo das tecnologias, e sim a complementação do ensino regular para as turmas iniciais. (A idéia principal é aliar o uso das tecnologias como complementação sem jamais depender exclusivamente de apenas uma tecnologia, sendo ela uma tecnologia nova ou não.)

O uso do *Software* Geogebra foi decidido, visto que o interesse maior é por um programa que auxilie alunos e também professores no ensino da geometria.

4. POR QUE GEOMETRIA?

Foi definida a geometria como um objeto de estudo, para que o aluno pudesse fazer por si só, e concluir questões a partir das construções de pontos, retas e polígonos no plano criado pelo *software*.

5. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

– 7º ano (6ª série)

Foi reservada uma aula com a turma para ser utilizada dentro do laboratório de informática. Nesta primeira aula os alunos tiveram sua primeira impressão e primeiro contato com o *Software*.

Foi realizada uma aula de conhecimento básico e rápido sobre entradas geométricas, menus e telas do programa. Para uma segunda aula foram aplicadas as atividades 01, 02, 04 e 06 do tópico 9, elaborado e estruturado a partir de atividades da apostila *GeoGebra – Aplicações ao Ensino da Matemática*.

Foi aplicada uma aula teórica em quadro negro sobre plano cartesiano. Nesta aula sobre o plano já foram mostrados os eixos da ordenada e da abscissa.

Na aula seguinte a turma foi novamente ao laboratório de informática, e solicitei que os alunos deixassem na tela apenas os eixos, e que criassem pontos aleatórios, e anotassem seus pares ordenados. Então cada aluno deveria concluir o motivo daquele ponto representar tal par ordenado.

Houve uma “discussão” em classe para que concluíssemos os valores dos pares ordenados a partir da posição do ponto em relação a origem.

Utilizamos mais uma aula para resolução de atividades propostos pelo livro didático.

- 9º ano (8ª série)

Assim como nas aulas para o 7º ano, foi reservada uma aula com a turma para ser utilizada dentro do laboratório de informática. Nesta primeira aula os alunos tiveram sua primeira impressão e primeiro contato com o *Software*.

Foi realizada uma aula de conhecimento básico e rápido sobre entradas geométricas, menus e telas do programa. Nas duas aulas seguintes foram aplicadas todas as atividades do tópico 9, elaborado e estruturado a partir de atividades da apostila *GeoGebra – Aplicações ao Ensino da Matemática*.

Estas atividades foram realizadas com intuito de relembrar conteúdos que foram vistos em outros anos, e também assimilar estes conteúdos com o que é visto na oitava série.

Foi realizado um trabalho em grupo, onde os grupos deveriam montar uma apresentação e uma aula sobre um dos conteúdos aprendidos durante o ano de 2009, utilizando o *software*.

6. ANÁLISE DA METODOLOGIA APLICADA

7º ano (6ª série)

Foi uma grata surpresa ao ver que a utilização do *Software* envolveu os alunos em sala de aula de modo que a maioria participou de forma direta e indiretamente.

Os alunos tiveram poucos problemas para reconhecer o funcionamento básico do programa e conseguir unir o uso do programa com o conteúdo visto em sala de aula.

No momento que foi separado para debater os pares ordenados todos os alunos tiveram suas observações, e alguns detalhes que foram notados ao ver o que acontecia quando criavam ou mexiam seus pontos.

Quando voltamos para sala de aula foi notada uma maior facilidade para que os alunos entendessem que o par ordenado (x, y) é o valor de um ponto, onde x representa sua posição horizontal e o y sua posição vertical.

Para resolução dos exercícios do livro didático o programa foi de grande valia, pois podemos notar que ele nos permite poupar um tempo na criação de eixos, planos e pontos. Os alunos conseguiram se ambientar a interface do programa afim de resolver os exercícios sem a ajuda de professores.

9º ano (8ª série)

Nos primeiros instantes de aula foi notada certa dificuldade dos alunos de relembrar conteúdos que já haviam sido ensinados.

Para a atividade de ponto, reta e plano eles não tiveram nenhuma objeção, apenas uma pequena demora em se localizar dentro do *software* para localizar botões relativos à atividade proposta.

As atividades de círculo, segmento, ponto médio, mediatriz, retas perpendiculares e retas paralelas foram realizadas revendo rapidamente alguns conceitos com orientação do professor.

Na atividades 07 e 10, o professor realizou uma interferência para que os alunos notassem que este é o conteúdo aprendido no 3º Bimestre deste mesmo ano.

É interessante notar que o interesse individual de cada aluno mostrou-se maior a medida que ele conseguia montar tudo que ele já havia estudado em sala de aula em uma tela de computador.

Ao final de quatro aulas foi realizada uma atividade em grupos onde cada grupo deveria montar uma apresentação sobre um dos conteúdos estudados durante o ano.

A grande realização dos alunos foi notar que um programa de computador conseguia unir conteúdos que aparentemente não tinham uma ligação de forma fácil de entender e realizar.

7. EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO

Os exercícios foram retirados do livro didático *Aplicando a Matemática* dos editores Alexandre Luís Trovon de Carvalho e Lourisnei Fortes Reis da Editora Casa Publicadora Brasileira.

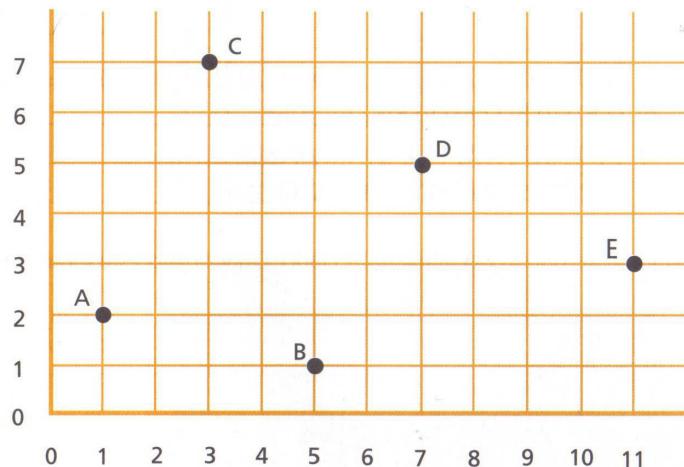
7º ano

1.

Observe os pontos traçados na malha abaixo:

Descubra as coordenadas de:

A =
B =
C =
D =
E =

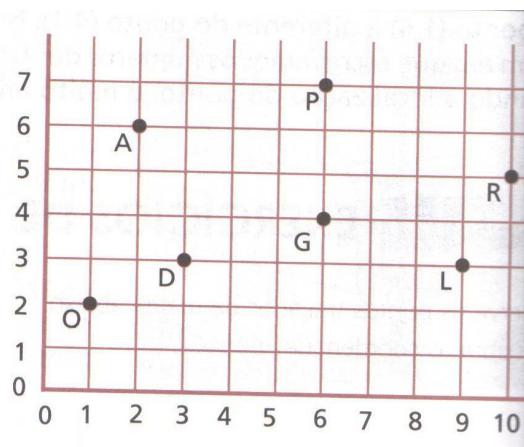


REIS E TROVON, 2008, P. 175

2.

Este é para fazer em grupo. Por isso, junte-se com mais um ou dois colegas. Ao lado temos uma malha onde estão representados alguns pontos:

Esses pontos podem ser utilizados para decifrar o nome de 4 pássaros que estão escritos em código, ao lado. Para descobrir os nomes, substitua as coordenadas pela letra do ponto correspondente a elas.



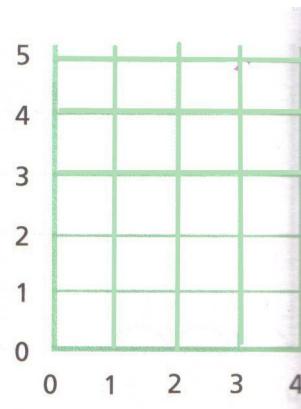
- a) (6,7) (2,6) (6,7) (2,6) (6,4) (2,6) (11,1) (1,2)
- b) (2,6) (10,5) (2,6) (10,5) (2,6)
- c) (6,7) (2,6) (10,5) (3,3) (2,6) (9,3)
- d) (6,4) (10,5) (2,6) (9,3) (11,7) (2,6)

REIS E TROVON, 2008, P. 176

3.

Faça o que se pede e responda às perguntas:

- a) Desenhe na malha o ponto (3,5), como descrito na Situação 1 do texto.
- b) E se você desenhasse o ponto (3,5) primeiro andando 5 unidades para cima e então 3 unidades para a direita, chegaria ao mesmo ponto?



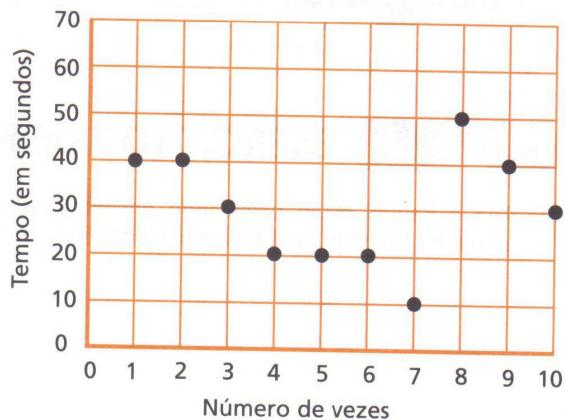
REIS E TROVON, 2008, P. 176

4.

Astronautas que voam em uma nave espacial são treinados no uso eficaz de um braço mecânico que foi desenhado e desenvolvido.



Os pontos do gráfico ao lado mostram o número de vezes que um astronauta gastou desempenhando uma determinada tarefa com o braço mecânico. Dê as coordenadas de todos os pontos mostrados no gráfico.



REIS E TROVON, 2008, P. 177

5.

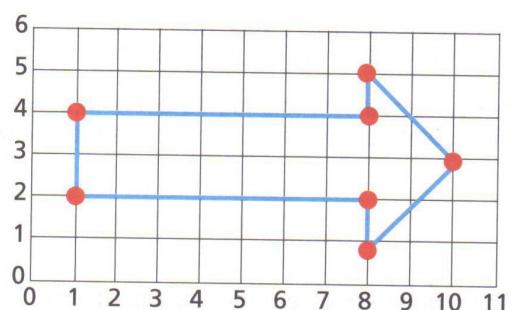
Em uma malha quadriculada represente os pontos: (4,2), (4,6), (7,8), (10,6), (10,2) e (4,2).

- Que figura geométrica você encontra quando liga esses pontos na ordem em que eles aparecem?
- Essa figura é simétrica? Se for, quantas linhas de simetria ela possui?
- Traçando todas as diagonais (ligando um vértice a outro) que figura obtemos?
- Se deslocarmos a figura, por meio de uma translação, de modo que o vértice (4,2) seja levado em (0,0), quais serão as novas coordenadas dos outros vértices?

REIS E TROVON, 2008, P. 177

6.

Observe a figura a lado. Escreva na malha as coordenadas dos pontos que são os vértices dela.



REIS E TROVON, 2008, P. 177

8. CONCLUSÃO

Primeiramente foi uma realização pessoal, conseguir unir a utilização da Educação Matemática no Ensino Fundamental com algo que aos olhos do aluno é mais agradável e mais prazeroso, que é a utilização de uma nova tecnologia, como a de um computador em sala de aula, e até mesmo como forma de estudo em sua residência.

Mais do que uma simples aula, o trabalho carrega consigo o valor de uma metodologia. É muito importante ressaltar que no decorrer deste trabalho é que foi sendo moldado o formato de aula e a forma da metodologia a ser utilizada em sala de aula.

9. REFERÊNCIAS

DANTE, L. Roberto. **MATEMÁTICA**. Volume único. São Paulo, ed. Ática, 2008

DANTE, L. Roberto. **TUDO É MATEMÁTICA**. 7^a série. São Paulo, ed. Ática, 2004

IEZZI, Gelson; DOLCE, Osvaldo; MACHADO, Antônio. **MATEMÁTICA E REALIDADE. 7^a SÉRIE**. São Paulo, Atual editora, 2005

VARANDAS, M. J.. **DICIONÁRIO DE GEOMETRIA**. Universidade de Lisboa. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2002/>> . Acesso em 10/06/2009

GEOGEBRA

Disponível em <<http://www.geogebra.org>> . Acesso em 11/11/2009

UFPR – DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA. Geogebra – Aplicações ao Ensino da Matemática; Capacitação para Técnico do Estado do Paraná; Curitiba/PR. UFPR, 2009

BORBA, Marcelo de C. e GODOY, Miriam. INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Ed. Autêntica, 2003.

REIS E TROVON, MATEMÁTICA INTER@TIVA: APLICANDO A MATEMÁTICA, Tatuí, SP. Casa Publicadora Brasileira, 2008

Caroline Kelm¹

RESUMO: Este artigo teve como principal objetivo tentar determinar quais foram os principais motivos que levaram Foucault a considerar o tema do Estado, sobretudo dos poderes que o atravessam. O filósofo procurará se questionar porque a figura do poder exercido pelo Estado, desprezada nas análises de *Vigiar e Punir*, tornou-se um tema fundamental para o filósofo nos anos seguintes. Por que, na segunda metade dos anos setenta, Foucault se deteve na análise genealógica dos poderes que atravessam o Estado? Há um movimento acentuado de deslocamento de interesse em sua pesquisa, principalmente porque a preocupação com as tecnologias de poder exercidas pelo Estado passa a fazer parte de sua obra. Esta mudança de foco em suas pesquisas também é percebida ao longo do curso do *Collège de France* deste mesmo ano, o qual ficou conhecido com o nome *Em Defesa da Sociedade*. Por um lado, Foucault afirmou categoricamente neste curso que não desejava descrever o modelo de poder presente na soberania e nem na relação soberano/súditos, porque a multiplicidade das relações de força e de poder não poderiam ser restritas a este único modelo, o qual já tinha sido exaustivamente analisado pelos autores clássicos da Filosofia Política. Por outro lado, entretanto, é a partir deste curso e do livro *A Vontade de Saber* que suas discussões passam a englobar também a temática do Estado. O caminho de Foucault para compreender o Estado passa pela sua "governamentalização", pelo entendimento das técnicas de condução de conduta da população, a qual parte do pressuposto da liberdade dos agentes. Não foi a figura do Estado, em si mesmo, o foco de interesse de Foucault, mas o jogo entre estas várias lógicas de poder, as quais geram práticas de governo únicas em cada local e em cada época.

Palavras-chave: relações de poder, genealogia do estado, governamentalidade.

