

VOLUME 12
NÚMERO 1
2018



Revista Digital

Diálogo e Interação

ISSN 2175-3687

Diálogo e Interação, Cornélio Procópio, v. 12, n. 1, p. 1 – 190, 2018.

Disponível em:

<http://revista.faccrei.edu.br/index.php/revista-dialogo-e-interacao>

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

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

Administração.

Direito.

Linguística e Literatura.

Ensino.

Engenharias.

Educação Física.

Enfermagem.

EXPEDIENTE

Corpo Editorial

Diretora

Prof.^a Me. Cristiane Fernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio/PR.

Editora-Gerente da Revista

Prof.^a Me. Denise da Silva de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

Editor-Assistente

Prof. Me. Juliano Aléssio da Silva, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE/PPGEN.

Conselho Editorial

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

Prof.^a Dra. Marilu Martens Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio - DACHS e Campus Londrina – PPGEN.

Prof.^a Me. Rosangela Maria de Almeida Netzel, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

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

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

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Prof.^a Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE.

Prof.^a Dra. Luciana Carneiro Hernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio – DACHS.

Prof.^a Dra. Diná Tereza de Brito, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE.

Conselho Científico

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

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

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

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

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

Prof.^a Me. Juliana Ferri, Universidade Estadual de Londrina – NEAD.



DIRETOR GERAL

Prof. José Antonio da Conceição

DIRETORA ACADÊMICA

Prof.^a Cristiane Fernandes

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Prof. José Antonio da Conceição

SECRETÁRIA ACADÊMICA

Claudete Vicentini de Castro

DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof.^a Denise da Silva de Oliveira

INDEXADO POR/INDEXED BY

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

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 12, n.1 (2018) - ISSN 2175-3687

SUMÁRIO

A OBRA A <i>BOLSA AMARELA</i> COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO AOS COMPORTAMENTOS E VIVÊNCIAS INFANTIS	7
Anderson Guerreiro	7
A PALAVRA/ A IMAGEM - O POEMA/ A TELA: LITERATURA E PINTURA EM RELAÇÕES DIALÓGICAS	23
Wilder Kleber Fernandes de Santana.....	23
FAZ DIFERENÇA? UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE UMA INTERVENÇÃO NAS PERCEPÇÕES SOBRE A LOGÍSTICA REVERSA E FARMACOPOLUIÇÃO DE RESÍDUOS DE MEDICAMENTOS DOMICILIARES (RMD).....	41
André Luiz Pereira *	41
Raphael Tobias de Vasconcelos Barros **	41
A COMPLEXIDADE DOS MUNDOS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA OBRA DE MILTON HATOUM	57
Íris Vitória Pires Lisboa.....	57
Juracy Assmann Saraiva	57
ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS EM NUVEM: ANÁLISE DE UM SISTEMA DE AUTORIA ABERTO	74
Peterson Luiz Oliveira da Silva	74
OBJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM NO ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA	95
Sergio Batista de Oliveira	95
Vinicius Silva	95
Anagela Felix	95
João Coelho Neto	95
O LETRAMENTO POR MEIO DO CONTO “OLHOS MORTOS DE SONO”, DE ANTON TCHEKHOV	109
Leydiane Maria de Sousa	109
Emanoel Cesar Pires de Assis	109

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	130
Sidney Lopes Sanchez Junior.....	130
NORTH AND SOUTH: ANÁLISE DO ROMANCE E ADAPTAÇÃO	146
Camila da Silva Pelizari	146
Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires	146
MEIO SOL AMARELO: UMA VISÃO CINEMATOGRAFICA	159
Naraiane Taís da Silva	159
Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires**	159
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO A ABORDAGEM DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CINÉTICA QUÍMICA.....	173
Keoma Lima Cavalcante.....	173
Natany Dayani de Souza Assai	173
Beatriz Haas Delamuta	173

A OBRA *A BOLSA AMARELA* COMO FERRAMENTA DE DIÁLOGO AOS COMPORTAMENTOS E VIVÊNCIAS INFANTIS

THE BOOK *A BOLSA AMARELA* AS A TOOL FOR DIALOGUE TO BEHAVIOUR AND CHILDREN EXPERINCES

Anderson Guerreiro*

RESUMO: A produção literária infantojuvenil na atualidade tem se destacado ao apresentar-se não somente como um mero recurso de lazer e entretenimento, como também um eficaz mecanismo pedagógico. O estabelecimento de diálogos entre os textos infantis e a vivência e o comportamento das crianças nas salas de aula é um essencial recurso a ajudá-las na construção de sujeitos sociais mais críticos e participativos. Partindo da percepção da abordagem desta temática nas salas de aula e da possibilidade que os livros infantis nos permitem para tal, este artigo pretende analisar a obra *A bolsa Amarela*, da escritora Lygia Bojunga, como uma ferramenta para discutir comportamentos e vivências que dizem respeito ao universo infantil, com o intuito de ajudar o aluno na construção de um desenvolvimento mais crítico e diversificado. Nesse sentido, partiremos dos estudos de Zilberman (1983); Gregorin (2009); Coelho (2000) que tematizam tal questão, juntamente com o que está prescrito nos PCNs.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil. Comportamentos. Diálogos.

RESUMEN: La producción literaria infantojuvenil en la actualidad se ha destacado al presentarse no sólo como un mero recurso de ocio y entretenimiento, sino también un eficaz mecanismo pedagógico. El establecimiento de diálogos entre los textos infantiles y la vivencia y el comportamiento de los niños en las aulas es un recurso esencial para ayudarlas en la construcción de sujetos sociales más críticos y participativos. A partir de la percepción del enfoque de esta temática en las aulas y de la posibilidad que los libros infantiles nos permiten para ello, este artículo pretende analizar la obra *A bolsa Amarela*, de la escritora Lygia Bojunga, como una herramienta para discutir comportamientos y vivencias que se refieren al respeto el universo infantil, con el fin de ayudar al alumno en la construcción de un desarrollo más crítico y diversificado. En ese sentido, partiremos de los estudios de Zilberman (1983); Gregorin (2009); Coelho (2000) que tematizan tal cuestión, junto con lo que está prescrito en los PCNs.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantojuvenil. Comportamientos. Diálogos.

* Mestre em Letras e Artes (UEA) e Doutorando em Estudos da Literatura pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: agds.anderson@gmail.com

ABSTRACT: The literary production of children and young people today has stood out by presenting itself not only as a mere resource of leisure and entertainment, but also an effective pedagogical mechanism. The establishment of dialogues between children's texts and the experience and behavior of children in classrooms is an essential resource to help them in building more critical and participatory social subjects. Based on the perception of the approach of this theme in classrooms and the possibility that children's books allow us to do so, this article intends to analyze the work *The Yellow Handbag*, by the writer Lygia Bojunga, as a tool to discuss behaviors and experiences that concern the in order to help the student in the construction of a more critical and diversified development. In this sense, we will start from the studies of Zilberman (1983); Gregorin (2009); Coelho (2000) who thematically address this issue, along with what is prescribed in the PCNs.

KEYWORDS: Children's Literature. Behaviors. Dialogues.

1 A Literatura Infantojuvenil numa perspectiva histórica

O panorama atual da produção literária infantojuvenil tem mostrado um drástico crescimento em relação à sua circulação e comercialização. Este crescimento ultrapassou todas as épocas, desde o surgimento desse segmento e diversos aspectos têm sido substancial para tal fato, incluindo o forte investimento das editoras e livrarias, bem como a exposição em massa dos autores. No Brasil, a literatura infantil começou a ganhar forças a partir da década de 1970, mas teve como precursor, no final do século XIX, o pré-modernista Monteiro Lobato.