ABSTRACT: This article's main goal is to determinate which main reasons made Foucault consider the state as a theme, especially the powers that crossed it. The philosopher will try question himself why the image of power exercised by the state, despised in the analysis of *Surveiller et Punir*: *Naissance de la prison*, has become a key theme for the philosopher through the following years. Why, in the second half of the seventies, Foucault stopped the genealogical analysis of the power that crosses the state? There is a marked shift in his research, especially because of the concern with the technologies of power exercised by the state becomes part of his work. This change of focus in his research is also perceived throughout the *Collège de France* course of that year, which has become known by the name *Il faut défendre la société*. On the one hand, Foucault categorically affirmed during this course that he did not wish to describe the model of power present in the sovereignty and neither in the relation between sovereign/subject, because the multiplicity of the relationships of strength and power could not be restricted to this one model, which had already been thoroughly analyzed by classical authors of political philosophy. On the other hand, however, it is from this course and the book *Histoire de la Sexualité*: *Il La Volonté de savoir* that his discussions start to cover the theme of the state. Foucault's path to understand the state goes through its "government control" (gouvernementalité), by the understanding of the population's behavior conduct techniques, which assumes the agents' freedom. It wasn't the image of the state itself, Foucault's main interest, but the game between these several logics of power, which generate unique governance practices in each place and each period.

Keywords: power relations, genealogy of state governmentality

¹ Professora de Filosofia no Colégio Militar de Curitiba

Este artigo teve como principal objetivo tentar determinar quais foram os problemas e as discussões enfrentadas por Foucault que tornaram o Estado um assunto de interesse central em sua obra, sobretudo após a elaboração de *Vigiar e Punir*. Afinal, por que a figura do poder exercido pelo Estado, desprezada nas análises de *Vigiar e Punir*, sobretudo pela opção do autor em querer se centrar na discussão dos poderes disciplinares, tornou-se um tema importante para o filósofo nos anos seguintes? Por que, na segunda metade dos anos setenta, Foucault se voltará para a análise genealógica dos poderes que atravessam o Estado?

Percebeu-se que pouco tempo depois do lançamento de *Vigiar e Punir*, quando Foucault publicou, em 1976, o primeiro volume da *História da Sexualidade*, há um movimento acentuado de deslocamento de interesse em sua pesquisa, principalmente porque a preocupação com as tecnologias de poder exercidas pelo Estado passou a fazer parte de sua obra.

Neste livro, Foucault questionou as políticas público-estatais de natalidade e mortalidade, de higiene, degenerescência, entre outras, como parte do dispositivo da sexualidade. Esta mudança de foco em suas pesquisas também é percebida ao longo do curso do *Collège de France* deste mesmo ano, o qual ficou conhecido com o nome (em Português) *Em Defesa da Sociedade*. Por um lado, neste curso, Foucault afirmou categoricamente que não desejava descrever o modelo de poder presente na soberania e nem na relação soberano/súdito, porque a multiplicidade das relações de força e de poder não poderiam ser restritas a este único modelo, o qual já tinha sido exaustivamente analisado pelos autores clássicos da Filosofia Política.

“(...) foi uma espécie de adeus à teoria da soberania na medida em que ela pode, na medida em que pôde se apresentar como método de análise das relações de poder. Eu queria lhes mostrar que o modelo jurídico da soberania não era, creio eu, adaptado a uma análise concreta da multiplicidade das relações de poder”. (FOUCAULT, 1999, p. 49)

Por outro lado, entretanto, é a partir deste curso e do livro *A Vontade de Saber* que suas discussões passam a englobar também a temática do Estado. Haveria uma aparente contradição em sua obra a partir do momento em que Foucault se decide a tratar de um tema que tinha sido de antemão recusado, ou teria ele percebido a existência de relações de poder diferentes deste antigo modelo da soberania, porém presentes também na esfera estatal? Ou seja, haveria outras relações de poder

perpassando a esfera do Estado além da lógica do mando e da obediência característicos do modelo da soberania?

Para compreender estes deslocamentos de interesse do autor, é necessário pensar como Foucault procede a análise do “poder soberano”, do “poder disciplinar”, assim como o papel da polícia, a qual, por um lado, respondia à justiça e, portanto, aos interesses do monarca, mas, por outro, funcionava como um mecanismo da própria população, com a função de disciplinamento social contra a desordem, a desobediência e a agitação. Por este motivo, a polícia não podia ser considerada um simples mecanismo estatal. Em outras palavras, Foucault queria chamar a nossa atenção para a generalização da disciplina a partir do século XVIII, a qual alcançou também o nível do Estado. É possível perceber como a atenção de Foucault migra pouco a pouco das análises microscópicas da disciplina para níveis cada vez mais gerais, o qual passa a englobar, inclusive, a esfera do Estado.

Há uma série de dificuldades na análise foucaultiana dos poderes disciplinares, apontadas por alguns outros pensadores, como, por exemplo, por Gérard Lebrun. O traço principal da crítica de Lebrun a Foucault diz respeito à ausência da figura do Estado, tanto em *Vigiar e Punir* quanto n'A *Vontade de Saber*, como uma instância de poder fundamental em nossa sociedade. Segundo Lebrun, no momento que Foucault descreve as relações de poder, ele parece desprezar deliberadamente a figura do Estado.

Lebrun percebe na obra de Foucault que o mecanismo de funcionamento do poder disciplinar não possui uma consciência, um foco de poder único ou centralizado na figura do Estado, o qual direcionaria as ações do mesmo deliberadamente para um objetivo específico. De acordo com o crítico, o posicionamento foucaultiano não é aceitável na medida em que não se pode conceber a possibilidade da existência de uma relação de poder sem objetivos, ou, para utilizar as próprias palavras de Foucault, uma relação de poder na qual não há um estrategista. Comenta Lebrun:

“Como descrever uma política mesmo “infinitesimal”, sem mencionar objetivos? Ou uma estratégia, sem mencionar um estrategista, mesmo que seja coletivo e semiconsciente?”
(LEBRUN, 1983, p. 82)

Foucault realmente discorda da ideia de que todas as ações políticas sejam orquestradas apenas pelo aparelho Estado, assim como recusa a tese de um superpoder estatal centralizador e manipulador da população. O pressuposto dessas recusas diz

respeito à própria natureza do poder, o qual é concebido por Foucault como uma rede na qual ninguém é absolutamente passivo e nem absolutamente dominador. Daí a expressão bastante significativa de Foucault, que descreve o funcionamento do poder como operando a partir de uma estratégia sem estrategista.

Ademais, também não se pode esquecer que o Estado, não era foco das análises de Foucault em *Vigiar e Punir*, e nem o foi no período imediatamente anterior à publicação deste livro. A intenção do autor foi mostrar como proliferaram outras relações de poder na sociedade, absolutamente diferentes do exercício do poder soberano estatal. Portanto, a esfera do Estado, com as relações de poder que o caracterizam a partir dos séculos XVIII e XIX, não era o alvo de interesse do autor neste momento de sua pesquisa. Foucault se debruçará sobre este assunto apenas quando passar a analisar o chamado biopoder. Portanto, o Estado, ao contrário do que aponta Lebrun, não é visto com descrédito por Foucault; o que ocorre é que até então essa instituição não tinha sido alvo de suas análises.

Não há um único objetivo buscado em conjunto por todas as instituições que se utilizavam do poder disciplinar. Neste sentido, o poder disciplinar não tinha um objetivo geral, o qual teria sido previamente determinado por alguma instância superior. Lebrun, entretanto, percebe corretamente como se torna difícil explicar de que maneira os objetivos de instituições diferentes possam ter as mesmas finalidades. Enfim, como explicar os comportamentos coletivos que buscam objetivos em comum sem uma instância superior que os regulamente e os direcione?

“(...) as miríades de Foucault despertam, assim mesmo, a nossa curiosidade. Como acontece que tantos poderezinhos dispersos possam, *a posteriori*, integrar-se tão harmoniosamente nas estratégias que ele reconstitui? (LEBRUN, 1983, p. 84)

Foucault explica este fenômeno através da apropriação das técnicas disciplinares desenvolvidas na base da sociedade por mecanismos de poder cada vez mais gerais, os quais, com o passar do tempo, são integrados aos sistemas de poder por uma série de interesses.

“(...) os mecanismos de exclusão da loucura, os mecanismos de vigilância da sexualidade infantil, a partir de um certo momento, e por razões que é preciso estudar, produziram certo lucro econômico, certa utilidade política e, por essa razão, se viram naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais e, finalmente, pelo sistema do Estado inteiro. E é fixando-se

nessas técnicas de poder, partindo delas, e mostrando o lucro econômico ou as utilidades políticas que delas derivam, em certo contexto e por certas razões, que se pode compreender como, efetivamente, esses mecanismos acabam por fazer parte do conjunto.” (FOUCAULT, 1999, p. 39)

Lebrun percebeu corretamente como este assunto foi pouco explorado por Foucault. O autor não explica com a profundidade necessária como as técnicas disciplinares conseguiram se integrar e ser utilizadas pelo aparelho estatal e, nem mesmo, como as diversas práticas disciplinares conseguiram se desenvolver em um sentido único. Sentido este que na maior parte das vezes esteve de acordo com os interesses da burguesia, do capitalismo e mais tarde do próprio Estado. Embora, a este respeito, Foucault tenha admitido que o poder disciplinar foi fundamental para o estabelecimento e desenvolvimento do capitalismo.

Lebrun questiona a ausência da influência do poder do Estado em *Vigiar e Punir*, como se Foucault tivesse criado uma estratégia de explicação da sociedade a qual não levasse em consideração esta esfera de poder nas decisões coletivas da sociedade.

É nítido em *Vigiar e Punir* como Foucault procura não se ater à explicação da esfera do Estado. Pelo contrário, o autor procura considerar justamente como ocorrem as relações de poder para além deste âmbito. Porém, isto não significa, como aponta Lebrun, isentar o Estado de interesses ou das estratégias de dominação sobre a população. O que Foucault pretendia era mostrar que o Estado não é a única fonte de poder e de controle, ou ainda, de influência política. Desta forma, Foucault pôde afirmar que a polícia, mesmo a francesa, a qual era claramente vinculada ao aparelho estatal, não agia exclusivamente de acordo com os interesses deste mesmo poder. Principalmente porque a polícia não se debruçava apenas sobre o controle da criminalidade, mas sobre todo o comportamento social e moral dos indivíduos.

Nas duas obras seguintes de Foucault: o curso *Em Defesa da Sociedade* e o primeiro volume da *História da Sexualidade*, o autor começa a analisar uma outra lógica de poder, o biopoder, o qual jamais irá ser descrito por Foucault aprofundadamente. Esta tecnologia de poder, o biopoder, mostra um duplo aspecto: ser simultaneamente disciplinar e regulador, já que ele se ocupava, por um lado, com a vida do indivíduo isolado e, por outro, com a população como massa, pois atuava no âmbito das regulações gerais, das políticas de Estado. É a partir deste momento que o tema do Estado passa a fazer parte da obra de Foucault.

Após a descoberta foucaultiana de que a lógica do biopolítica muitas vezes se entrelaça com a lógica do poder disciplinar na esfera estatal a fim de cuidar e promover a vida dos homens enquanto seres vivos podemos nos perguntar como ocorre este entrecruzamento de tecnologias distintas de poder no Estado. Ou seja, como o poder disciplinar e a biopolítica, muitas vezes, funcionam ajustados na esfera estatal, como se fizessem parte de uma única lógica de atuação? Como estes poderes distintos conseguem assumir uma forma coerente e direcionada aos mesmos fins e objetivos? Este ponto foi muito bem exposto por Thomas Lemke, o qual se pergunta:

“como se codifican y se centralizan las relaciones de poder en la forma del Estado y cómo éste participa en la estruturación y reproducción de las relaciones de poder. La “microfísica del poder” no explica cómo las múltiples y dispersas relaciones de poder asumen determinada forma ‘coherente’ o ‘unificada’ ni cómo éstas se traducen en estrategias más globales o en hegemonía social, las cuales a su vez pueden actuar sobre los micropoderes sociales.” (LEMKE, 2006, p. 8)

Este problema não é suficientemente explicado por Foucault e para conseguirmos entender um pouco melhor como isto ocorre é necessário pensarmos sobre a própria concepção de Estado, o qual se transformou completamente após a segunda metade do século XVIII. Afinal, o que é o Estado moderno? Quais são as relações de poder presentes nesta instituição? Quais semelhanças o Estado liberal mantém com o antigo modelo da soberania? Quais atualizações e transformações o Estado sofreu em relação aos seus interesses e aos seus objetivos?

A lógica da técnica governamental, desenvolvida a partir do curso *Segurança, Território e População*, é absolutamente distinta das técnicas de controle disciplinares e das regulações jurídicas, porque não se tem como objetivo sancionar leis contra o crime, nem mesmo recuperar os criminosos, os transformando em bons cidadãos, como se buscava nos mecanismos da soberania e na disciplina. Busca-se apenas gerir taxas, controlar estatísticas, como, por exemplo, a da criminalidade, para que esta apresente taxas toleráveis, a fim de realizar um cálculo de riscos e custos.

“Nas imagens, na representação, na arte de governar, tal como havia sido definida até o início do século XVII, no fundo o soberano tinha essencialmente de ser sábio e prudente. (...) É a partir do século XVII, creio eu, que vemos aparecer, como caracterização do saber necessário a quem governa, algo totalmente diferente. (...) quem governa tem de conhecer os

elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou sua força relativa. Ou seja, o saber necessário ao soberano será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é precisamente o que na época se chama de “estatística”.(FOUCAULT, 2008, p. 364 – 365)

A governamentalidade representou uma transformação profunda nas técnicas de governo, na forma como passou a se governar. Porém, mesmo ao passar em revista os seus estudos anteriores, Foucault não desconsidera suas análises sobre o poder disciplinar e sobre a soberania, pelo contrário, o autor enfatiza como as tecnologias da soberania e da disciplina funcionam em conjunto com os mecanismos de segurança, não havendo uma simples mudança de uma por outra. Desta forma, podemos dizer que há um triângulo entre soberania, disciplina e gestão governamental, cujo alvo principal é a população, a qual passa a ser gerida através de uma série de dispositivos nem sempre perceptíveis. Foucault afirma que desde o final da Idade Média houve um processo de transformação gradual da soberania para o Estado administrativo, ou seja, para entender o governo moderno é necessário analisar as técnicas governamentais em relação às disciplinas, à soberania e ao biopoder.

Parece-me que o objetivo do filósofo nunca foi desenvolver uma teoria do Estado, ou mesmo fazer a sua genealogia, pois a temática do Estado surge em sua obra para pensar a articulação de diferentes tecnologias de poder nos séculos XVII e XVIII. Nos cursos de 1978 e 1979 Foucault não se interessa em tentar justificar a sua existência ou a legitimidade do soberano, pelo contrário, ele se volta para as práticas de governo. Percebe-se que é no decorrer da análise de Foucault sobre o biopoder que o tema do Estado precisa ser pensado, pois a biopolítica, juntamente com outras técnicas de poder, se exercem privilegiadamente desde a esfera estatal.

O Estado passa a ser o lugar privilegiado para Foucault pensar o poder e a liberdade, porque ele não é mais compreendido como uma instância de imposição de regras. Após analisar o poder soberano, no qual a lógica do mando e da obediência é muito visível, o autor passa pela análise microscópica dos poderes disciplinares e pela constatação da efetividade do biopoder a partir do século XIX, chegando finalmente ao conceito de governamentalidade. O caminho de Foucault para compreender o Estado passa pela sua governamentalização, pelo entendimento das técnicas de condução de conduta da população, a qual parte do pressuposto da liberdade dos agentes. Não é a figura do Estado, em si mesmo, o foco de interesse de Foucault, mas o jogo entre estas

várias lógicas de poder, as quais geram práticas de governo únicas em cada local e em cada época.

O percurso de análise de Foucault sobre as relações de poder, o qual inicialmente negava a análise do Estado, pode ter inicialmente sido compreendido como incoerente, tendo em vista que o autor passou a analisar a figura do Estado pouco tempo depois de ter afirmado que não realizaria tal análise. Contudo, mesmo Foucault tendo se voltado à análise do Estado, este não é compreendido como uma instância centralizadora de poder, mas como um local privilegiado onde se cruzam diversas relações de poder diferentes. Não é absolutamente a mesma forma de análise realizada pelos autores clássicos da Filosofia Política, mas sim uma forma inovadora de pensar sobre o poder, o qual precisou ser repensada a partir do aprofundamento de suas pesquisas sobre o biopoder. Quando Foucault pensa sobre o Estado ele consegue abranger as relações de poder na sociedade e a própria constituição do sujeito de uma forma muito mais ampla.

BIBLIOGRAFIA

- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 49.
- _____. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- _____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LEBRUN, Gerard. “O Microscópio de Michel Foucault”. In: *Passeios ao Léu*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. P. 82.
- LEMKE, Thomas. “‘Marx sin Comillas’: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del Neoliberalismo”. In: *Marx y Foucault*. 1 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006. p.8.

E-COMMERCE: UM ESTUDO DO PERFIL E HÁBITOS DE COMPRA DE CLIENTES DE LOJAS VIRTUAIS

*Andriete Cancelier
Ana Paula Silveira
Taila Griep¹*

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de um estudo sobre comportamento de uso da Internet no qual é apontado perfil e hábitos de compra de clientes de lojas virtuais, tendo como amostragem graduandos da ESIC - *Business&Marketing School*. O comércio *online*, há uma década, restringia-se a livros e Cds, hoje é diversificado e encontra-se em ampla expansão. Muitas organizações têm buscado redesenhar políticas, processos, recursos e valores para adequar-se a esse novo mercado. Outras tantas tem surgido no embalo do vultoso crescimento do setor. Nesse sentido, conhecer os anseios e demandas do consumidor torna-se elemento essencial para o sucesso das empresas no ambiente virtual.

Palavras-chave: e-commerce, lojas virtuais, Internet.

ABSTRACT: Study on Internet usage behavior in which is pointed the profile and buying habits of graduates of the ESIC - *Business & Marketing School* have as customers of ecommerce. The ecommerce, a decade ago, was restricted to books and CDs, but today is diversified and is in wide expansion. Many organizations have looked to redesign policies, processes, resources and values to adapt to this new market. Many others have emerged in the rate of the expressive growth of the sector. In this case, meet the desires and demand of the customer becomes essential for the success of companies in e-commerce.

Keywords: e-commerce, virtual shops, Internet.

¹Graduadas em Administração pela Business&Marketing School – Esic, Curitiba-PR. Artigo elaborado como parte dos requisitos de aprovação na disciplina Metodologia Científica, 4º período; concluída no segundo semestre, 2015. A presente pesquisa foi orientada pela Profª Ms Sônia Wawrzyniak.

1. INTRODUÇÃO

As transações comerciais via *web* tem crescido de forma expressiva nos últimos anos e tem se mostrado um meio eficaz e eficiente de fazer negócios. Organizações já consolidadas no mercado têm ingressado na rede e outras tantas e diversificadas empresas estão surgido no meio eletrônico com vistas a atender a essa nova demanda.

Comprar em lojas virtuais oferece a comodidade de aquisição de produtos pelo cliente sem sair de casa. Os preços tendem a ser mais atrativos, uma vez que os custos de manutenção do negócio são menores. A diversidade de produtos é maior, e a possibilidade de comparação de ofertas e a troca de informação tendem a orientar a decisão de compra. Os benefícios são grandes, no entanto, questões relacionadas à segurança e privacidade de dados são motivos apontados pelos possíveis compradores que levam a inviabilização da efetivação da compra.

Com o intuito de compreender questões relacionadas ao processo de decisão de compra on-line, o presente trabalho buscou por meio de pesquisa aplicada, delinear o perfil dos graduandos da Business&Marketing School – Esic, quanto à percepção destes no que se refere a compras via lojas virtuais, identificando o perfil e hábitos desses consumidores.

Para tanto, o estudo iniciou com uma revisão bibliográfica a fim de aprofundar o entendimento sobre o tema: lojas virtuais. Nesse sentido, os principais conceitos e definições aplicadas ao trabalho são baseadas nos autores Ravi Kalakota e Efrain Turbam. Sobre a evolução do comércio virtual no Brasil foi importante à obra de Dailton Filipini. Entrevistas disponibilizadas no canal *Endeavor Brasil*, sobretudo com o fundador do grupo Busca-pé, Romero Rodrigues, nortearam a condução da pesquisa e esclareceram várias questões relacionadas a compras virtuais.

Com objetivo de levantar dados de natureza quantitativa, de modo a fornecer subsídios que permitissem delinear o perfil do público selecionado, foi elaborada pesquisa de caráter exploratório. A coleta dos dados foi realizada na *Business&Marketing School – Esic* durante o intervalo das aulas com as turmas de Administração e Gestão Comercial. A intenção inicial era aplicar o questionário no curso de Administração, no entanto, em virtude do escasso tempo disponível e pela dificuldade de atingir o número de graduandos para compor a amostra previamente estabelecida, a equipe optou por reestruturar a amostragem. Para tal, foram selecionadas 6 turmas, escolhidas de modo aleatório entre as salas com maior quantidade de alunos presentes na data de aplicação da pesquisa.

A pesquisa foi estruturada no formato de um questionário com questões objetivas,

dividida em dois blocos: a primeira focada na experiência de compras em lojas virtuais e nos fatores que influenciam a tomada de decisão e o segundo na identificação do perfil dos pesquisados. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva.

2. E-COMMERCE: COMPRAS VIRTUAIS

A globalização, o desenvolvimento de tecnologias e o advento da internet provocaram mudanças globais. Essas transformações permitiram o desenvolvimento de ferramentas que impulsionaram o surgimento de uma nova forma de realizar trocas, compras e vendas de produtos e mercadorias. Nos últimos anos vem ganhando força a tendência dos consumidores deixarem de ir às lojas tradicionais (com endereço físico), passando a efetuar essas atividades pela rede de computadores.

O comércio *online*, uma década atrás, restringia-se a livros e Cds. Poucos eram aqueles que se aventuravam a adentrar nesse mercado. Para o consumidor envolvia lidar com o desconhecido, havia dúvidas quanto à qualidade, entrega da mercadoria, temor que o produto chegassem avariado. Entre as primeiras empresas no Brasil que se destacaram e impulsionaram o desenvolvimento do *e-commerce* está a Submarino, criada em 1999 e a livraria Saraiva, em 2000. Conforme a internet foi se estabelecendo, novos negócios foram surgindo, alguns inovadores e pioneiros, modificando inclusive a relação entre empresa e consumidor. Importante também foi a evolução de ferramentas que proporcionaram maior segurança, confiabilidade e aumentaram a percepção de confiança. E o que antes era considerado marginal, hoje já é considerado potencial, e daqui a uns poucos anos se tornará o *fluxo principal de mercado*,² sugerem alguns autores do tema.

A *Internet* tem revolucionado a forma de se fazer negócios. Até 2013, cerca de 49% dos lares brasileiros possuíam acesso a rede segundo dados do IBGE (2014. p.49), ou seja, ainda não se alcançou metade das residências do país. No entanto, o volume de transações e valores que passam pela web tem crescido significativamente nos últimos anos. É chamado de *e-business* o processo e interações que envolvem negócios, organizações, fornecedores e clientes na *web*.

O *e-business* abrange quatro operações. B2B (*business-to-business*), que trata da relação comercial entre empresas e representa o maior volume, correspondendo a 85% das transações comerciais; B2C (*business-to-consumer*) envolvendo empresas e consumidores, o designado *e-commerce*, ou venda eletrônica; C2C (*consumer-to-consumer*) quando

²Expressão cunhada por Ravi Kalakota, (KALAKOTA, 2002, p.32).

consumidores relacionam-se com consumidores; e o G2C (*goverment-to-government*), atuação do governo para cidadãos. Dentre os citados, o projeto foca no B2C, mais especificamente nas lojas virtuais, que apesar de ainda representar a menor parcela do comércio eletrônico, cerca de 10% do total, é o negócio que cresceu mais rapidamente nos últimos anos, atraindo um grande número de empresários (TURBAN, 2003).

Para Turban (2013. p.158), por comércio eletrônico (*e-commerce*) entende-se “o processo de comprar, vender, transferir ou trocar produtos, serviços ou informações pela Internet ou por redes corporativas privadas”. Limeira (2007. p.37) conceitua comércio eletrônico, segundo definição de *Organisation for Economic Co-operation and Development*³, ou seja, inclui “a venda não só de produtos e serviços físicos, entregues off-line, isto é, por meio tradicionais, mas de produtos como os softwares, que podem ser digitalizados e entregues on-line, por meio da internet.” Já para Chleba, citado em Silva (2015. p.44), a compreensão vai além das anteriores, uma vez que o autor associa comércio eletrônico a outros meios que não apenas a internet, como telefone, fax, cd-rom, quiosques multimídias, enfim, qualquer veículo que permita transações comerciais a distância.

Limeira (2007. p.85) apresenta cinco motivações que promovem o aumento do número de usuários na rede de computadores: escapismo social (fuga da realidade por meio de situações prazerosas); necessidade de informação e educação; controle e interação (percepção de controle do meio e personalização da experiência); socialização (facilidade de comunicação) e econômica (necessidade de aquisição de bens). Ainda que as razões sejam variadas, a autora acredita que a maioria das pessoas conectadas a internet busca utilização não apenas ligada ao entretenimento, mas principalmente de utilidade. Pesquisa realizada pela empresa americana Juniter Research, apresentado por Limeira (2007. p.87), verifica essa mesma tendência, e assinala que são as atividades voltadas para utilidade e não entretenimento o foco da maioria dos internautas, destacando-se: os mecanismos de busca, pesquisa de produtos e serviços; leitura de jornais; classificados de empregos; classificados de veículos e imóveis e *sites* médicos e de saúde. Ou seja, a *web* atende necessidades e oferece um meio mais cômodo para atender demandas de informação, entretenimento e aquisição de bens. Para Kalakota (2002.p.25), o comércio eletrônico de “baixo custo entre consumidores e empresas é um

³Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, trata-se de uma organização internacional composta por 37 países europeus criada com objetivo de comparar políticas econômicas e desenvolver soluções para problemas comuns. Disponível em: <http://www.oecd.org//dataoecd/42/48/2087433.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2015.

avanço tecnológico tão significativo quanto à máquina a vapor, a geração de energia elétrica, o telefone ou a linha de montagem”.

As operações de compra e venda via *web* começaram a ganhar notoriedade nos Estados Unidos em 1995. Já no Brasil tem inicio em 1996 com a Booknet, site de venda de livros, cds e vídeos, e é a partir do ano 2000 que o *e-commerce* alcança vulto. Dez anos depois, em 2010, de acordo com palestrante na OMExpo Latino, Romero Rodrigues (2015), co-fundador e presidente do Busca-pé, as transações pela *internet* representavam 10 bilhões. Enquanto o varejo tradicional cresceu 300% nesse período, o *e-commerce* alcançou 2000%. Dados do Webshoppers(2015) - relatório semestral sobre comércio eletrônico, elaborado pela empresa ⁴E-bit, confirma que no primeiro semestre de 2015 as compras realizadas por esse meio contabilizaram 51,5 milhões. Em 2012 elas representavam 3% do varejo nacional, e acredita-se que no mínimo 5% do PIB nacional tenham passado pela rede.

E se nem toda compra é realizada via *internet*, é certo que tem crescido o papel desta como meio de busca de informação sobre produtos e serviços pelo consumidor. De acordo com Romero Rodrigues (2015), nos Estados Unidos 100% dos entrevistados afirmam que a decisão de compra sofre influência da *web*, no Brasil esse número é menor, porém nem por isso pouco expressivo, uma vez que chega a 88%. Para Limeira (2007. p.55) a *Internet* é hoje “um recurso estratégico que desempenha dois papéis principais: o de canal de marketing e o de ambiente de negócios.” Enquanto ferramenta de *marketing*, as redes sociais se destacam, a exemplo do *facebook*, *blogs* e *twiter*. Só o *facebook* tem sido responsável por redirecionar 70% do seu tráfego para lojas virtuais.

Edson Rigonatti (2015), sócio da Astella Investimentos, em palestra para o canal Endeavor Brasil, afirma que o *e-commerce* não representa no Brasil apenas comodidade para o usuário, pois ao considerar o país, em toda sua dimensão, diversidade e características regionais, está pode ser “a única opção de compra” para muitos brasileiros. Salienta ainda que “comprar é o elemento básico que une todas as atividades” e que o comércio eletrônico oferece grandes oportunidades. Segundo Felipine (2015.p.5) manter um loja virtual em lugar de uma loja física tem demonstrado vantagens, destacando-se: a redução de custos, a melhoria do serviço ao cliente, a redução de estoques, além da geração de novas oportunidades em termos de desenvolvimento de mercados e produtos.

E se a democratização da *internet* tem impulsionado essa transformação e oferecido

⁴E-bit, empresa criada em 2000, com a finalidade de acompanhar a evolução do varejo digital no Brasil.

novas oportunidades de negócios, atender as necessidades e demanda do consumidor continua a ser um requisito para ter sucesso no mercado. Uma loja virtual, assim como a física, mantém a necessidade de atrair público, mas frente às características da rede, está precisa de maneiras eficientes, criando ofertas atraentes e exclusivas, atendendo o cliente quanto a preço, produto e prazos de pagamento e de entrega.