Lobato desenvolveu uma proposta inovadora quanto às produções voltadas ao público infantil. Em suas obras, as crianças passam a ter voz e espaço, suas contestações, irreverências e sentimentos encontram-se mais assinaladas, tal como observamos nos livros da série *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Além dos aspectos mencionados, o autor traz ainda, nas obras infantis, diversas críticas relacionadas à realidade brasileira daquele momento. Os problemas sociais, a miséria e a ignorância do povo menos desenvolvido são alguns dos problemas trazidos para as linhas de suas histórias, recurso este encontrado na tentativa de despertar o leitor, ainda que infantil, para as mazelas que há no mundo, bem com a flexibilidade e o modo de ver a vida criticamente.

Acerca do período pós-Monteiro Lobato, assinalou-se as iniciações acerca das produções de histórias infantis que levantam questionamentos de valores

estabelecidos e seguidos pela sociedade. Com isso, observamos uma literatura divergente daquela até então posta, focalizando a relação da criança com a sociedade em que vive. Na contemporaneidade, diversos autores, tais como Lygia Bojunga, Góes e Ziraldo, trazem as vozes das crianças em seus textos e abrem oportunidades de discussão e abordagem acerca dos conflitos, descobertas e necessidades da vida infantil, bem como suas relações com os aspectos vivenciais na sociedade.

A crítica literária tem dado destaque ao debate sobre a natureza e o papel da literatura destinada a crianças e que é suscitado desde a Antiguidade Clássica, ou seja, a literatura infantojuvenil deve ser considerada um método pedagógico ou apenas lazer e entretenimento? Isto é, esses textos são destinados a instruir ou divertir? A resposta a esta problemática tem-se dividida bastante, e diversos críticos apontam para os dois atos: o pedagógico e o artístico. Coelho (2000, p. 23), ao analisar esta problemática, assinala que a literatura infantojuvenil, “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia”.

Assim, as duas intenções de natureza da literatura infantojuvenil, artística e pedagógica são aceitas, dá-se primeiro ao sentido de divertir, pelo fato de a criança ler histórias sem qualquer compromisso, apenas por diversão e entretenimento, sendo assim, desenvolvido o ato artístico da literatura. Quando esta passa a ser estudada e analisada, com o intuito de ensinar/educar, nas maiorias das vezes em sala de aula, passa a ser pedagógica. Acreditamos que os livros infantis devem partir do ato artístico para então tornar-se pedagógico. Acontece, pois, em vários casos, a criança obtém e/ou aperfeiçoa o ato de ler, após abordagens do assunto no momento do estudo.

Na perspectiva pedagógica, os aspectos a serem abordados e analisados, a partir dessas obras, são bastante diversificados, o desenvolvimento e a capacidade leitora e escrita do aluno são os mais comuns. Porém uma técnica nos chama atenção: a abordagem voltada para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. Este ato pode e deve ser trabalhado pelo professor de literatura na sala de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aula, visto que diversos livros trazem os comportamentos e as vivências infantis em suas histórias e, muitas vezes, passam despercebidas aos pequenos leitores. Dessa forma, Zilberman (1983, p. 26) atenta-se ao uso do livro para crianças no contexto escolar: “o professor precisa estar apto à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil e ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura e possibilitem a compreensão das obras e a verbalização pelos alunos do que foi apreendido”.

2 A Literatura Infantil: Novas Perspectivas De Abordagens

É enorme e imensurável o universo da qual faz parte a literatura infantojuvenil, deste, diversos aspectos são abordados, a partir de variados pontos de vista. Os aspectos cognitivos e comportamentais, presentes em diversas dessas obras, para Góes (2000), visam preparar aquele indivíduo leitor à vida, em um mundo repleto de diversidades e desafios, apontando assim momentos e etapas que aparecerão em todo seu processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A infância é a etapa das descobertas e da formação do ser humano como indivíduo, o desenvolvimento emocional e cognitivo, assim como o fisiológico, está em grandes transformações, é nesse período que começará a ser engendrado o adulto o qual se transformará, no que diz respeito a sua personalidade, caráter e psicológico.

A literatura infantojuvenil tem importante papel na construção do leitor infantil com relação a si mesmo e como ser social. Seus textos têm a capacidade de levar a compreensão de convívio humano, aspectos básicos de valores e condutas importantes a uma boa formação social. Nesse sentido, Zilberman (1983, p. 34) aponta que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo a de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A escola, nessa perspectiva, possui um papel de extrema relevância na construção do conhecimento, colocando o aluno diante de situações nas quais, através da mediação, ele possa compreender o mundo a sua volta. É papel do professor trabalhar esses aspectos em sala de aula, com intento de preparar aquele indivíduo leitor para a vida, em um mundo repleto de diversidades e desafios, apontando assim momentos e etapas que aparecerão em todo seu processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo

Essa atividade vai de encontro ao que dizem os PCNs, em seus objetivos:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Assim, explorar esses textos com os alunos estimula o diálogo por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos e opiniões, estabelecendo diálogos como suas próprias vivências, aproximando as pessoas, proporcionando ainda momentos de reflexão sobre as histórias e também o desenvolvimento de opinião/crítica sobre elas.

3 A Bolsa Amarela: Modelo Da Nova Literatura Infantojuvenil

A *bolsa amarela* é um romance publicado em 1976, por Lygia Bojunga, importante escritora de literatura infantojuvenil, com mais de vinte livros lançados, foi vencedora de diversos prêmios nacionais e internacionais, consagrando-se como um dos principais nomes de literatura deste segmento.

A história narra o cotidiano de Raquel, uma garota que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades os quais esconde

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

dentro de uma bolsa amarela: a vontade de ser gente grande, de ter nascido menino e de ser escritora. A partir dessa revelação, a personagem principal, sensível e imaginativa, nos conta o seu dia a dia, juntando o mundo cotidiano da família ao criado por sua imaginação fértil, povoado de fantasias e amigos secretos. Ao mesmo tempo em que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa e a menina segue rumo a sua afirmação como pessoa (NAVARRO, 2008).

A narrativa começa quando Raquel revela seus três desejos, que quando crescem precisam de espaços para suportá-los. A primeira vontade a ser demonstrada refere-se à personagem ser escritora, com isso, ela criar amigos imaginários para conversar e trocar ideias, por meio de cartas. O primeiro destes é André. A partir de suas cartas, é revelada sua vida solitária e carente. Ela é caçula de três irmãos, sendo estes já adultos, seus pais trabalham demais, o que faz com que não tenham tempo para a menina: *Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão*¹ (BOJUNGA, 2009, p. 10).

De acordo com a narrativa, a família de Raquel sempre recebe roupas e utensílios da personagem Brunilda, tia de Raquel e seus irmãos. Certo dia, numa destas encomendas enviadas, em meio a uma pilha de roupas e sapatos, a menina encontra uma antiga bolsa amarela que ninguém se interessa, então guarda para si e resolver colocar dentro todos seus desejos e amigos imaginários. A personagem não tinha confiança na família em abrir suas vontades, desejava esconder a todo custo, embora às vezes transparecesse: *Se o pessoal ver minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto* (BOJUNGA, 2009, p. 22).