Hoje os clientes estão no comando. Está mais fácil do que nunca para os clientes comparar lojas e, com um clique do mouse trocar de empresa. Consequentemente, relacionamento com os clientes se tornou o recuso mais valioso disponível (KALAKOTA, 2002. P.165).

A possibilidade de comparar preços, interagir com outros consumidores influenciam a decisão de compra do consumidor e forçam as empresas a readequar suas relações cliente e consumidor. No entanto, segundo pesquisa realizada por Zhaobin Chen e Gurvinder Shergill (2005, p.83) na Nova Zelândia, a confiança no *site*, o serviço prestado; design; segurança e privacidade influenciam o comportamento de compras *online*.

Não se pode ignorar que as transações via *web* oferecem riscos para o consumidor que em muito se diferem do comércio tradicional, e estes são um obstáculo para o setor. Os benéficos que a rede oferece, a exemplo da economia de tempo, conveniência de realizar as compras em casa independente da hora ou do dia, da disponibilidade de uma grande variedade de produtos e da possibilidade de analisar e comparar preços são diferenciais que seduzem o cliente, no entanto, é preciso considerar que a decisão de compra também é influenciada por aspectos relacionados à segurança e privacidade de dados. Há quatro aspectos que norteiam a atitude de compra *online*: confiança em lojas virtuais, percepção da facilidade de uso, o risco percebido e a percepção de utilidade. Ou seja, apesar da facilidade de adentrar o mercado, para alcançar êxito e ser competitivo, o comércio eletrônico exige que a empresa construa uma marca com reputação no mercado.

Com base no exposto, podemos concluir que a internet provocou mudanças na relação empresa e consumidor. Atuar no mercado, ainda que *off-line*, exige do empresário atenção as implicações da *web* para seus negócios, uma vez que a interatividade entre os usuários e busca de informação sobre produtos interferem diretamente no comportamento do consumidor e na decisão de compra deste. O e-commerce tem crescido nos últimos anos e as expectativas são de que esse mercado se estabeleça e deixe de ser coadjuvante na economia.

3. METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA APLICADA

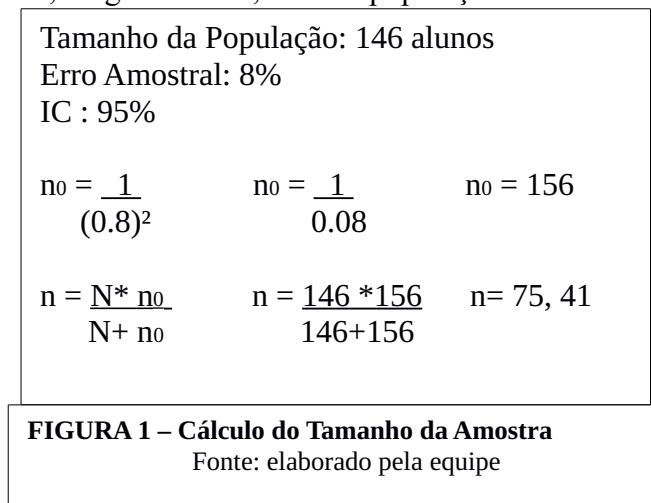
O presente estudo baseia-se em pesquisa aplicada na segunda quinzena de outubro de 2015 junto aos graduandos do curso de Administração (noturno), turmas ADM 201, ADM 402, ADM 501 e ADM 701 e do curso de Gestão Comercial GC 201 e GC 301 da Esic. A *Business&Marketing School* é um centro de ensino universitário voltado para negócios, localizado no bairro Hauer em Curitiba – PR. Vinculada às Universidades Rey Juan Carlos de Madri e Miguel Hernandez de Elche de Valencia na Espanha. Oferece graduação em Administração, cursos técnicos em Gestão comercial e financeira, bem como MBA Executivo em Gestão Empresarial e em Gestão de Projetos, e *Master* em diversas áreas: publicidade, recursos humanos, *marketing*, comércio internacional, finanças, logística, gestão pública, e gestão de negócios.

A aplicação da pesquisa deu-se por amostragem, ou seja, quando uma parcela do universo do público-alvo selecionado é consultada e submetida à verificação. A escolha dos participantes ocorreu de forma aleatória simples, quando todos tem igual possibilidade de serem escolhidos. O público-alvo compõem-se por 146 alunos distribuídos em 6 turmas, sendo 4 de Administração e 2 de gestão comercial, selecionadas na data de aplicação da pesquisa em questão. Como critério para seleção das turmas optou-se por aquelas com maior número de alunos presentes na data de aplicação. As turmas e os totais de alunos por período são:

- 33 alunos, turma ADM 201;
- 24 alunos, turma ADM 402;
- 28 alunos, turma ADM 501;
- 16 alunos, turma ADM 701;
- 31 alunos, turma GC 201 e
- 14 alunos, turma GC 301.

Definido o universo do grupo a ser estudado, buscou-se por meio de cálculo estatístico probabilístico determinar o tamanho da amostra. A equipe definiu como aceitável um erro amostral de 0,8%. Por erro amostral considera-se a diferença máxima entre o resultado amostral e o verdadeiro resultado populacional. Utilizou-se o Índice de confiança de 95%, que

corresponde a um desvio-padrão de 1,96. O tamanho da amostra ficou em 75,41, arredondando para cima, 76 graduandos, de uma população conhecida de 146 alunos.



A pesquisa possui caráter exploratório, com objetivo de levantar dados de natureza quantitativa, de modo a fornecer subsídios que permitissem delinear o perfil do público selecionado sobre o comportamento de uso e compras em lojas virtuais. Para tal formulou-se no formato de um questionário com 8 questões objetivas em múltipla escolha, divididas em dois blocos: o primeiro focado na experiência de compras em lojas virtuais e nos fatores que influenciam a tomada de decisão e o segundo com objetivo de identificar o perfil dos pesquisados.

4. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta por 76 pessoas, extraída de uma população conhecida de 146 graduandos, correspondendo a 70% dos pesquisados das turmas de administração e 30% da turma de Gestão Comercial.

As idades dos participantes são bastante variadas. Enquanto nas turmas de administração a maioria dos graduandos possui idade entre 18 e 25 anos, de acordo com dados da própria instituição, divulgados em relatório semestral, as turmas de tecnólogos possuem faixa etária superior a 25 anos.

Uma vez aplicada à pesquisa nas turmas pré-definidas, foi realizada a condensação e tabulação dos dados coletados e realização das análises estatísticas.

A tabulação dos dados referentes às faixas etárias apresenta limite inferior do rol com idade mínima de 17 anos e o limite superior, idade máxima dos participantes com 52 anos.

IDADE	FREQUÊNCIA
17	2
18	3
19	6
20	9
21	9
22	4
23	7
24	7
25	1
26	1
27	4
28	5
29	2
30	2
31	3
32	2
34	1
35	1
36	1
37	1
40	1
42	1
43	1
48	1
52	1
TOTAL	76

FIGURA 2 – Distribuição por idade
Fonte: elaborado pela equipe

A apresentação do rol em distribuição simples, sem intervalos de classe tem por objetivo ilustrar e detalhar a faixa etária do grupo pesquisado.

Amplitude Amostral

$$AA = Li - li$$

$$AA = 52-17$$

$$AA = 35$$

FIGURA 3 – Cálculo de Amplitude
Fonte: elaborado pela equipe

A amplitude amostral, ou seja, a diferença entre o valor máximo e mínimo é de 35 anos.

Ponto Médio

$$X_i = \frac{L_i + l_i}{2}$$
$$X_i = 34,2$$

FIGURA 4: Ponto Médio Tamanho da Amostra

Fonte: elaborado pela equipe

O ponto médio, ou seja, aquele ponto que divide a amostra em duas partes iguais é de 34,2 anos.

Para determinar o número de classe foi aplicada a Tabela *Sturges*. Desse modo, para um rol composto por 76 amostras, chegou-se a 7 classes (k). O intervalo de classes foi definido por meio de fórmula estatística, resultado em 5 elementos para cada classe:

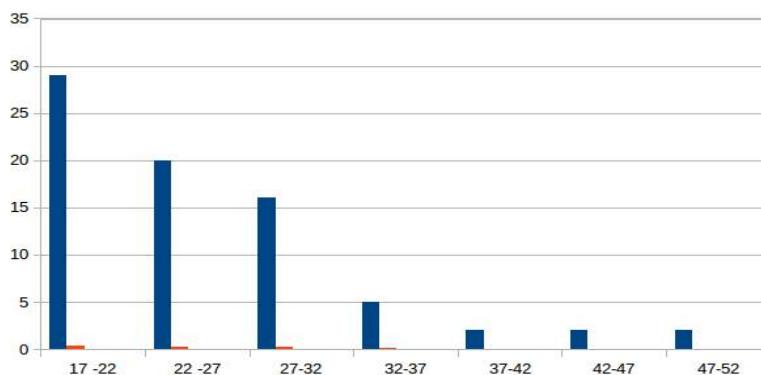
Intervalo de Classes (h)

$$h = \frac{L_i - l_i}{k}$$
$$h = \frac{52 - 17}{7}$$
$$h = 5$$

FIGURA 5 – Cálculo De Intervalo de Classe

Fonte: elaborado pela equipe

Abaixo segue gráfico de composição da amostra por faixa etária, elaborado a partir dos dados agrupados em classe:



QUADRO 1. Composição da Amostra por Idade

Fonte: elaborado pela equipe

No tange a faixa etária dos pesquisados observa-se no quadro 1, que a maioria dos graduandos encontra-se com idade entre 17 e 27 anos, representando 64,47% da amostra. Deste grupo, os discentes de 17 a 22 anos, correspondem a um percentual de 38,15%. Entre 22 a 27 anos (26,30%), de 27 a 32 (21%); de 32 a 37 (6,58%). Os demais apresentam idade superior a 37 anos e compõem 7,89% da amostra em questão, divididos nas classes que abrangem faixa etária de 37 a 42, (2,64%); 42 a 47, (2,64%); e de 47 a 52, (2,64%).

Quanto ao gênero, observa-se na tabela 1 uma leve predominância do sexo feminino em relação ao masculino, correspondendo a 42 mulheres no total de 76 pesquisados, resultando no percentual de 55%, e de 34 homens, o que equivale a 45% do grupo pesquisado.

TABELA 1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO

Gênero	Quantida- de	Percentu- al
Homens	34	45%
Mulheres	42	55%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pela equipe

5. QUANTO AO ACESSO E USO DA INTERNET

Quando perguntados sobre o tempo que faz uso da Internet, a maioria dos pesquisados apontaram utilizá-la a mais de 3 anos, representando percentual de 98,7%. Trata-se de um público acadêmico, ou seja, buscar adequar-se a novas tecnologias e fazer uso destas é de certo modo uma prerrogativa, razão pela qual o resultado encontrado já era esperado pela

equipe. Do total, 1,3% faz uso da rede a menos de 3 anos.

TABELA 2. TEMPO DE UTILIZAÇÃO DA INTERNET

Há quanto tempo utiliza a <i>internet</i> ?	Quantidade	Percentual
Menos de 1 ano	0	0%
De 1 a 2 anos	0	0%
De 2 a 3 anos	1	1,30%
Mais de 3 anos	75	98,7%

Fonte: elaborado pela equipe

O público pesquisado, quando questionado sobre o local de acesso apontou a utilização da rede em mais de um lugar. Ressalta que a pesquisa oferecia opção de escolha múltipla, podendo o graduando selecionar todos os possíveis locais onde costuma acessar a web, inclusive acrescentar lugares não apresentados nas alternativas dadas. Em média cada pessoa consultada diz acessar a rede ao menos em 3 locais diferentes ao longo do dia. Há predomínio da residência, casa e faculdade. Entre os locais de acesso também aparecem bares, restaurantes e rua.

É preciso considerar que hoje há uma diversidade de locais de acesso, principalmente devido a ampliação da *Internet* 3G, 4G e a disponibilidade de *Wi-fi*. O aumento na utilização de equipamentos portáteis como *smartphones*, *notebooks* e *tablets* também precisa ser considerada, pois tem contribuído para expansão do acesso e uso da rede.

TABELA 3. LOCAIS QUE POSSUI ACESSO À INTERNET

Em quais locais possui acesso à <i>internet</i> ?	Quantidade
Casa	76
Trabalho	70
Escola/Faculdade	66
Outros	19

Fonte: elaborado pela equipe

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DO ESTUDO

6.1. HÁBITOS DE USO E COMPRA NA INTERNET

Os entrevistados apontam uso frequente da rede, sendo 99% os que dizem buscar informações na *Internet* sobre produtos e serviços. Observa-se grande aceitação de uso da

web como ferramenta para conhecer produtos, suas aplicações e benefícios, bem como disponibilidade de serviços.

TABELA 4. BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE PRODUTOS E SERVIÇOS

Você busca informações sobre produto ou serviço na <i>Internet</i> ?	Quantidade	Percentual
Frequentemente	75	99%
Nunca	0	0%
Às vezes	1	1%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pela equipe

Apesar de quase a totalidade afirmar que utiliza a *Internet* como ferramenta de busca de informação para adquirir produtos ou serviços, apenas 32,84% afirmam que consideram relevantes as opiniões de outros internautas e apontam o hábito de buscá-las antes de efetivar uma compra.

Para a maioria dos pesquisados, (64,47%) consultar à opinião de outros compradores ocorre ocasionalmente (às vezes). Já 2,63% nunca buscam informações junto a internautas, e não consideram a experiência de terceiros quanto à aquisição e utilização de produto ou serviço.

TABELA 5 - RELEVÂNCIA OPINIÃO DE OUTROS INTERNAUTAS SOBRE PRODUTOS E SERVIÇOS

Você considera opinião de outros internautas sobre produtos ou serviços?	Quantidade	Percentual
Frequentemente	49	64,47%
Nunca	25	32,89%
Às vezes	2	2,64%
Total	76	100%

Fonte: elaborado pela equipe

Quando perguntados se já realizaram compras via internet, 89,47% apontam já ter realizado ao menos uma compra (tabela 6). Os que nunca efetivaram compra por meio virtual correspondem a 10,52%.

Do percentual de entrevistados que já efetuou compras pela *Internet*, ou seja, dentro do grupo de 68 pessoas, o percentual de 69,12% relatam que efetivaram última compra no

período inferior a 6 meses e outros 25% entre 6 meses a 1 ano.

TABELA 6 – COMPRAS VIRTUAIS

Você já realizou compras pela <i>internet</i> ?	Frequência	Percentual
Sim	68	89,47%
Não	8	10,53%
Total	76	100%
Qual o período em que efetuou a última compra?		
Menos de 6 meses	47	69,12%
Entre 6 meses e 1 ano	17	25,00%
Mais de 1 ano	4	5,88%
Total	68	100%

Fonte: elaborado pela equipe

A relação de compras entre homens e mulheres apresenta pequena variação, em geral mostra-se bastante semelhante, conforme apresenta tabela 7.

Ao focarmos nas compras realizadas nos últimos 6 meses, período em que ocorreu a maioria das compras pelos pesquisados, percebe-se maior percentual (67,65) para homens, enquanto as mulheres correspondem a 59,53%.

TABELA 7 - RELAÇÃO DE COMPRA POR HOMENS E MULHERES DE ACORDO COM ÚLTIMA COMPRA *ONLINE*

	Menos de 6 meses	Entre 6 meses e 1ano	Mais de 1 ano	Não responderam	Total
Mulheres	25	9	3	5	42
Homens	23	6	2	3	34
Relação em % por gênero					
Mulheres	59,53%	21,43%	7,14%	11,90%	100%
Homens	67,65%	17,65%	5,88%	8,82%	100%

Fonte: elaborado pela equipe

Os graduandos também foram questionados sobre a quantidade de vezes em que a compra foi efetivada. O questionário deixava livre a opção quanto ao número de compras realizadas o pesquisado já havia feito via lojas virtuais. A tabela 8 apresenta os resultados coletados.

Os números totais de compras apresentados pelos graduandos consultados são bastante

heterogêneos. Do grupo de 68 pessoas que já realizou compras via web, observa-se que pelo menos 3% já efetivaram 1 compra. Destaca-se varias ocorrências daqueles que apontam ter realizado 3, 5 e 10 compras, correspondendo a 12%, 10% e 18% respectivamente. Os que não lembram correspondem a 6%, os que não responderam 3%.

Há ainda aqueles que demonstram grande entusiasmo com esse novo meio de aquisição de bens e citam já haver realizado 50, 100 compras representando percentual de 1% e 3% respectivamente.

TABELA 8 - NÚMERO DE VEZES QUE REALIZOU COMPRAS *ONLINE*

Quantidade de vezes que realizou compras via <i>Internet</i>	Quantidade	Percentual	% Acumulado
1	2	3%	3%
2	2	3%	6%
3	8	12%	18%
4	5	8%	26%
5	7	10%	36%
6	2	3%	39%
7	1	1%	40%
8	2	3%	43%
10	12	18%	61%
13	1	1%	62%
15	1	1%	63%
20	4	6%	69%
30	4	6%	75%
40	2	3%	78%
50	1	1%	79%
100	2	3%	82%
Muitas vezes	6	9%	91%
Não lembra	4	6%	97%
Não respondeu	2	3%	100%
Total	68	100%	

Fonte: elaborado pela equipe

Quando confrontado os numeros totais de compras com as idades dos participantes verifica-se que o grupo com maior média de compras realizadas em ambiente virtual foi o com idade entre 32 a 37 anos, conforme tabela 9.

Os entrevistados com idade superior a 42 anos apresentam menores média de compras entre 2 e 7 aquisições em ambiente virtual por pessoa.

TABELA 9 – RELAÇÃO ENTRE O TOTAL DE COMPRAS REALIZADAS E IDADE

Idades	Total de participantes por idade	Total de compras	Média de compras
17 — 22	28	319	11,39
22 — 27	20	107	5,35
27 — 32	16	166	10,37
32 — 37	5	118	23,6
37 — 42	2	40	20
42 — 47	2	2	2
47 — 52	2	14	7

Fonte: elaborado pela equipe

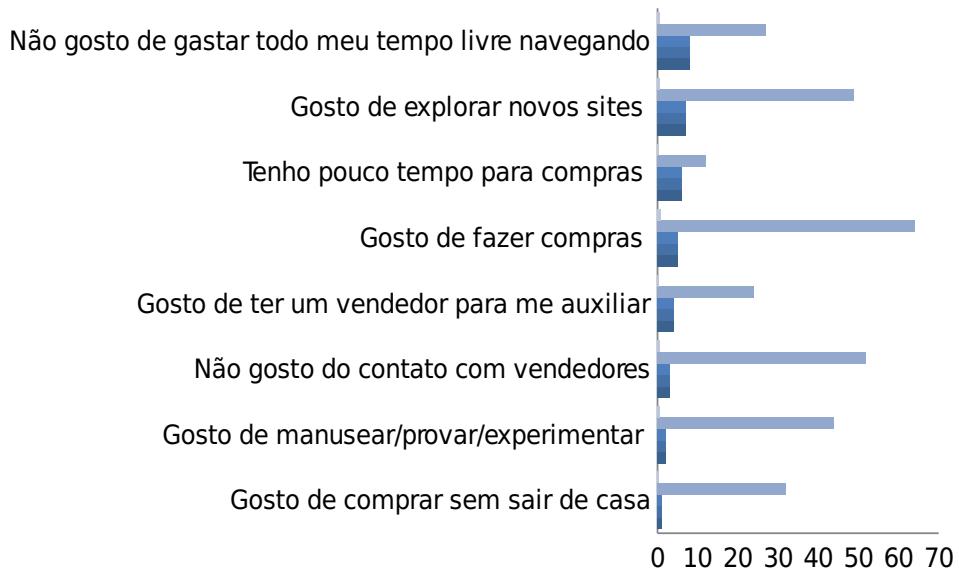
6.2. INTERESSES DO USUÁRIO QUANTO A AQUISIÇÃO DE PRODUTOS *ONLINE*

Quando questionados sobre quais produtos os graduandos possuem interesse por adquirir por meio virtual, (59,21%) manifestam alto interesse em passagens aéreas, bancos (48,68%), em produtos eletrônicos (40,79%) e livros (40,78%).

Alimento é um dos produtos com menor aceitação, pois, mais de três quartos da totalidade dos entrevistados (78,94%) demonstra que possui baixa intenção de compra desse item via *Internet*. Apenas 11,84% demonstram ter alto interesse na aquisição de alimentos por meio virtual.

Cosméticos e perfumes também aparecem com baixo interesse de compra (52,63%) e (55,26%) respectivamente. O fato chamou a atenção, uma vez que estes já são vendidos por meio de revistas (a exemplo da Avon e Natura), e o público de uma forma geral já está habituado a adquiri-los sem experimentá-los.

Outro item que desperta atenção é o serviço *delivery*. Inúmeros aplicativos têm surgido a fim de facilitar a compra virtual. É um serviço tradicionalmente efetuado por meio de telefone ou celular. Aparentemente, a migração do serviço para lojas virtuais parece certo, no entanto, o consumidor parece ainda propenso a manter o comportamento de compra já estabelecido, pois apenas 31,58% possuem alto interesse em adquiri-lo em ambiente virtual.



QUADRO 2. Interesse na aquisição de produtos e serviços via Internet

Fonte: elaborado pela equipe

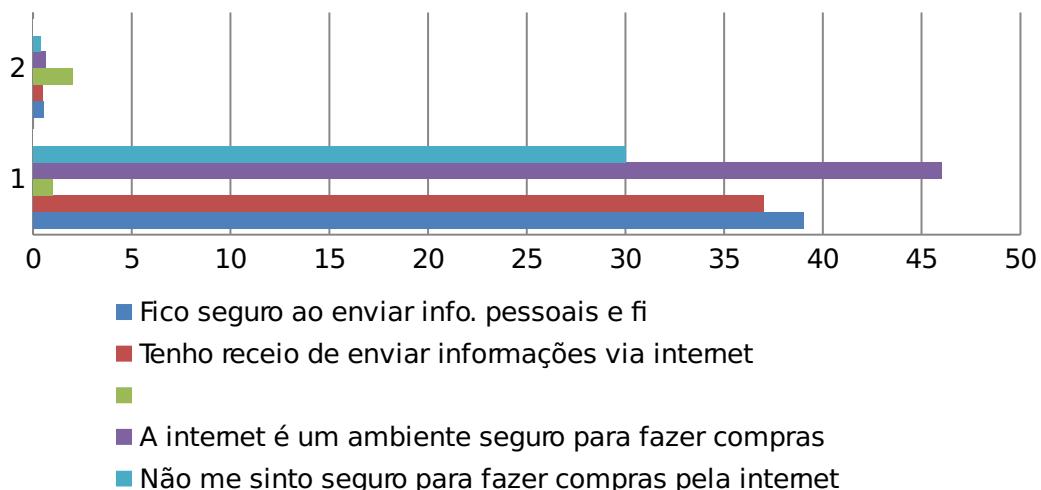
7. PERFIL DO PESQUISADO NA REDE

O pesquisado recebeu duas afirmativas opostas e deveria optar por aquela que melhor representava seu comportamento com relação a compras. Cabe ressaltar que as questões não apresentavam uma negação da proposição anterior, mas sim, tinham por objetivo apontar comportamento diverso da alternativa primeira.

Quanto à satisfação em navegar em *sites* da *web*, 64,47% dos entrevistados apontam gostar de explorar páginas. Outros 55,53% afirmam não gostar de utilizar o tempo livre para tal atividade.

Em síntese, 84,21% manifestaram gosto em comprar, no entanto, a questão não deixou claro qual o meio a ser utilizado, ainda assim, observa-se que 68,42% afirmam não gostar do contato com vendedores nas lojas convencionais, físicas.

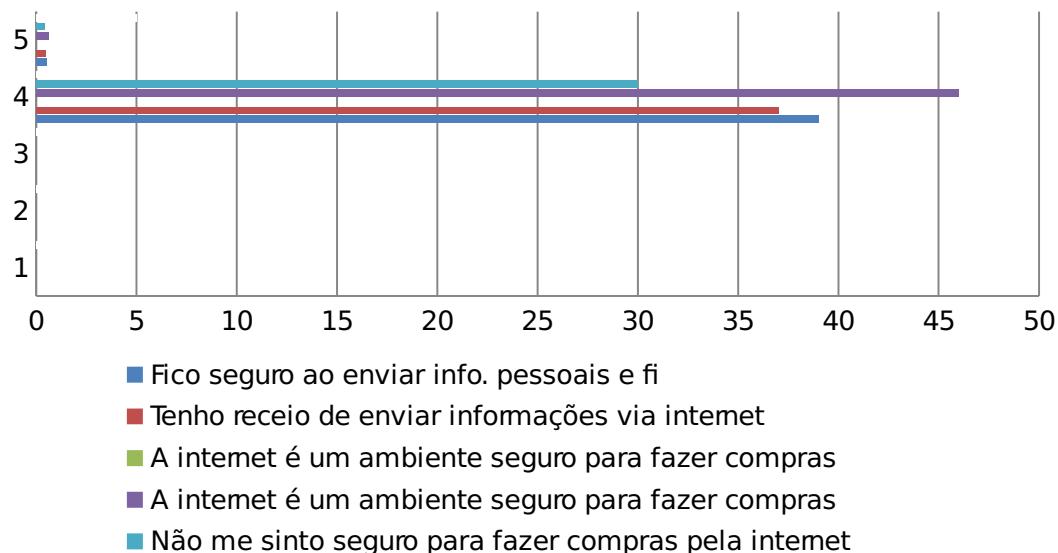
Experimentar o produto antes de comprar é fator importante para aquisição de um produto para 57,90% dos entrevistados. Já, 42,10% indicam gostar de comprar sem que para tal atividade necessitem sair de casa.



QUADRO 3. Perfil dos graduandos

Fonte: elaborado pela equipe

Quanto à segurança ao comprar por meio eletrônico, através de lojas virtuais, 51,31% dos entrevistados dizem se sentir seguros ao realizar compras e veem a *Internet* como um ambiente seguro. No entanto, 60,53% manifestam preocupação quando há a necessidade de envio de informações pessoais e/ou financeiras via *web*.



QUADRO 4. Sensação de segurança dos graduandos em realizar compras via Internet

Fonte: elaborado pela equipe

8. CONCLUSÃO

O estudo aponta ampla utilização da *Internet* por parte dos pesquisados e demonstra que está desempenha fundamental importância no que se refere à busca de informações sobre produtos e serviços.

Surpreendeu o fato de que os participantes não possuem hábito de buscar a opinião de internautas sobre experiência com compras e aquisição de bens. A maioria dos sites de grandes lojas possui espaço para que os clientes se manifestem sobre o produto adquirido, assim como tem crescido o número de *blogs* que falam sobre produtos e serviços. Vários artigos de revista semanal citam a relevância que tem se dado para a opinião desses consumidores, razão pela qual se esperava uma maior aceitação junto aos pesquisados por essa nova fonte de informação sobre experiência de compra.

Comprar em lojas virtuais é uma atividade realizada pela maioria dos estudantes, e independe das idades. Verificou-se que apesar do receio no envio de dados para efetivação de compras em lojas virtuais, este não tende a inviabilizar a transação. Acreditava-se que o risco na envio de informações pessoais e financeiras impossibilitava o fechamento de compras, no entanto essa alegação se mostrou falsa.

O público consultado já utiliza a rede há bastante tempo, razão pela qual não foi possível aferir a hipótese apresentada na primeira fase do trabalho, quando se acreditava que o tempo de uso era fator que influenciava o comportamento de compra.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL é o décimo mercado de e-commerce do mundo. **Universidade Buscapé Company**, 9 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.profissionaldeecommerce.com.br/brasil-e-o-decimo-melhor-mercado-de-e-commerce-mundo>> Acesso em: 9 set. 2015.

BRASIL é o quinto país mais conectado do mundo. **Info exame**, 22 abr., 2012. Notícias. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/internet/brasil-e-o-quinto-pais-mais-conectado-do-mundo-22042012-7.shl>>. Acesso em 9 set. 2015.

CACCOL, Amarolinda I.C.Z. Alinhamento estratégico da utilização da internet e do comércio eletrônico: os casos Magazine Luiza e Fleury. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.9, n.2, abr./jun., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2015.

CHEN, Zhaobin; SHERGILL, Gurvinder. Web-based shopping: consumers' attitudes towards

online shopping in New Zealand. **Journal of electronic research**, v.6, n.2, p.79-94, 2005. Disponível em: <<http://web.csulb.edu/journals/jecr/issues/20052/paper1.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

DIAZ, Andrea Narholz; GERTNER, David; Marketing na Internet e Comportamento do Consumidor: Investigando a Dicotomia Hedonismo versus Utilitarismo na WWW. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.3, n.3, set./dez., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551999000300007>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DO zero à 10 bilhões em 10 anos: a história do e-commerce no Brasil. Palestra com Romero Rodrigues. Direção: OMExpo Latino, 45'38". (2010, maio 19). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h35FpscV_2U>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FILIPINI, Dailton. Empreendedorismo e as novas oportunidades de negócios trazida pela internet. Lebooks. Disponível em: <http://www.e-commerce.org.br/empreendedorismo_web.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

IBGE. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira.** Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2015.