O primeiro morador da bolsa de Raquel, depois das vontades, é um personagem de um dos seus escritos, um galo chamado Rei: *Você é tão parecido com um galo que eu conheço, mas tão parecido mesmo... Ele tirou a máscara e olhou pra mim. Parecido coisa nenhuma era ele mesmo. O Rei. O galo do romance que tinha inventado* (BOJUNGA, 2009, p. 34). A menina o encontra na rua, que

¹ Às citações feitas de excertos do livro analisado, preferiu-se apresentá-las em itálico, com o intuito de fluir melhor a leitura, visto a grande aparição destas.

insistentemente pede que a bolsa seja seu novo lar, após muitos pedidos, Raquel permite sua morada. Em seguida, o galo troca de nome e passa chamar-se Afonso.

Com um galo e suas três vontades dentro da bolsa, as voltas para casa se tornaram cansativas devido o peso, e mais amigos ainda estavam por vir. Desta vez, um pequeno Alfinete de Frauda que Raquel encontrou no chão sujo e quase enferrujado, após ouvir sua história, ela o adota e ele se aloja no bolso bebê da bolsa amarela. Há ainda a Guarda-Chuva, encontrada por Raquel, ela não falava sua língua e com isso era sempre difícil o contato, mas o objeto-pessoa se alojou também na mochila.

Terrível, outro personagem da história, um galo de briga com o pensamento costurado e que estava jogando dados sozinho, também passa uma temporada dentro da bolsa de Raquel, isto porque Afonso, seu primo o prende na bolsa na tentativa de livrá-lo da briga que na certa perderia, pois estava cansado e velho: *Terrível ficou danado quando viu que estava preso. Desatou a brigar com as minhas vontades, com a Guarda-Chuva, com o pessoal todo. Quanto mais a gente explicava que estava querendo salvar a vida dele, mais danado ele ficava; queria bicar todo mundo* (BOJUNGA, 2009, p. 65).

Em um episódio, a família de Raquel vai a um almoço na casa da Tia Brunilda, chegando lá um primo da menina se acha interessado no que há dentro da bolsa de Raquel. Na tentativa de não permitir que abram sua bolsa, Raquel conta suas histórias e alguns de seus segredos, o que faz com suas vontades começam a crescer drasticamente, chamando a atenção de todos no local. Curiosos, todos tentam abrir a bolsa que antes acaba explodindo com todos seus desejos. A disfarce, o galo Afonso aparece como um mágico, explicando que aquilo tudo não passava de uma mágica.

Com este episódio, o galo Terrível acaba fugindo para ir à luta na praia das pedras e lá apanha bastante. Ao perceberem tal ato, toda a galera da bolsa dirige-se até o local. Lá eles veem que o Crista-de-Ferro ganhou a luta. Raquel fica triste e resolve fazer um final diferente. Depois disso, Afonso sai para procurar ideias e resolve lutar para não costurar mais pensamentos. Sai a pé, porque ele tem medo de voar.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Depois do ocorrido, Raquel conhece uma família semelhante a que sempre sonhou para si, o qual todos têm voz e participação. Filhos, pais e mães. Pela primeira vez, Raquel é ouvida por alguém, pela criança e pelos adultos, que a encorajam a não desistir de seus sonhos e desejos. Raquel se diverte na Casa do Concerto: *O avô de Lorelai me contou como é que ia fazer teatro de bonecos; o pai de Lorelai me ensinou a fazer umas panquecas geniais; a mãe de Lorelai conversou tanto tempo comigo que parecia até que ela não tinha nada pra fazer. Conteí pra ela como é que minhas vontades engordavam; conteí do quintal da minha casa...* (BOJUNGA, 2009, p. 115).

Pelo fato de a menina chegar tarde a casa, os pais dão-lhe um castigo e, com isso, resolver escrever tudo o que lhe interessa e começa a trocar cartas com seus novos amigos. A partir deles, Raquel observa a vida sob outras perspectivas, e percebe que ser menina é tão bom quanto ser menino, que o mundo infantil é bem mais divertido do que parece, o que lhe falta são amigos, desabafos e voz, soltando seus sentimentos e impressões acerca da vida e do mundo: *E eu fiquei pensando que fazia uma bruta diferença a gente ter amigo. (...) Falaram que tanta coisa era só pra garotos (...). Mas agora eu sei que o jeito é outro* (BOJUNGA, 2009, p. 126).

No final, Afonso vai embora e a Guarda-Chuva também. Eles vão voando, pois Afonso perde o medo de voar. Raquel, feliz, solta duas vontades: de crescer e de ser menino. Navarro (2008, p. 208), em análise a obra, observa que “é uma história cujo final não é o já conhecido nos contos maravilhosos, ‘felizes para sempre’, mas fica aberto; há apenas a certeza de que a menina aprendeu a conviver com as vontades e amadureceu como pessoa”. Coelho (2000, p. 141), destaca que a autora de *A bolsa amarela* encontra-se na linha do realismo mágico, que “é das diretrizes mais atraentes para os leitores contemporâneos”.

Dessa forma, a leitura do livro leva ao leitor, especialmente a criança, a refletir sobre diversos pensamentos e sentimentos desta etapa de desenvolvimento, permitindo-lhes identificarem-se na personagem principal da história, com todos seus conflitos e desejos, bem como, a vivência por si mesma, em contestação à ideologia presente na cultura atual de que criança não tem vontade.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

4 A Proposta De Estudo Em Sala De Aula Em A Bolsa Amarela

Figueiredo (2010, p. 4), ao abordar a literatura infantil atualmente, observa que este segmento da literatura tem contribuído “para o crescimento emocional, cognitivo e para a identificação pessoal da criança, propiciando, ao aluno, a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, a criticidade”, sendo esses elementos necessários para a formação da criança na cultura atual.

Com base nessa perspectiva e nas abordagens anteriores, analisaremos a história do livro *A bolsa amarela*, fazendo uma relação com a realidade da sociedade atual, bem como os comportamentos e sentimentos que podem ser identificados na personagem principal, Raquel, e apontando propostas de trabalho em sala de aula acerca desses aspectos. A história de Raquel gira em torno de seus três desejos, revelados no início da narrativa: de ser adulta, menino e escritora. Conforme observado, toda a vida da personagem e as experiências narradas na história, e que usaremos para proposta de estudo e debates em sala de aula, partem a partir desses desejos.

4.1 Incentivo à imaginação dos alunos

O primeiro a ser abordado, diz respeito à vontade de ser gente grande. Esse desejo constitui-se na personagem devido sentir-se solitária dentro de sua própria casa: *todo mundo já é grande há muito tempo, menos eu [...]. Tô sobrando, André. Já nasci sobrando* (BOJUNGA, 2009, p. 12). O fato é que Raquel é a única criança na família. Seus pais estão sempre ausentes e seus irmãos tentam evitá-la ao máximo, sem conversas nem escutas, além de não considerarem nada do que parte dela. O fato de Raquel não conviver e ter pouco contato com o mundo infantil, ao ponto de não saber e não ter consciência de como é, faz com que não queira ser criança. A personagem convive no mundo apenas de adultos, sem voz, e para conseguir tê-la, deseja também ser crescida: *Eu pensei que ele (irmão) ia curtir conversar comigo [...]; Ninguém me deu bola; É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer* (BOJUNGA, 2009, p. 17, 25, 26)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Esse fato que conhecemos por meio de Raquel é muito presente na vida de milhares de crianças em nossa sociedade, onde pai e mãe trabalham diariamente e o restante da família não tem interesses em conversar e ouvi-las. A falta de diálogos e o distanciamento dos pais pode tornar a criança uma pessoa mais carente e menos comunicativa. No sentido da Sociologia da Infância, “as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (SARMENTO, 2007, p. 190).