KALAKOTA, Ravi; ROBINSON, Marcia. E-business: estratégias para alcançar o sucesso no mundo digital. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

LIMEIRA, Tania M. Vidigal. E-marketing: o marketing na internet com casos brasileiros. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MAIS de 50% dos brasileiros estão conectados à internet, diz PNAD. G1, São Paulo, 18 set., 2014. Tecnologias e games. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/09/mais-de-50-dos-brasileiros-estao-conectados-internet-diz-pnad.html>>. Acesso em: 9 set. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORGADO, Maurício Gerbaudo. Comportamento do consumidor online: perfil, uso da Internet e atitudes. Tese (Doutorado em Mercadologia) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.rede.bz/wp-content/files/biblioteca/86623.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. 2015.

NUERNBERG, Julio César. O futuro do comercio eletrônico. **Revista Olhar Científico**, v.1, n.2, Ago./Dez., p.247-256, 2010. Disponível em: <<http://www.olharcientifico.inghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/54/38>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

O movimento e-commerce no Brasil. Palestra com Edson Riganotti. Direção: Endeavor Brasil, 17'27". (2012, julho 25). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nz72uJGdtVQ>>. Acesso em: 03 set. 2015.

RELATÓRIO webshoppers. Disponível em: <<http://www.ebit.com.br/webshoppers>>. Acesso em: 02 set. 2015.

SAIANI, Edmour. **Loja viva: revolução no pequeno varejo brasileiro**. 6.ed. Rio de Janeiro: Senac, 2004.

SILVA, Ana Catarina Lima; Et AL. Um olhar sobre o comportamento de compra dos usuários da internet. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.7, n.3, jul./set., 2000. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/v07-3art04.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015.

SOUZA, Natália Oliveira de. **A aceitação dos consumidores em relação aos sites de compras coletivas: um estudo com universitários**. TCC – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Rio Preto, 2012. São Paulo. Disponível em: <www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/81/.../tce.../NataliaOliveiraDeSouza.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

TIGRE, Paulo Bastos. Comércio eletrônico e globalização: desafios para o Brasil. In: LASTRES, H.M.N.; ALBAGLI, S. (org). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p.84-104. Disponível em: <http://www.liinc.ufrj.br/fr/attachments/055_saritalivro.pdf#page=84>. Acesso em: 20 ago. 2015.

TURBAN, Efraim; KING, David. **Comércio eletrônico: Estratégia e Gestão**. 8. ed. Porto Alegre: Person, 2003.

WAWRZYNIAK, S. I.; REMONATO, R. L. (org). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Esic, 2015.

THE ROLE OF INTELLIGENCE IN EDUCATED WOMEN IN *PRIDE AND PREJUDICE*: AN ANALYSIS OF JANE AUSTEN AND HER BELOVED CHARACTER ELIZABETH BENNET.

Mayara Quadros de Andrade¹

RESUMO: Os séculos XVIII e XIX foram o cenário de grandes revoluções como a Revolução Industrial (1789 – 1848) na Inglaterra, a Revolução Francesa (1787 – 1799) na França e o Iluminismo (1650 – 1700), também surgido na França. Os valores aristocráticos não mais dominavam e a ascendente sociedade burguesa da época ansiava por novos conceitos sociais. O Iluminismo foi o grande precursor de valores racionais, nele os homens encontraram diversas respostas, porém à mulher estava a parte disso tudo, possuindo somente o papel de espectadora. A educação da mulher neste período, e até final do século XIX, sempre fora muito deficiente. A educação que recebia servia para manter seu papel de dona de casa, uma vez que era responsabilizada pela saúde do lar, marido e filhos. As moças deveriam desde muito cedo aprender a lidar com as questões da casa e da religião, além de saber pintar, bordar e desenhar. Percebemos, no entanto, que Jane Austen, em suas obras, apresenta uma mulher quase que avessa aos valores que são esperados dela. Observamos que a personagem Elizabeth Bennet, em *Orgulho e Preconceito* (1813), simboliza a mulher racional, contrária ao papel feminino da época, incisiva e contestadora. Desse modo, abordaremos esse aspecto presente na obra de Jane Austen e na então sociedade burguesa inglesa do século XIX. Para tanto serão utilizadas as obras teóricas de Cândido (2006), Hobsbawm (1997), Perrot e Duby (1994), Perrot (2005), Scott (2002), Woollstonecraft (1999), Showalter (2011), Amaro (2009), Ramos (2002), Rodrigues (2001), Morais (1999), Foucault (2009), Mill (2006), Copeland e Macmaster (2011) Auerbach (1984), Cabreira (2012) e Morgan (1975).

Palavras-chave: Revoluções, Mulher contestadora, Educação, Jane Austen, Elizabeth Bennet.

ABSTRACT: The eighteenth and nineteenth centuries were the scene of great upheaval as the Enlightenment (1650 - 1700) and the French Revolution (1787 - 1799) in France and the Industrial Revolution (1789 - 1848) in England. The aristocratic values were no longer dominating and the ascending bourgeois society of the time longed for new social concepts. The Enlightenment was the great forerunner of rational values, men found several answers in it, but women were apart from it all, possessing only the spectators' role. Women's education at that period, and until late nineteenth century, had always been very poor. The education they received was used to maintain their roles as housewives, since they were responsible for the home, the husband and the children's wellbeing. Very early should the girls learn to deal with home and religious issues, as well as learn to paint, sew and draw. We realize, however, that in her works Jane Austen features a woman almost inimical to the values expected from her. We observe that the character Elizabeth Bennet in *Pride and Prejudice* (1813), symbolizes the rational woman for she is incisive and disruptive, contrary to the female role of the time. Thus, we will address this aspect present in Jane Austen's work and in the English bourgeois society of the nineteenth century. For the theoretical approach we will study

¹ 2º Tenente professora de Inglês e Português no Colégio Militar de Curitiba.
Mestranda em Educação pela UFPR

the ideas of Candido (2006) Hobsbawm (1997) Duby and Perrot (1994), Perrot (2005), Scott (2002) Woollstonecraft (1999), Showalter (2011) Amaro (2009), Ramos (2002), Rodriguez (2001) Morais (1999) Foucault (2009), Mill (2006) and Copeland Macmaster (2011) Auerbach (1984), Cabreira (2012) and Morgan (1975).

Keywords: Revolutions, Disruptive woman, Education, Jane Austen, Elizabeth Bennet.

1. INTRODUCTION

Today we know that education is essential in any stage of our lives and it is a right of all citizens. Through education we are able to reconcile social and cultural status, and demand our rights in society. Before, however, education was bequeathed to men and only for those few wealthy socially. Women of that time had to have another kind of education, one that involved skills.

The rational education of enlightenment spread in France produced a high impact in England in the nineteenth century, but it was only related to men. The English woman of that period had to learn different values, pre-established and limited, such as painting and housekeeping.

Jane Austen, 1775 - 1817, whose father was a clergyman, educated her. The central character of her novel *Pride and Prejudice*, Elizabeth Bennet, as Jane Austen, was a bold woman who did not deal very well with the limited intellectual tasks, which were expected and safeguarded to women at the time. We believe that a novel could be understood as a “social” being and dependent on the action of environmental factors, modifying the design and conduct of the world, strengthening and connecting the feelings of society.

Due to the Industrial Revolution, with the mechanization, the British began an exodus from the countryside to the city, to seek for jobs in the industry. As a result, in the beginning of the Victorian era, 1837-1901, the old aristocratic hierarchy, its values and what it represented needed to be renovated. At that time, the novel had become the main form of English literature. Many passages in Austen's novels were dedicated to the expected skills of a woman, but we found that most of its main characters were not too interested in them. We realize that Jane Austen in her novels proposed a liberal education for women, in one of her novels, *Pride and Prejudice*, published in January 1813, it addressed the way in which Elizabeth Bennet deals with problems related to education, culture, morality and marriage in the aristocratic society of the early nineteenth century in England. Elizabeth was a character who questioned whether a woman was able to have all the qualities of an educated woman and sometimes stood out for its defiance in not accepting default values as standards for all women.

This study will contribute to show the importance of how the female role is constituted in society and social context, and for this reason, we search for a parameter

based on the constant protests of Elizabeth Bennet. From the mentioned context, this paper aims at analyzing why this woman dared to fight for her rights once these women started to have a voice and also started to seek for different options in their lives. We believe that the contribution of the following study lay on the importance of the female role and figure in every society and social context.

In the first part of this paper we talk about literary interpretations, using Candido (2006). In a second moment, we outline some of the impacts of the great revolutions, industrial and French, and then we will sketch the ideals of the Enlightenment, which influenced an entire movement of women who claimed their rights and freedom of education using theories postulated by researchers such as Hobsbawm (1997), Amaro (2009), Ramos (2002), Rodrigues (2001), Morais (1999). Then we will outline some aspects of women history, trying to contextualize this figure in England of the nineteenth-century as well as the trajectory of female education in the same period and women background and the aim of writing novels. In this part we use Perrot e Duby (1991) Showalter (2011), Perrot (2005) and Morais (1999). Then we discuss Jane Austen's educational background and her professional life as a novel writer. In this part we use Copeland's and McMaster's (2011) theories. Finally, we analyze and explore Austen's most beloved character, Elizabeth Bennet, who was considered so different from the ordinary ones and sometimes compared to "a rebel". In this part we use Auerbach (1984), Morgan (1975) and Cabreira (2011) to guide us through Elizabeth's sense of freedom.

In the second part, we intend to discuss a little bit about Jane Austen's novel and analyze her trajectory and female profile. Finally, we will discuss and shall find discrepancies or adhesions of ideals derived from female education in Elizabeth Bennet's character.

2. THE ROLE OF WOMEN IN HISTORY AND LITERATURE

In this section, first we illustrate the literary approach we worked with, using Candido (2006), as well as establish the historical context of some of the social movements that had caused great changes in Europe, more precisely in the nineteenth-century England. Among them are women's issues and feminist history in the lives of

the English women, as well as aspects of their education / instruction. We tried to find a parallel between the great revolutions of the nineteenth century in Europe that would support my discussions such as the emergence of the Industrial and French revolutions. We also looked into the rise of an educational system based on reason, spurred by Enlightenment principles in England, and in which was the stage of several changes. The theories we used to address these issues were advocated by Hobsbawm (1997), Morais (1999); Amaro (2009), Ramos (2002), Scott (2002); Woollstonecraft (1999), Perrot (2005), Cabreira (2011); Mill (2006) Duby and Perrot (1991).

This project was developed through exploratory research, aiming to broaden knowledge about the female role in the English nineteenth-century, allying the education and intellectual attitudes of the author Jane Austen and the character Elizabeth Bennet of *Pride and Prejudice*. This paper is also based on literature research, whose goal is to seek for the historical and social context, as the Enlightenment and the literary and social role of women in the first half of the nineteenth century, as well as feminist and female figures in Jane Austin's novel.

3. THROUGH A LITERARY VISION

As we notice Candido (2006) reinforces the idea that the integrity of a work would not adopt dissociated views and that we could only understand it merging text and context in a full and dialectical interpretation, in which both the old view, that is explained by external factors, such as the other view, guided by the conviction that the structure is virtually independent, combine each other as necessary moments of the interpretive process. We also know that the external, the social, mutterers, not as the cause or as the meaning, but as an important element that plays a role in the formation of the structure.

We understand from the discussion of Candido (2006) about the literature in context, that the work, the art, could be understood as a social "being" that is dependent on the action of social environment factors that will modify the behavior and outlook, reinforcing and connecting the feelings of society.

Literature, according to Candido (2006), would be collective when it requires a commonality of expressive means, the word, the image and mobilizes deep affinities

that bring together people of a place and a time, to reach "communication." For the author there is no literature while there is no such formal and spiritual congregation, manifesting itself through men belonging to a group.

We consider the thought of Candido (2006), and we link it to Jane Austen's work and with the English society of the nineteenth century, since her works are remembered and perpetuated until today, translated into several languages and being transposed to the big screen, crediting its author the legacy of one of the greatest writers of her time.

We realize that Candido (2006) believes in implementing social aspects to a work, the author believes that by assessing a particular work with external reality to understand it is to risk a dangerous simplification. But what if we take care of the social factors in their role as trainers of the structure, we would see that even they and the psychics are crucial for literary analysis. The scholar also justifies that without each other, the aesthetic integrity of the work would not be the best way.

Indeed, Candido (2006) points out that the activity of the artist stimulates the differentiation of groups, creating works that modifies the features of expressive communication and works, in turn, delimit and organize the public. The author clarifies that seeing the issues from this dual perspective we see the dialectical movement that encompasses art and society in a broad supportive system of reciprocal influences.

4. GREAT REVOLUTION X GREAT REPERCUSSIONS

As mentioned in the opening remarks of this work, we try to find a parallel between the great revolutions of the nineteenth century in Europe to have the necessary support to state that, with the emergence of the great revolutions, Industrial and French, the English people felt the need for multiple changes in various sectors. We also seek the confirmation that with the rise of an educational system based on reason, prompted by Enlightenment principles in England, we found a series of changes that influenced authors such as Jane Austen, in her novels, thoughts and beliefs.

About the great events and the consequences of industrialization, Hobsbawm (1997) argues that the Industrial Revolution, which began in the eighteenth century, was the most important event in world history, at least since the invention of agriculture and

cities. Hobsbawm (1997) discusses that whatever may have been the reason of the British advance, it was not due to scientific and technological superiority. In the social sciences, the author confirms that the British were still far from the superiority that made the economy an eminently subject Anglo-Saxon, but that the Industrial Revolution brought them into an unquestionable first place.

Hobsbawm (1997) notes that even the aristocratic families who wanted education for their children relied on tutors and Scottish universities. At the time of the revolution, English education, according to Hobsbawm (1997) could be considered as a bad joke, however, its shortcomings were, in fact, offset by hard inside schools and turbulent democratic universities of austere Calvinist Scotland, which launched a stream of young rationalists, bright and workers seeking a career in the South.

The nineteenth century, according to Morais (1999), started fresh out of the French Revolution, entering the Industrial Revolution, with rapid urbanization, without having to achieve the goal of building a satisfactory educational system. The author argues that in August 1819, after obtained some achievements and advances in education, an uprising happens in industrial center of England, in Manchester, leading the government to eventually abolish the few civil liberties, which generated and caused great repercussions in education with the restriction of formal education for the masses and a setback in the curriculum.

According to Morais (1999), the rationalist century of the Enlightenment valued the science and human reasons; went through an educational displeased most influential population. According the author, the seventeenth century did not formulate a comprehensive plan for the educational process, which resulted - in the eighteenth century - the desire for reforms. For Morais (1999), the influence of John Locke and Newton's mechanistic view, reinforced the idea that man could only make use of his natural faculties to achieve what he needed. However, Morais (1999) also states that with the poor quality of the schools, which in turn were very conservative and reluctant in abandoning their practices largely ineffective, made the home education with tutors more feasible.