Nessa perspectiva, a abordagem do assunto em sala de aula irá de encontro à vida de muitos alunos. Assim, propomos que esta situação seja revertida por meio do estímulo da criatividade que toda criança possui. Raquel, na história, encontra um jeito para se divertir, se soltar e desabafar: começa a inventar personagens, escrever histórias e narrar diversas situações, soltando assim toda sua imaginação: *Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina* (BOJUNGA, 2009, p. 19). A menina começou a escrever e trocar cartas com amigos imaginários, como o André e a Lorelaia: *Querido, André. Ando querendo bater papo, mas ninguém tá a fim. [...] Queria contar minha vida. Dá pé? Um abraço da Raquel* (BOJUNGA, 2009, p. 10). Ainda, imaginava diversos personagens com quem podia conversar, como o galo Afonso: *Abri a bolsa correndo. O galo saiu lá de dentro.* (p. 32) e o Alfinete de Frauda: *- Me guarda? Já não aguento viver mais aqui jogado* (BOJUNGA, 2009, p. 43).

Assim com a personagem da narrativa, devemos incentivar os alunos a soltarem suas imaginações, criarem histórias e personagens. Essa atividade pode ser feita dentro da sala de aula por meio de criação de desenhos, narrativas, personagens imaginários, falas, etc. enriquecendo, dessa forma, a imaginação e desenvoltura da criança. Sobre a importância da imaginação na infância, Schapper comenta que:

O formato que a criança atribui aos objetos representados tem implicações importantes em seu desenvolvimento, em especial para a (re) construção de sentidos e significados sobre o mundo material em que vive. Ao montar suas brincadeiras de faz-de-conta, ainda que a criança retire os elementos de sua elaboração das suas experiências de vida, do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida, essa formulação traz elementos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

novos, que não estavam postos nas experiências passadas. A criação de novas imagens, no interior das imagens e vivências passadas, são elementos importantes para que ela possa inaugurar novas maneiras de compreender e (re) inventar a realidade que a cerca, configurando-se também como a base da atividade criadora do homem. Na brincadeira de faz-de-conta temos o pilar do desenvolvimento da imaginação que se constitui como a base para o desenvolvimento do sujeito criativo (2009, p. 165).

Na perspectiva de Vygotsky (*apud* SCHAPPER, 2009) tem-se a ideia de que a imaginação é primária, estando presente desde o princípio na consciência infantil e se estende até o resto da vida. A criança é um ser que se acha submerso no prazer, cuja função principal da consciência não consiste em refletir a realidade em que vive, mas apenas em servir aos seus desejos e às suas tendências sensoriais.

Essa atividade de criação e imaginação ajuda não somente na questão já citada, como também na elaboração de bons textos e o desenvolvimento da linguagem, além de contribuir para a formação intelectual e criativa da criança, bem como a diminuição da frustração e solidão da vida, tal como na personagem Raquel.

4.2 Incitações de reflexões sobre papéis sociais

O segundo aspecto presente no livro e que também pode ser abordado em sala de aula trata-se da segunda vontade da personagem: a de ser menino. Esse desejo se engendra em Raquel por esta querer está sempre à frente, ter privilégios, poder de resolver e decidir algo e que, na história, as meninas não têm. [...] *eu acho muito melhor ser homem do que mulher. Vocês podem um monte de coisas que a gente (mulheres) não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família. Se eu quero jogar uma pelada, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. [...] todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefes de família, que vocês é que vão ter responsabilidade. [...] A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente* (BOJUNGA, 2009, p. 16-17).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O fato anterior, trazido no livro, fundamenta-se naquela sociedade em que a narrativa foi produzida, em 1976, quando as mulheres desempenhavam os papéis tradicionais, ou seja, mães, esposas, donas de casa, ainda com as características de dócil, pura e submissa (ASSIS, 2009). Ocupavam-se dos serviços doméstico, dos cuidados com os filhos e o marido, ao passo que ao homem cabia sustentar a família, com seu trabalho. Fato este desagradável a Raquel. A partir dos anos 70, as mulheres começaram a ganhar espaços na sociedade, com seus trabalhos e direitos que ora adquiriram, bem como sua participação intensa no cenário público, político e cultural.

A sociedade, historicamente, constitui-se como masculina, homofóbica, racista, marcada pela exclusão social particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual (DIGIOVANNI, 2010). Partindo dessa compreensão das práticas sociais históricas, e que nossas concepções e ideologias sobre as coisas do mundo são constituída a partir dessa relações, propomos que a sala de aula seja um espaço para se discutir e entender esses conceitos.

A abordagem desta passagem da história em aulas pode suscitar o debate sobre a diferença de gêneros, as mulheres à frente de seus tempos, os direitos femininos, etc. Temas esses bastante discutidos na sociedade atual. Portanto, propomos a conversa destes aspectos com os alunos, baseados nos desejo da personagem Raquel.

Observamos que os exercícios sociais vêm mudando drasticamente quanto à questão do homem como chefe, líder, cabeça, e as mulheres vêm ganhando cada vez mais força e espaço na sociedade atual. É imprescindível discutir essas mudanças relacionadas aos avanços do papel da mulher na sociedade. Na história, a personagem principal apresenta uma forte tendência à liderança e à chefia, isso faz que com desejo tornar-se homem, visto que naquela sociedade, suas atitudes e características não eram tidas femininas. Devemos, como educadores, encorajar nossas alunas a adquirir características tal quais as de Raquel, alertá-las que seu sexo não as impede de ter vez e voz na sociedade.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Darido *et al.* (2001) esclarecem que “o professor precisa estar atento e deve estimular a reflexão sobre a relatividade das 26 concepções associadas ao masculino e ao feminino; ao respeito mútuo entre os sexos e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino”. A coordenadora do Plano Nacional de Educação (PNE), Carneiro (2015), ao abordar sobre as metas referentes ao combate à discriminação e desigualdade de gênero, nos Planos Estaduais e Municipais, aponta que estas têm provocado intenso debate público em todo o país e afirma que “a igualdade de gênero deve ser discutida no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo o direito a sua identidade de gênero, racial e de pertencimento religioso”.

Contudo, fica claro que a tarefa da escola, por meio do professor, é levantar reflexões, aos meninos e meninas, acerca das posições sociais que todos têm direito, excluindo dessa forma os preconceitos de gêneros entre os sexos e propondo igualdade a todos.

5 Reflexões Acerca Dos Aspectos Cognitivos e Comportamentais Infantis

As diversas obras infantojuvenis trazem aspectos cognitivos e comportamentais, visando preparar aquele indivíduo leitor para a vida, em um mundo repleto de diversidades e desafios, apontando assim momentos e etapas que aparecerão em todo seu processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo. A obra, em análise, traz através da personagem Raquel, os desejos e as descobertas da vida infantil, bem como, os questionamentos em relação ao mundo dos adultos, e aos poucos encontra respostas às suas indagações, por si só.

Apropriando-se deste momento que nos é contado na história, podemos trabalhar essa questão junto aos nossos alunos, trata-se do tema da autoafirmação. A autoafirmação é necessária nas primeiras etapas do ser humano, com isto, tem-se um indivíduo firme, satisfatório e bem consigo mesmo, reconhecendo, com isso, seu próprio valor na vida. Antoline (2015), ao abordar essa questão durante a infância, nos fala:

O "buscar fora de si" torna-se necessário quando se é criança ou pré-adolescente, em alguns casos na própria adolescência, pois está se

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

formando o quadro referencial que, futuramente, servirá para o balizamento de suas ações. Observem como o jovem, em determinadas situações, se impõe e imediatamente olha ao redor a fim de observar qual será a reação das pessoas que o cercam. Está verificando se foi aprovado ou não, mas, acima de tudo, está avaliando seu referencial de valores e "ajustando-o", deixando-o mais preciso. Futuramente, seu comportamento será regido pelo que adquiriu nesta fase.

Percebemos que neste período a criança está se autodescobrindo e que toda aprendizagem tende a ser levada para a vida toda, por este motivo, a importância de trazer a discussão de alguns temas transversais, dentre eles, a ética, a moral, a orientação sexual, o trabalho e consumo e a pluralidade cultural. Esses temas fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1995. Para os parâmetros (1997, p. 15), "são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política".

Além disso, o processo de busca de identidade e sua autoaceitação é importante para a criança e isso faz sentir-se satisfeita consigo mesma, vimos isso por meio da personagem Raquel quando deixa suas vontades fluírem e passa a não mais se esconder. Segundo Navarro (2008), esse processo faz com as crianças tornem-se indivíduos mais plenos, desfazendo-se de máscaras com aquelas usadas pelo galo Afonso, que usava para se esconder, além de abandonar seus medos, assim como o galo, pela luta daquilo que deseja e acredita: [...] *ele me contou que toda a vida teve mania de voar bem alto. Mas nunca experimento porque tinha um medo danado de cair. Até que um dia tomou coragem e voou pro telhado de uma casa. E depois pra folha mais alta de um coqueiro. E aí saiu voando pra ver se chegava numa nuvem* (BOJUNGA, 2009, p. 105).

Passado esta fase, a personagem Raquel encontra-se feliz consigo mesma e conclui: *Falaram que tanta coisa [...] Mas agora eu sei que o jeito é outro* (p. 126). Dessa forma, Raquel torna-se aquilo que de fato é, ou seja, uma menina que gosta de escrever, de fazer o que os meninos fazem, sem importar às críticas do mundo adulto.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

6 Considerações Finais

A literatura infantojuvenil, desde a década de 1970, vem sofrendo profundas mudanças e hoje observamos que as histórias infantis trazem em suas linhas muito além de uma simples narrativa, e sim momento para reflexões acerca das indagações e comportamentos do período com qual passa a criança, além de estas passarem a ter voz e espaço, suas contestações, irreverências e sentimentos encontram-se mais assinaladas. Diferenciando, assim, daquela literatura infantil que se produzia até então.

Partindo da questão discutida acerca da natureza da literatura infantojuvenil enquanto lazer e entretenimento ou pedagógico, assinalamos que ambas as naturezas são importantes e devem ser suscitadas. Como isto, levantamos diversas propostas em pautas para o trabalho pedagógico da obra infantil *A bolsa Amarela*, visto a importância de o professor de literatura abordar essas questões em sala de aula no intuito de levantar discussões de diversos temas, tais quais, os temas transversais abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Acredita-se que os resultados dessas propostas abordadas possam ajudar os alunos no que se refere ao processo de busca de identidade e sua autoaceitação, importante para que a criança sinta-se satisfeita consigo mesma, além de ter uma visão mais crítica de diversos aspectos como os preconceitos de gêneros entre os sexos e a igualdade de todos. As atividades de criação e imaginação, também propostas, ajudam não somente nas questões já citadas, como também na elaboração de bons textos e o desenvolvimento da linguagem, além de contribuir para a formação intelectual e criativa da criança, bem como a diminuição da frustração e solidão da vida, tal como na personagem Raquel.

Referências

- ANTOLINI, Paulo Salvio. *Os danos da autoafirmação*. 2015. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/clube/artigos.asp?id=34412>> Acesso em dez. 2015.
- ASSIS, Rosiane Hernandes. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho, 2009. In: *Anais do IV CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*.

BOJUNGA, Lígia. *A bolsa Amarela*. 34 ed. Rio de Janeiro: Casa Lígia Bojunga, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Suelaine. *Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação*, 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>> Acesso: 28/11/2015.

COELHO, Nielly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto. Apresentação da obra. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/PR. *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. Versão preliminar. Curitiba, 2010.

GÓES, Lúcia Pimentel. *A aventura da literatura para crianças*. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

FIGUEIREDO, Vanessa; HELENA Sílvia. *Trabalho de literatura através do livro A bolsa amarela*. 2010. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FigueiredoVanessa.htm> Acesso em 24 nov. 2015.

GREGORIN, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

NAVARRO, Marco Aurélio. Ruptura e renovação em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. In: *CES Revista*, Juiz de Fora, MG, vol. 22, p. 197-209, 2008.

SARMENTO, Manuel et al. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, pp. 183-206, 2007.

SCHAPPER, Ilka. A imaginação e o desenvolvimento infantil. In: *Educação e foco*: Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 157-169, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1983.

Recebido em: 10/11/2018

Aprovado em: 01/03/2019

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

**A PALAVRA/ A IMAGEM - O POEMA/ A TELA: LITERATURA E PINTURA EM
RELAÇÕES DIALÓGICAS**

**THE WORD / THE IMAGE - THE POEM / THE SCREEN: LITERATURE AND
PAINTING IN DIALOGICAL RELATIONS**

Wilder Kleber Fernandes de Santana*

RESUMO: O presente trabalho delimitou como proposta analítica o ensino e a aprendizagem de literatura com fundamentação nos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Nossas inquietações se devem, sobretudo, às reações de desinteresse e desvalor de alunos, em sala de aula, quanto aos gêneros literatura e pintura que são trabalhados. Parte considerável dos alunos de graduação dos cursos de Letras em Universidades Federais não possui estímulo pela leitura literária, e percebeu-se que o maior problema está na metodologia docente, no como interagir com os alunos e dialogar através de leituras (interdiscursivas). Nosso objetivo consiste em analisar a importância do viés dialógico-discursivo como metodologia a ser utilizada em sala de aula para a formação de jovens leitores críticos, uma vez que estes passam a estabelecer relações dialógicas entre enunciados e, conseqüentemente a sentir gosto pela leitura literária. De igual modo, viabiliza a que professores de universidade repensem suas práticas de ensino, (re)acentuando metodologias cujo prisma seja a interação. Para tanto, delimitamos como *corpus*, para análise, o poema *A mesma mão que dá propina*, dos Goliardos, e a tela *Aquello polvos*, de Francisco Goya.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Literatura. Pintura. Relações dialógicas.

ABSTRACT: The present paper delimited as an analytical proposal the teaching and learning of literature based on the theoretical and methodological presuppositions of Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) and Pável N. Medviédev (1891-1938)), members of the Bakhtin Circle. Our concerns are mainly due to the reactions of disinterest and devaluation of students, in the classroom, as to the genres literature and painting that are worked. A considerable part of undergraduate students in the courses of Letters in Federal Universities does not

* Atualmente é Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). É membro pesquisador do GPLEI (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação). Endereço eletrônico: wildersantana92@gmail.com

have a stimulus for literary reading, and it was perceived that the biggest problem is in the teaching methodology, in how to interact with the students and to dialogue through interdiscursive readings. Our objective is to analyze the importance of the dialogical-discursive bias as a methodology to be used in the classroom for the formation of young critical readers, once they begin to establish dialogic relations between utterances and, consequently, to feel a liking for literary reading. Likewise, it enables university teachers to rethink their teaching practices, (re) accentuating methodologies whose prism is the interaction. For that, we delimit as *corpus*, for analysis, the poem *The same hand that gives tip*, two Goliardos, and the canvas *Those powders*, of Francisco Goya.

KEYWORDS: Teaching and learning. Literature. Painting. Dialogical relations.