Even in the scenario of the Enlightenment, Morais (1999) emphasizes that several important thinkers emerged from it, including Jean-Jacques Rousseau, who proposed that education should be public and whose ideas, according to Morais (1999),

served as the ideological background for popular movements that culminated in the Revolution of 1789, influential thinkers of Education in the eighteenth century through the nineteenth century. About education in nineteenth-century England, according to Morais (1999) institutions belonged to the church, with virtually no government intervention, and had the characteristic of being cheap in order to meet the high demand of the less favored in result of urban growth.

Morais (1999) recalls Joseph Lancaster, major precursor of monitorial education system, which was considered revolutionary and inexpensive. This system sought to teach students and train teachers at the same time. Through this system, pre-selected students from wealthy families, after absorbing the grammatical content of his teacher, acted as species of monitors / teachers for students of the lower classes.

As we have seen, the Enlightenment influenced the ideals and thoughts regarding education at the time. An educational system based on reason emerged, however, the woman, a recurring theme in our study, was still excluded from this need. Education aimed at the female figure summed to fulfill their duties as wives and mothers, as well as to obey their husband. In this context of exclusion and oppression numerous treatises of conduct for young women, influenced by the Enlightenment, as the *Déclaration des Droits de la Femme et La Citoyenne* of Olympe de Gouges in 1791 and *A Vindication of the Rights of Woman* by Mary Wollstonecraft 1792 became popular in the eighteenth century and were propagated in the nineteenth century.

5. POWER CONVERSION OF WOMEN AND FEMINISM

We realize that both French and Industrial Revolution were very important for certain events that changed several factors in the social life, sciences, economics and education in Europe from the eighteenth and nineteenth centuries. We noticed that among these changes, we also depict this century the emergence of the Enlightenment, urged France, which spread and influenced an education system based on reason, in England. Among the various transformations and evolutions occurring, perhaps the biggest impact on women of the nineteenth century was the awareness that could cause changes in favor of their rights and freedom. We find that a small, but extremely

important part of women claimed the expansion of its space, which was hitherto strictly domestic and private, not public.

Amaro (2009) points out that the transition from the nineteenth demonstrations of discrimination against women acquires greater expression. The struggle for equality in the political and civil areas, was initiated to exclude the oppression exercised by the patriarchal tradition bonded to the male culture designing numerous voices to defend the fullness of rights for women. Ramos (2002), in the same proportion, says that the first cut in history of modern masculinity manifested itself in the Enlightenment. Due to the influence of the Enlightenment women claimed their right to recognition and knowledge.

Scott (2002) states that the French Revolution granted women civil rights, especially with respect to marriage. In 1791, the marriage was defined as a social contract and in 1792 the divorce became a legal right of both spouses. However men, legislators, also passed laws that had contradictory effects on women, making them people with civil rights, but also objects of legislative concerns. This ambiguous status of women, their recognition as agents of civil society and its exclusion policy, were the main reasons for the beginning of the feminist movement in the transition from the eighteenth to the nineteenth century in Europe.

Woollstonecraft (1999) reinforces the neglect of women's education is the major source of the deplorable and miserable situation of women. The feminist believes that one of the cores for this condition of the woman is the false system of education, as it was written by men. The author concludes that men boiled down to imagine women as lovers seductive and not as wives or responsible and rational mothers.

Instruction books, written by men, contained the rules of how a woman should behave. Woollstonecraft (1999) reports that these books describe how women should be treated as subordinate beings, not as part of the human species. The author further states that much of this was due to women's subordination by the fact that at the time, men were perceived as being physically stronger than women.

The author reiterates that women's education was not formal, it was still recognized by writers as sex frivolous, ridiculed and lampooned. The feminist says that since the beginning of their lives, women were bequeathed numerous issues that should

hold while the vitality of the body and mind were sacrificed because of notions of beauty in order to fulfill one of her numerous marriage duties.

Perrot (2005) states that the eruption of the presence of women and a female speaking in places where they were previously banned, or unfamiliar with, is a nineteenth-century innovation that changed the sound horizon. The scholar says that silence was common for women, and that it should be the secondary and subordinate position of women. Literature, according to Perrot (2005), is thankfully richer; he states that the writing of a woman by the woman herself, is intruded. The author says that listening straight from the words of a woman depended on their access to the means of expression, such as gesture, speech and writing.

Morais (1999), states that in the nineteenth century three most recurrent and common statements to deny women access to education, consisted in the fact that to seek knowledge women consequently would neglect their duties and female chores; even if they were advanced in relation to men in terms of knowledge, they would never cease to be in great disadvantage to men; the feminine nature would in essence be made for daydreaming and any effort to change it, would make them forget the state of subordination provided by law, nature and divine will.

Morais (1999) reiterates that at the time women should find their place in the shadow of men, since even in science, scientific studies such as anthropometry and craniometry, proved the degree of intellectual inferiority of women. The scholar further states that there were few schools for girls and the little education offered remained very poor and most part of the girls were educated at home by their mothers or governesses. The author states that few schools for girls were founded by idealists like Louisa Martindale, who suffered the strong opposition and had to close the doors or abandon ongoing projects.

6. WOMEN FIGURE AS A WRITER

Life for a woman writer in the late eighteenth and early nineteenth century was virtually nonexistent. "Women have always worked. They do not always exercised professions "(PERROT, 2005, p 251). According to Duby and Perrot (1991), although in the last years of the eighteenth century the writing could be an element of women's

freedom, but with the early years of the nineteenth century, the situation became tense and its simple maintenance became problematic. Nevertheless, they conclude that England was perhaps the country that best tolerate women writers.

The impossibility of speaking of herself eventually abolish her own being, or at least, what you can learn from her. Like those old women locked in a silence from beyond the grave, we cannot discern whether it is a willingness to shut up, an inability to communicate or an absence of a thought that was so destroyed inability to express themselves. (PERROT, 1998, p. 10)

We can notice from the above quote that writing was a form of control and oppressive to women that fit the silence itself, without having the right to education and literacy, at least not like men. "Like reading, writing is often, for women, one forbidden fruit." (Perrot 1998, p. 36th).

"In remembrance, women are, in short, the spokesmen of privacy" (PERROT. 2005. P. 42). Perrot (2005) clarifies that the nineteenth-century European men tried, in fact, to isolate the growing strength of women, who had been so strongly felt in the Age of the Enlightenment and Revolutions. The author confirmed that not only were they cloistered at home, excluded from certain areas of activity - a literary and artistic creation, industrial production and trade, politics and history, but they were also directed to the home revalued and the social domestication.

According to Showalter (2011), the nineteenth century seemed to have been the era of female writers, with great examples like Jane Austen, Charlotte Brontë and George Eliot. However, the big question, according to the author, was that women, excluded from education and therefore without achieving excellence in poetry, story or drama, to define a literary culture in their novels, have appropriated another male genre or actually created their own. "The women novelists have always been self-conscious, but only rarely self-defining" (Showalter, 2011, p. 4).

Women novelists of the eighteenth century, according to Showalter (2011), explored a stereotype of powerless femininity to gain protection from male reviewers. However, at the turn of the century, many avoided the issue of professional identity by publishing anonymously. Therefore, many writers, in order to ensure the publication of their material, used pseudonyms, male names. The nickname, first of all, was a way to

get critical and serious and consistent treatment by literary critics in relation to the work as well as to protect the woman against prejudiced and criticism from her own family.

For the author, the use of the masculine pseudonym meant the loss of innocence, hitherto strongly about widespread the female figure. Showalter (2011) highlights the way that many novelists like Jane Austen dealt with the destructive moral and social implications, which were well defined and urgent. Through her characters, it remains evident how and why the defense of the status quo - to the extent that the women of the nineteenth century were concerned about this issue - was honestly and elaborately discussed by women writers.

For Showalter (2011), while the novelists were recognized by the modesty of their own struggles, they were also recognized for their heroism. About the struggle of women in relation to professional writing and education Showalter (2011) cites the speech of a novelist in 1860, shown below:

Women are greater than men dissemblers When They wish to conceal Their Own emotions. By habit, moral training, and modern education, They are Obliged to the so. The very first lessons of infancy Teach Them to Their repress feelings, control Their very thoughts. (SHOWALTER, 2011, p. 20)

According to Showalter (2011) many of the novels of female fantasies were related to money, mobility and power, that were correlated with personal ambition designed by the ideology of success in male characters. As already mentioned, women who sought to publish their works, but did not reach such a feat, reached gigantic proportions. Showalter (2011) comments on the research conducted by Richard Altick, between the years of 1835 and 1870, which reported that the proportion of women writers was considerably lower than that of men because of inadequate educational feminine and prejudice against women in the position of writer.

Showalter (2011) reiterates, with respect to this study by Altick and they contribution of Raymond Williams's research , that evidenced the privilege that men had on education, given that among 163 male writers studied by Altick between 1780s and 1930s, more than half had attended schools like Oxford and Cambridge. To the male figure was also reserved the privilege of having grammar lessons, while the woman was, for the most part, home schooled; only after the year 1870 is that some women had some form of higher education. The percentage of women who were educated at home and at school was almost equivalent to the percentage of men educated in universities.

Women writers were deprived of education because of their sex, not because of Their class. For the middle-class Victorian girl, the departure of a brother for school was a painful awakening to her inferior status [...] One of the outstanding characteristics of the feminine novelists, Their envy of classical education. (SHOWALTER, 2011, p. 34)

According to Showalter (2011) women novelists have struggled to educate themselves even with tremendous financial difficulties. A recurring theme among the biographies of the writers of the first half of the nineteenth century is the discipline itself. The works completed by men were seen as better finished, because man had full understanding of what he wrote, possessed knowledge of grammar and at the top English. It was believed that women could not express herself better than men, since they were defined as an angelic being, unable to feel passion, anger, greed and honor.

Showalter (2011) clarifies that the novelists of that time had the authority to describe the lives of ordinary women whose lives were devoid of power or influence over others, because these writers came from this reality. They wrote not only in order to develop personal power, but also to change the perception and aspiration of their readers.

6.1. WOMEN, REBELLIOUS AND "REBEL": A FREE WOMAN

In this chapter we have the intention to analyze some aspects of the life of Jane Austen as a woman writer and professional, as well as her level of education-instruction in the transition from the eighteenth and nineteenth centuries. For this analysis we will use Macmaster and Copeland (2011). Forward, we intend to analyze the work *Pride and Prejudice* combining the analysis of some characters as the factor education- instruction in order to verify aspects that show the attitude of oppositional character Elizabeth Bennet. During this second phase we will use Auerbach (1943), Morgan (1975) and Cabreira (2012) to address aspects of the novel and the character Elizabeth Bennet.

Jane Austen was born into a family belonging to the agrarian bourgeoisie, Hampshire in England on September 16 in 1775. Austen lived at the time of the Regency, but she is remembered for publishing novels in the Victorian era. We shall see that life and the environment in which Austen lived and which served as the backdrop for many of her writings.

Austen, according to Copeland and Macmaster (2011) was a writer by profession, and that, besides her family, was the most important thing in her life, since childhood her will was to see her novels printed. Austen wrote three novels before the age of 25, and her literary career depended, to some extent, on so many other women novelists of the time, who created and sustained a market of domestic fiction, whose attitudes towards literature, as well as Austen, have become more and more professional.

The publication of a novel of any kind, that could lead its author to the public eyes, meant the loss of femininity, as claimed Copeland and Macmaster (2011). All prejudices against women led many of them to publish their first novels anonymously, this fact, however, did not apply to Austen. The authors clarify that the only time that Austen had to use a pseudonym, Mrs Ashton Dennis, was to inquire about the delay of a publisher with respect to publication of the novel “*Susan*”.

According to Copeland and Macmaster (2011), women who were not married in the eighteenth century usually lived under the tutelage of a father's authority, which tended to disprove the modesty of a daughter in venturing into the world of publishing. This disapproval was due to the compromise of the reputation of a daughter and imminent risk of her becoming undesirable for marriage. In opposition to this fact, Austen's father, George Austen, tried to help her daughter's career. When Austen tried to publish *First Impressions*, first version of *Pride and Prejudice*, her father was the one who wrote to a potential publisher. Austen's father was a clergyman, who taught religious and used to educate boys, as a tutor; he had a vast knowledge of the classic education and never stopped supporting his daughter in her business decisions.

Copeland and Macmaster (2011) report that in her own circle of family and friendship, Austen knew and owned several authors who had published their works, and many of them, were women. Among the women in her circle of friends was a great friend, Anne Lefroy, who died in 1804, and who was mentioned for her publication of poems.

According to Copeland and Macmaster (2011), we can say that the heroines of Austen penetrated through appearances to the truth, an epistemological effort dear to the Enlightenment, and especially to philosophers such as John Locke. The authors confirm that Austen did not inherit obvious traditions nor accuracy with respect to canonical

classics. Austen was dependent the titles that appear in her way, she could not have had the pleasure as her brothers did while studying canonical literacy in school.

Austen, for Copeland and Macmaster (2011), had as much luck as the heroines of her novels since the first library that had, i.e., her father's, had more than 500 titles. Despite her school experience being brief and insignificant, most textbooks could be found in her own home. The most important incentive to books and reading, say the authors, Austen had in large quantities, and since almost all her family was hungry for books and for the constant books' exchange.

The author mentions Shakespeare and Pope in his works, and when Austen does that, according to Copeland and Macmaster (2011) it is not to boast of her knowledge about them, but rather to outline a character by itself in response to those authors. From this, it is evident that books were a very significant part of Austen.

To Copeland and Macmaster (2011), while Austen approached the classics through the filter provided by those of classical education, she also had the opportunity to have contact with very ancient texts, such as those of religious origin of Christianity and Anglicanism, whose language were practically obsolete. Austen learned to read them and used several fragments and quotations in her works.

She is perhaps too strong a mind, too original a writer, to be the most apt for influence studies, but her work incorporates ideas and offers from responses to a wide range of texts, and her allusions are so nuanced Commonly the worth to be carefully teasing October (COPELAND AND MACMASTER, 2011, p. 211)

In defense of the novel as a genre, Austen basically defends women's writing, not wanting to say, therefore, that novelists would be exempt from her serious literary judgment and provocation, Copeland e Macmaster (2011) conclude. The scholars recall that Jane Austen was presented to the public as the author of six novels, *Sense and Sensibility* (1811), *Pride and Prejudice* (1813), *Mansfield Park* (1814), *Emma* (1815) *Northanger Abbey* (1818), *Persuasion* (1818), about five months after her death.