1 Introdução

É inegável a pertinência da literatura e da pintura nos meios acadêmico e educacional, com intensidade no século XXI, e por isso é necessário cuidado e a maturidade por parte dos sujeitos (professores e pesquisadores) que mobilizam tais gêneros, principalmente para que não deem continuidade a ensinamentos imanentistas². Ao contrário de performances tradicionais, quando os saberes literários e pictóricos são interdiscursivamente trabalhados, torna-se mais fácil e gostosa a leitura, o que proporciona considerável aumento de sua circulação³.

Escritores como Pedro Bandeira, Marcos Rey, Monteiro Lobato, Ziraldo, Thalita Rebouças e Paula Pimenta constituem um cenário entre os autores que tem grande relevância entre os jovens leitores brasileiros, os quais buscam ponto de convergência nos assuntos que os interessam, e ao mesmo tempo novas descobertas que os instiguem a discussões entre o mundo real e o mundo ficcional. Tarsila do Amaral (1886-1973) e Cândido Portinari (1903-1962), no que tange à esfera pictural, estão entre os artistas mais visitados em sala de aula.

Uma vez que o futuro profissional de grande parte desses jovens está atrelado às leituras que fazem na juventude, torna-se imprescindível refletir sobre a

² Por imanentismo compreendemos um horizonte de interpretação que enxerga a si mesmo, produtor de disciplinas cujas práticas de ensino/pesquisa se centralizam apenas nos próprios argumentos. A exemplo, citamos um grupo que solidificou na Rússia na primeira metade do século XX, a Sociedade para o Estudo da Língua Poética (OPOYAZ), o qual propunha um estudo cujo foco fosse o formalismo e negação às artes.

³ Não é nossa proposta que os textos literários simplesmente circulem, mas que eles constituam saberes, que possam atuar como dispositivos de leitura a despertar novos leitores críticos.

literatura e pintura que são veiculadas e discursivizadas durante a graduação do curso de Letras, esfera estético-artística a qual abarca pesquisas em campos plurais, tais como: a) estudos literários e pictóricos no contexto brasileiro contemporâneo; b) tendências estéticas no sistema literário brasileiro e c) interrelações entre temáticas juvenis e práticas educativas.

Ressaltem-se, também, estudos que inovam em ficção científica, estudos culturais comparativos e reflexões crítico-históricas, os quais podem potencializar discussões sobre os gêneros literários e sua *práxis* em terrenos institucionais e não institucionais.

Inseridos em uma instância espaço-temporal em que a leitura não é a principal atração da juventude brasileira, nosso objetivo, com essa pesquisa, é analisar a importância do viés dialógico-discursivo como metodologia a ser utilizada em sala de aula para a formação de jovens leitores críticos. Para tanto, delimitamos como *corpus*, para análise das relações dialógicas, o poema *A mesma mão que dá propina*, dos Goliardos, e a tela *Aquellos polvos*, de Francisco Goya. Desse modo, imergimos nas vozes que atravessam fragmentos da obra poética *Carmina Burana*⁴ (1230), um códice contendo mais de 200 canções profanas compostas pelos Goliardos, clérigos transgressores da Idade Média, e *Os Caprichos*, uma série de 80 gravuras do pintor espanhol Francisco Goya, produzida na Idade Moderna.

Os poemas e as telas são satíricos, de caráter anticlerical, cuja proposta analítica consiste em averiguar as relações dialógicas existentes entre essas duas grandes obras que, embora de épocas distintas, criticavam assiduamente o absolutismo religioso, desafiando o poder das autoridades clericais.

Os Goliardos, jovens anárquicos e de espírito livre, protestavam contra o sistema vigente através de suas composições, nas quais a exaltação dos prazeres carnais se associava a crítica à Igreja Medieval, que condenava os costumes libertinos. De acordo com o contexto semântico presente nos versos dos Goliardos, nota-se um grande sentimento de liberdade, reforçado pela expressividade do eu-lírico, características estas que também estariam presentes, séculos depois, no Romantismo. Anos mais tarde, no século XVIII, o pintor da corte espanhola

⁴ *Carmina Burana* consiste em um conjunto de escritos composto por 254 poemas que aborda temas plurais, como canções zombeteiras, canções de amor, bebidas e peças teatrais.

Francisco Goya, atingiu o auge do reconhecimento através de *Os Caprichos*, pinturas que criticavam o fanatismo religioso, representando uma sátira da sociedade, sobretudo do clero.

Sendo o diálogo entre palavra/imagem um entrecruzamento imprescindível para a formação de sujeitos críticos, propomos a metodologia dialógico-discursiva com base nos pressupostos teóricos dos teóricos russos que têm influenciado estudos literários na Europa e na América Latina. Entendemos que a perspectiva de leitura e análise dialógica constitui a literatura juvenil de tal forma que ela passa a ser objeto de desejo e satisfação para os alunos/acadêmicos, vez que, ao estabelecerem relações interdiscursivas, os estudantes passam a tecer olhares mais amadurecidos e críticos sobre os textos, fato de extrema importância para a formação de um sujeito leitor crítico. A forma com que o professor procede às práticas literárias são determinantes ao modo como os alunos irão interpretar/ler/perceber os objetos dispostos para o diálogo.

É com base na Teoria Dialógica da Linguagem que se corporifica nosso trabalho, em que autores como Bakhtin (2010 [1930-1934]), 2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédov (2016 [1928]) compõem uma vertente de estudos que compreende a língua como forma de interação entre os sujeitos organizados e situada sócio-historicamente. Nesse prisma interpretativo, a leitura passa a ser enxergada não como prática imanente nem codificada, mas sobretudo como um horizonte de compreensão responsiva-ativa. Tais pesquisadores irão subsidiar nossas propostas metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos Literatura e Pintura.

2 Da Literatura como prazer à metodologia dialógica de ensino

Falar, na contemporaneidade brasileira, de literatura, é enunciar em meio a um território que sobrevive da fluidez vida-arte, ainda que imerso em tentativas de (des)legitimação. Na perspectiva de Bakhtin (2006 [1979]), a leitura ultrapassa os limites do contexto imediato, e constitui uma prática do compreender responsável e ativamente. O manuscrito de Bakhtin intitulado *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas* (versão traduzida para a Língua

Portuguesa) se encontra no adendo da coletânea *Estética da Criação Verbal* (2006 [1979]), e suscita notáveis contribuições aos estudos do texto, assim como novos modos de compreendê-lo. O problema do texto e da leitura estaria ligado, sobretudo, aos atos mecanicistas e codificadores que durante tanto tempo foram apregoados pela Gramática tradicional e, em parte, pela Filologia.

É nesse sentido que a Leitura de textos literários não podem ser apresentados de modo imanente e descontextualizado aos alunos/estudantes. É uma prática que deve ser estimulada, conforme nos instrui Ruth Rocha. Escritora consagrada de livros infantis e infanto-juvenis, atesta a existência de três tipos de crianças/jovens: a) os que naturalmente se tornarão leitores, sem que haja metodologias forçadas para conduzi-los a isso; b) os que provavelmente não se tornarão leitores ativos, ainda que se lhes apresente leituras atrativas e c) aqueles que se tornarão leitores ativos caso sejam adequadamente estimulados. Na ótica analítica de Ruth Rocha, estes simbolizam a grande maioria.

Por sua vez, Pierre Bayard (2007), professor de Literatura Francesa na *Universidade de Paris*, em seu escrito *Como falar dos livros que não lemos?* discute a imposição e obrigação a que são submetidos muitos estudantes no tocante a leituras clássicas, e pior: sobre a marginalização dos sujeitos que não as realizam. O ato de não saber sobre obras consagradas, ao invés de incentivar a prática da leitura, apenas promove um rito de afastamento e insatisfação dos alunos quanto aos livros.

É nessa mesma linha de raciocínio que Azevedo (2004) transcende a utilização de textos em benefício próprio, e passa a entendê-los como materialidades utilizadas em ampliação de visão de mundo. Reflete, então, o autor, sobre a função Leitor:

Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” _ científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras _ existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 114)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ainda que haja muitos posicionamentos e questões subjetivas mapeando o “ser leitor literário”, e principalmente no que confere à especificidade da Literatura Juvenil, os jovens são sim, capazes de estabelecerem diferenciações. Um dos propósitos da Literatura, no percurso da formação de sujeitos leitores críticos em sala de aula e fora do ambiente escolar é, além de manter “em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10), desenhar possíveis sentidos pelos quais o homem possa se utilizar da palavra de maneira crítico-ideológica, na transformação do indivíduo em sujeito responsivo-ativo imerso na sociedade.

Stella (2013) comenta que a palavra se torna signo ideológico “porque acumula as entonações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade” (2013, p. 178). É nesse direcionamento semântico-discursivo, sob o escopo da Literatura, que propomos uma metodologia dialógica de ensino, leitura e compreensão de textos literários.

Por metodologia dialógica compreendemos um conjunto de procedimentos teóricos, técnicos e didáticos tomados pelo professor, o qual deve possuir bastante cuidado e ética ao mobilizar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, situando-os sócio-historicamente. A partir do instante em que a linguagem é compreendida em seu caráter social, concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2006 [1979]), averiguam-se relações dialógicas, que são relações de sentido que perpassam o tempo e o espaço⁵ dos profissionais em suas práticas de linguagem do dia-a-dia.

De acordo com Medviédev, não há indícios de ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio sócio-ideológico) e o objeto. Enquanto signo, jamais pode ser avaliado longe de sua realidade sócio-histórica, das vozes que o atravessam. Nessas vias de compreensão, quando um professor expõe um poema ou um romance, ou delimita-o como objeto de estudo em sala de aula, as diversas palavras que se repetem “Estou farto *do lirismo* comedido/ *do lirismo* bem comportado/ *do lirismo* funcionário público com livro de ponto expediente protocolo...” (BANDEIRA, 2016, p. 112) não terão jamais o mesmo sentido,

⁵ Tais relações entre tempo e espaço na interconstituição de enunciados consistem no cronotopo bakhtiniano, ou o grande tempo (BAKHTIN, 2010 [1975]).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

determinado morfologicamente, mas sobretudo ganharão novos sentidos a partir das condições ideológicas e semânticas em que são produzidos.

Ainda que estejam no plano da repetibilidade por um viés morfossintático, tais enunciados possuem sua singularidade, um valor semântico-discursivo que os diferencia em cada momento em que aparecem. Nas considerações de Medviédev (2016 [1929], p. 187),

As mesmas palavras irão ocupar um lugar hierárquico diferente na tonalidade do enunciado, como ato social concreto. Uma combinação de palavras em um enunciado concreto ou em uma apresentação literária é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado (MEDVIÉDEV, 2016 [1929], p. 187).

Paralelo a este horizonte interpretativo, corroboramos as proposições do soviético Bakhtin (2006 [1979]), para quem

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297).

Nossos dizeres são corroborados pelos pressupostos bakhtinianos (2013), em suas asserções sobre o ensino, o qual deve ser esquematizado através do diálogo entre procedimento metodológico e os princípios dialógicos da linguagem. O filósofo soviético afirma a estilística propõe “Ajudar os alunos a entenderem o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14).

Em abordagem discursiva, na ótica de Bakhtin, além de esses aspectos nortear um entorno de sentidos, “os tipos de discurso levam em conta mudanças por culturas e épocas... seriam as condições de percepção do som, as condições de identificação do signo, as condições da compreensão assimiladora da palavra” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 369). Nesse cenário de uma dialética da linguagem, em *Estética da Criação Verbal*, dentre outros, – Bakhtin afirma que as relações dialógicas “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. (2006 [1979], p. 323).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Percebe-se que o jogo dialógico estabelecido nas narrativas de vida e profissão é responsável pelas diversas ações que permeiam o cotidiano profissional. Segundo Faraco (2009, p. 59), “todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva”. É na memória discursiva que está situado todo o conjunto de enunciados orais e escritos pronunciados na atividade social enquanto conjunto ideológico de signos, visto que:

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais (VOLOCHINOV, 2017, p. 101).

Desse modo, dois ou mais enunciados, quaisquer que sejam, se forem confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), resultarão em relação dialógica. O dialogismo, na perspectiva dos integrantes do Círculo⁶ (de Bakhtin), é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real.

Nessas camadas interpretativas, Volóchinov (2017 [1929], p. 148-149), ao tratar da língua em sua natureza real/viva, considera que esta não é um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas a entende a partir desses elementos linguísticos num contexto concreto preciso, numa enunciação particular. Decorrem, assim, as seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva.
3. As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.

⁶ Santana (2018) conferencia que a expressão “Círculo de Bakhtin”, faz referência a um grupo de intelectuais que se reuniu com frequência entre 1919 e 1929 em cidades russas, como Nevel, Vitebsk e São Petersburgo para debater sobre ideias e propostas filosóficas. Constituíam-se por pessoas de áreas diversificadas e profissões distintas, dentre os quais se destacam Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev. Outros integrantes eram Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev. V. Pumpianski.

4. A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.

5. A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225, grifos do autor).

Nas vias argumentativas de Volóchinov, faz-se necessário transcender a perspectiva de estudos estruturalista, a qual enxerga a língua como objeto máximo de análise. No que respeita aos estudos literários, é preciso dialogar com a história, com a memória, com os sujeitos que contracenam os discursos, e todos esses elementos são importantes para a atividade estética, sendo etapas constitutivas dos procedimentos de compreensão de um texto literário (objeto estético).

3 *Carmina Burana* e *Os caprichos*: condições de produção

Venturosamente, por volta de 1937 o compositor Carl Orff (1895-1984), um estudioso da poesia medieval alemã, arranhou a cantata cênica *Carmina Burana*, um grande sucesso baseado no manuscrito *Codex latinus monacensis*, encontrado no Convento de Benediktbeuern, na Alemanha, em 1803. O códice do século XIII que continha 315 composições poéticas foi denominado *Carmina Burana*, que em latim significa “Canções de Beuern” e atualmente encontra-se na Biblioteca Nacional de Munique.

Utilizando-se das poesias musicalizadas, Orff se tornou um dos compositores alemães mais renomados do século XX, principalmente através da canção poética *O Fortuna, velut luna*, uma poesia musicalizada de invocação à deusa da fortuna, e que já foi tema de grandes eventos culturais e artísticos de todo o mundo. Foi através de Carl Orff que o *Carmina Burana* passou a ser conhecido publicamente⁷,

⁷ No Brasil também houve um grande estudioso que contribuiu bastante para a popularização do *Carmina Burana*, *Maurice van Woensel*, professor da Universidade Federal da Paraíba, que com muita dedicação traduziu a obra do latim clássico para o português.

pois até então apenas os estudiosos de língua germânica tinham acesso aos comentários e críticas referentes a obra. De acordo com Woensel (1994, p.14),

No ofício de traduzir poesia, invariavelmente se enfrenta a questão: É possível verter um texto poético para uma língua sem que se percam elementos vitais da obra original? De fato, ao ser vertido para outro idioma, uma poesia perde fatalmente boa parte de sua riqueza estética: melodia verbal, jogo de contrastes fônicos, sutilezas e ambiguidades léxicas e sintáticas.