Copeland and Macmaster (2011) conclude that the Austen's family was a dominant force, as well as the study of her life. Austen as a person remained unknown to readers until half a century after her death. Jane Austen was just another name before 1870, the Austen family, however, undertook to disclose more information about the author in the coming decades through biographies

6.2. ELIZABETH BENNET: WITH PRIDE, BUT NOT PREJUDICE

Woman's power of self-transformation, her home of magic and infinite change, associate her with a literary dream in Which personality and eternity meet. Her grand incarnation in character types enables her to incarnate character itself, the nineteenth century's most potent vision of humanity made perpetual. (Auerbach, 1943, p. 9)

From the excerpt above we begin our discussion concerning the disruptive and intellectual figure of Elizabeth Bennet. As previously proposed, Elizabeth deemed to be one different character: strong and remarkable because she set goals and fights for them, being a woman in a scenario of transition from the eighteenth to the nineteenth.

In the patriarchal society of the early nineteenth century, which we have seen women who lacked broad social participation and public rights, had rather a legacy role to the shadows of the male role, as well as an education historically and intentionally disabled. Having said that, we intend to discuss how and why Elizabeth Bennet stood in her quest for intellectual, social and spirit freedom.

We think that Elizabeth in relation to her family, would find quite the opposite of what she sought for herself, the only model in which the heroine could look up would be her father, but she still felt that their attitudes and behavior were not an acceptable model that she could follow herself. We can assume, therefore, that one of the reasons why Elizabeth refused with such vividness not to marry or have a union based on other factors than reason itself.

As we have already evidenced, Elizabeth did not accept ideas which seemed totally absurd to her ears. The heroin not often broke with most social rules, however, we realize that she had an objector character, in order to impose her will, as in the refusal of engagement and Mr. Collins. Elizabeth had effervescent display ideas, contradicting the established or socially acceptable by many at the time of the novel and also in the time in which Austen lived.

Elizabeth used objectivity and clarity in her ways and attitudes to impose and establish her ideas. The heroin was able to articulate arguments and show her witty knowledge about them, feeling very proud of that. Elizabeth was accused of going against her own sex because of her ideas about the role and attitudes of women from her neighborhood. The heroine did not believe that there was in fact a complete woman. We further assume that Elizabeth ridicules, using irony and humor against these women

who live appearances, women who seek only to conquer a man and surrender to marriage: generating the loss of freedom, something that for our heroine symbolizes the end.

Morgan (1975), commenting on the impertinence of Elizabeth, aid this was one of the reasons why generations of readers have admired and admire her. The author reiterates that this would be the motive that we recognize that the biggest concern of Austen's novel are the possibilities and responsibilities in relation to freedom of thought and expression. The author also stresses that *Pride and Prejudice* explored the special meaning of freedom and concluded that Austen admitted through her fiction that, the relationship between a character and public reality, is once and for all, a necessary issue.

We notice that Elizabeth was a woman who had a strong character and not gullible or swayed by opinions that could stop her from getting what she wanted. We also realize that women themselves around her, especially Mr. Bingley's sisters, hated her in a way, because she was free. Elizabeth was not tied to so many social constraints and this feature of her nature attracted increasingly the eyes of Darcy.

Morgan (1975) explains that the main object of study of Austen was the connection between intelligence and freedom which would be immersed in the plot of a love story and that the events in this love story would be different from the vast majority of the romantic novels at the time. The author recalls that Darcy, in the novel, cared more about Elizabeth than Elizabeth cared for him.

We realize in the novel, and Morgan (1975) reinforces the idea, that Elizabeth's gratitude and growing affection for Darcy were inseparable from their intellectual growth, if we consider that Darcy fed Elizabeth her hunger for knowledge, her hunger for challenge and her contrast of ideas in relation to him, as well as her surprise and constant questions about the true character and emotions of Darcy.

Morgan (1975) argues that Austen sought to define freedom and intelligence connecting emotions, incomplete knowledge and partial truths about things. The author explained that we must understand that the concept of freedom lay not in fact that Elizabeth did or said only what pleased her, defying social rules, but was rather the freedom to become involved, belonging to something bigger. The scholar points out that for this reason, Elizabeth's education and instruction would fit more appropriately into a love story.

Morgan (1975) states that intelligence to Elizabeth is intrinsically connected with the affairs of the heart, because she believed her understanding, intelligence and perception depended on the fact that she had an independent character. The author points out that Elizabeth wanted more than anything to be an intelligent observer of her world. "Elizabeth accepts her new freedom, its boundaries, its uncertainties, and its hope." (Morgan, 1975, p. 68)

We notice that Elizabeth accepted Darcy setting the possible advantages which could bring both alliance and in particular to her. We believe that the love she felt for Darcy at the end of the novel was totally stoned by several other events that, above all, involved the intelligence and knowledge of the world. We also imagine that our heroin was only able to accept the idea of involvement with the opposite sex in a moment that she was sure that this union would provide her the maintenance and security of her intellectual growth.

When questioned by Lady Catherine about the intentions of Elizabeth to his nephew, the young woman defended her right to come and go, meeting with rules of birth and arranged marriage traditionally imposed on wealthier families. For our heroin, it can be seen as well as any other lady, whose father was educated and enjoyed any other human being demanded his/her right to guard and omit information that were not matters of Lady Catherine's.

According to Morgan (1975) Elizabeth did not handle nor acted as a heroine consciously. Instead, she asserted that her character was meant as an observer, a witness informed and insightful about everything that was ridiculous and entertaining to others. The author explains that Elizabeth often stood so disinterested as if she was someone watching a scene without actually participating in it.

7. FINAL CONSIDERATIONS

We conclude from the study that throughout human history numerous factors could be marked as important, among the most relevant to our work are the revolutions which were the trigger for women as human beings defending their rights and space. Women had to trespass many barriers in several respects, and perhaps what has brought them greater freedom has been the free will in education. Although it was a process that

unfolds until today, we reap the fruit of the struggles of so many women who had not even the freedom to write and read about their own struggles and beliefs.

We witnessed feminist struggles and obstacles of the opposite sex, which set standards and rules to be followed. For a long time there was the devaluation of the feminine, which according to Cabreira (2012), hide the overvaluation of rational, concrete, as well as the apparent, what makes society barren, weak and without reason to evaluate and rethink the ways that are offered.

Through women and writers such as Jane Austen, the nineteenth century could be, in our view, rather than revolutionary, it was the century of discoveries. The woman saw herself and her characters as much as they wanted to be seen and recognized. Like Austen, her character, Elizabeth, was against some good impositions that constantly reminded of their inferior status. "Elizabeth Bennet, witty, self-confident, with Those Dancing eyes, and not quite beautiful face depicts for us all that is flawed and irresistible about real people." (Morgan, 1975, p.1). Austen's most beloved character could symbolize all the wishes and desires of women of her time, she wanted to be free, free to make her own choices, free to live her own life, her own world.

We confirm, therefore, that the factor is recurrent education-instruction of society for life, novel and character of Jane Austen's life. Although we do not clearly identify how it Elizabeth's education was, we notice that the character had a considerable access with regard to studies by a tutor or teacher. What remains clear is her passion for books and the connection with her father, who despite all the shortcomings, previously noted, had the same passion for books and for his lovely Lizzy.

We think that when Austen pass her own values and desires for education-instruction for the heroine, Elizabeth, Austen invigorates the depths of her readership. The flame of knowledge, incited by the Enlightenment, caused in men the knowledge of themselves, but also caused women the lust for what had always been denied. "Liberté, Égalité, Fraternité" were the slogan of the revolution, but also a call that many women simply needed to find in themselves the courage to fight for their rights.

Here we might also consider how Darcy would represent a masculine look, different in his time, despite the look of 'biased and proud' at the beginning, just by recognizing a type of woman who is beyond social rules and narrow traditions, a

woman that incorporates new patterns of thought and behavior that will not get the respect or the place in the role of intellectual rival and personal. In the nineteenth century, maybe that was Austen's big difference, because she brings to light what society needs, recognizing that women can be considered more than an "empty" object, which can be regarded as an individual in her wholeness. In fact, this is what Darcy recognizes in Elizabeth, the woman becomes "an equal", despite differences in gender, social, educational, etc.. Hence the transformative end, "pride" and "prejudice" give way to "respect" and "admiration" for each other and what is and represents in its essence.

We can infer that Elizabeth Bennet was much more than a heroine of a romantic novel. For us, Elizabeth, like Austen, was and still is, the representation of a female desire in a society, since the beginning, dominated by men. Both, in our view, despite many impossibilities and limitations, were able to overcome and be recognized for their ease and equality of ideas and intellectual intelligence to men, as a lever for recognition and, above all, happiness and personal contentment. "I am the happiest creature in the world. Maybe other people have already said before, but not as righteousness. I am happier even than Jane. She just smiles and I laugh". (AUSTEN, 1998, p. 331).

8. REFERENCES

AMARO, Berta. S. de O. (2009) **Sou Somente o Lugar: o espaço da mulher na cultura contemporânea**. 128f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em <<https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/755>> . Acesso em: 21 fev. 2013.

AUSTEN, Jane. (1982) **Orgulho e Preconceito**. São Paulo: Abril Cultural.

_____. (1994) **Pride and Prejudice**. London: Penguin Books Ltd.

_____. (1994) **Sense and Sensibility**. London: Penguin Books Ltd.

_____. (1994) **Mansfield Park**. London: Penguin Books Ltd.

_____. (1994) **Emma**. London: Penguin Books Ltd.

_____. (1994) **Northanger Abbey**. London: Penguin Books Ltd.

_____. (1994) **Persuasion**. London: Penguin Books Ltd.

- AUERBACH, Nina. (1984) **Woman and the Demon: The Life of a Victorian Myth.** London: Harvard University.
- BARCHAS, Janine. (2000) **Eighteenth-Century Studies.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- CABREIRA, Regina. H. U. (2012) **A Condição Feminina em Sociedade. Uma Releitura de A Letra Escarlate de Nathaniel Hawthorne.** São Paulo: Blucher.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CHRISSOCHOIDIS, Ilias. **Handel, Hoghart, Goupy: Artistic Intersections in Early Georgian England.** Oxford: Oxford University Press, 2009.
- COPELAND, Edward; McMASTER, Juliet. **The Cambridge Companion to JANE AUSTEN.** 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- FOLKENFLIK, Robert. **Eighteenth-Century Studies.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HART, Michael H. **As 100 Maiores Personalidades da História.** 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848.** 10. ed. London: Abacus UK, 1997.
- HOGAN, David. **The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System.** V 29. N3 . History of Education Society. 1989. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/368910>> Acesso em: 25 ago. 2013.
- IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEARY, Patrick. **Victorian Periodicals Review.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2008.
- MILL, John S. **The Subjection of Women.** Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2006.
- MORAIS, Flávia, D.C. **A Evolução da Modernidade na Filosofia e na Literatura: a Literatura Vitoriana como tradução moralizante no ensino de uma época.** 1999.

145f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1999.

MORGAN, Susan. **Intelligence in “Pride e Prejudice”**. 1975. p 54-68. vol. 73. Chicago: The Chicago University Press. Aug. 1975. Disponível em <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/436104?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21101739200603>> Acesso em: 07 mar. 2013.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. **História das Mulheres: O Século XIX**. v.4 Porto: Afrontamento, 1991.

PERROT, Michelle. **As Mulheres ou Os Silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005.

RAMOS, Maria, B. **O Mito de Adão e Eva Revisitado: acerca do masculino e do feminino na cultura da nação**. v.9, n.9. 2001. 67f. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Departamento de História, Santa Catarina, 2001. Disponível em <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/560/9834>> . Acesso em: 21 fev. 2013.

RODRIGUES, Ana Patrícia A. F. **O Despertar da Consciência Cívica Feminina: Identidade e Valores da Pedagogia Feminina de Finais do Século XVIII. Os Casos de Mary Wollstonecraft, Catharine Macaulay e Hannah More**. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Lisboa - Departamento de Estudos Linguísticos, Lisboa, 2011. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7111>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

ROGERS, Rebecca. MARÉCHAL Sylvain. *Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes (1801) suivi des réponses de Marie-Armande Gacon-Dufour et Albertine Clément-Hémery / MARÉCHAL Sylvain, Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes*. Paris: *Revue française de pédagogie* [En ligne], 2007. Disponivel em: <<http://rfp.revues.org/871>>. Acessado em: 30 ago. 2013.

SCOTT, Joan W. **A Cidadã Paradoxal. As Feministas Francesas e os Direitos do Homem**. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SHOWALTER, Elaine. **A Literature of Their Own: British Women Writers from Charlotte Brontë to Doris Lessing**. London: Virago, 2011.

SIMKIN, John. **Spartacus Educational**. London: Spartacus Educational Publishers Ltd, 1997. Disponivel em: <<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk>> Acesso em: 30 ago. 2013.

SIMMONS, John. **Os 100 Maiores Cientistas da História. Uma Classificação dos Cientistas Mais Influentes do Passado e do Presente**. Rio de Janeiro: Diefel, 2002.

STEPHANSON, Raymond. **Eighteenth-Century Life**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

VIEIRA, Paulo H; TOLEDO, Cezar de A. A. **O Tema do Calvinismo nos Manuais de História da Educação.** S/A. 11f. - Universidade Estadual de Maringá – Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/90PauloHenriqueVieira_CezarArnautToledo%20.pdf> Acesso em: 26 ago. 2013.

VILELA, Thuinie M; JUNIOR Armando D. **“O Cientificamente Comprovado”:** Reflexões Sobre a Autoridade da Ciência na Sociedade Contemporânea. Francisco Beltrão: Revista Faz Ciência – UNIOESTE, 2005.

Orientações para submissão de trabalhos

São aceitos artigos originais, artigos de revisão, relatos de pesquisa e resenhas de livros, na área de Letras/Linguística e relacionados com Educação, História, Pedagogia, Psicologia, Informática Educacional e outras áreas e disciplinas cuja produção se veicule com o escopo da revista, sempre em sintonia com a sua natureza interdisciplinar.

A periodicidade da revista é semestral e aceita submissão de trabalhos de forma contínua. Podem submeter trabalhos doutores, mestres e alunos de cursos de pós-graduação stricto sensu e lato sensu de instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do exterior. A revista também oferece o “espaço do graduando”, destinado à divulgação de estudos desenvolvidos por alunos de graduação.

As normas para apresentação e submissão estão disponíveis no site do Colégio Militar de Curitiba (www.cmc.ensino.eb.br), no link Revista Científica.



Colégio Militar de Curitiba
Praça Conselheiro Thomaz Coelho, nº 1, Tarumã
Curitiba – PR CEP 82800-030
www.cmc.ensino.eb.br
revista@cmc.ensino.eb.br