Nota-se que, na presente tradução, o autor manteve uma relevante razoabilidade na tentativa de recriação da poesia original e consequentemente recuperou os efeitos poéticos, que não foram poucos, já que os Goliardos atribuíam muitas alusões e citações da Bíblia e da mitologia greco-romana em seus versos.

Mais tarde, na Idade Moderna, mais precisamente nos finais do século XVIII, “o Shakespeare do pincel” como era conhecido o espanhol Francisco José de Goya y Lucientes⁸ (1746 – 1826), pintou um conjunto de 80 telas intitulado *Os Caprichos*, no qual ele representa uma sátira da sociedade espanhola, principalmente da nobreza e do clero. Suas produções artísticas incluem uma ampla variedade representativa de retratos, paisagens, cenas mitológicas, tragédia, comédia, sátira, farsa, homens, deuses e demônios, feiticeiros, e um pouco do obscuro.

A obra *Os Caprichos* possui imagens produzidas através de uma técnica inovadora de pintura de água forte, água tinta e retoques de ponta seca. Goya, muito relacionado aos iluministas, compartilha as suas reflexões sobre os defeitos da sua sociedade. Eram contrários ao fanatismo religioso, às superstições, à Inquisição e algumas ordens religiosas, aspirando a leis mais justas.

Tudo isso criticou humoristicamente nas pinturas. Para se proteger das condenações da Igreja, Goya atribuiu certo tipo de ambiguidade nas interpretações das suas telas. Porém, temendo as impressões dos outros contemporâneos iluministas, o pintor retirou a edição precipitadamente por temor à Inquisição. As obras só estiveram à venda 14 dias, e em 1803 Goya decidiu oferecer as pranchas e os 240 exemplares ao rei, em troca de uma pensão vitalícia de doze mil reais anuais

⁸ Malraux (1988, p. 118) considerou Goya como figura central no desenvolvimento da arte moderna, afirmando que nas suas primeiras caricaturas, o pintor ignora e destrói o estilo moralista dos caricaturistas anteriores. Em 1785 tornou-se o pintor oficial do monarca Carlos IV e sua família, passando a receber grandes encomendas da aristocracia.

para o seu filho. Com o sucesso de *Os Caprichos*, Goya passou a ser considerado por muitos estudiosos, como um dos precursores da arte moderna.

A maioria dos poemas do *Carmina Burana* foi escrito em latim medieval pelos clérigos vagantes da Idade Média, os Goliardos. Tal denominação se deu por uma analogia feita ao gigante “Golias”, um inimigo da fé cristã. A palavra Goliardo tem ainda outra provável origem, a do latim *gula*, pela comida e bebida consumida em excesso pelos Goliardos. Woensel (1994) comenta que os goliardos, classe que viveu na marginalidade, fugia dos mosteiros, dos centros de ensino e devotava-se a uma vida boêmia e contestatória. Desse modo, puseram em relevo nas suas canções tabernárias e atuando contra a hipocrisia dos altos prelados eclesiásticos.

A obra é dividida em poesias de caráter satírico e moral; cantos primaveris e de amor; e cantos orgiásticos e festivos. A maioria dos poemas buranos caracterizam as regras da versificação pós-clássica, apresentando ritmo acentual com um número fixo de sílabas. Após uma reconstrução melódica dos versos, notou-se que algumas das composições foram destinadas ao canto, como a cantata arranjada pelo compositor Carl Orff, *O Fortuna, Imperatrix Mundi*.

No que respeita à composição artística *Os Caprichos*, estética e historicamente, consiste numa série de 80 gravuras do pintor espanhol Francisco Goya, na representação categórica de uma sátira da sociedade espanhola de finais do século XVIII, principalmente da nobreza e do clero.

Dividiu-se em as gravuras mais realistas e satíricas, com críticas à razão e ao comportamento dos padres e líderes, na primeira parte, enquanto na segunda metade representou o emblema de gravuras no nível do fantástico. Mostrou, pelo absurdo e pelo horror, visões delirantes de seres estranhos. Percebemos bastante, em suas reflexões, os defeitos da sociedade. Passemos, então às análises.

4 Análises: *A mesma mão que dá propina e Aquellos polvos*

Exponha-se um trecho do poema *A mesma mão que dá propina*, dos Goliardos:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A mesma mão que dá propina

*A mesma mão que dá propina
faz pecar qualquer cristão
desavenças elimina,
a grana chama a razão,
os discordantes ela afina,
ao conflito dá solução.
O juízo dos prelados
depende dos ducados
Juízes, vossa sentença
a grana não dispensa! (...)*

*(...) Quando a grana é quem manda,
a justiça enfraquece,
toda causa que desanda
vitoriosa aparece,
o pobre perde seu direito
quando a grana faz o pleito;
seu processo já naufragou
se ao juiz nada pagou
a justa causa declina
só por falta de propina. (Os Goliardos, 1230)*

Dadas as propostas didáticas dialógicas, o professor, na sala de aula, não deve se prender a aspectos formais, tais como regras de versificação e rima, mas sobre tudo convocar assuntos que estão circunscrevendo o discurso em pauta.

É necessário identificar as vozes que estão povoando o texto, reenunciá-lo, acentuá-lo de diversas formas, extraí-lo de sua realidade morta, puramente formal. Este momento em sala de aula confere o instante específico do fazer docente, o qual deve consagrar uma postura reflexiva sobre a construção dos múltiplos sentidos. Torna-se oportuno mencionar que esta proposta é imprescindível para o ensino e aprendizagem que articula Literatura e seus heterodiscursos, ao revelar que o processo de ensino pode ser flexível, dinâmico, criativo e prazeroso (SANTANA, 2018, p. 173).

Na medida em que fala das características estruturais e funcionais do gênero discursivo poesia, é necessário que faça constante menções ao processo histórico-político-ideológico.

O poema *A mesma mão que dá propina* satiriza a avareza dos prelados e, em particular, à corrupção dos juízes e tribunais eclesiásticos desta época. É uma comparação plena feita aos líderes religiosos católicos da Idade Média. A

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

perspectiva dialógica faz transcender os limites imediatos da enunciação, para que se atenham aos atravessamentos discursivos. Nas entrelinhas do poema, percebe-se que a mão que traz propina transforma o homem piedoso em um ímpio; o dinheiro, quando ministrado de forma errônea, resulta em alianças, torna-se conselheiro e aparador de arestas.

Em *A mesma mão que dá propina/ faz pecar qualquer cristão/ desavenças elimina/ a grana chama a razão* é feita uma analogia plena entre os ricos e os pobres, estando estes últimos na posição dos derrotados, que são injustiçados e nunca têm direitos. Já aqueles, os ricos, que estão envolvidos com a Igreja, tomam o dinheiro como fonte de paz: estes detêm a razão e o conhecimento, segundo a Igreja Católica, e isto é criticado veementemente pelos Goliardos.

O juízo dos prelados/ depende dos ducados/ Juízes, vossa sentença/ a grana não dispensa! Nestes versos, percebe-se uma acusação aos graves erros cometidos pelos juízes, que, por dinheiro, julgavam as sentenças, muitas vezes condenando pessoas inocentes. Já na última estrofe, a justiça do prelado é colocada como injustiça, em (des) cumprimento às leis. O dinheiro é visto, no ângulo da ganância humana, como sujeito causador dos males.

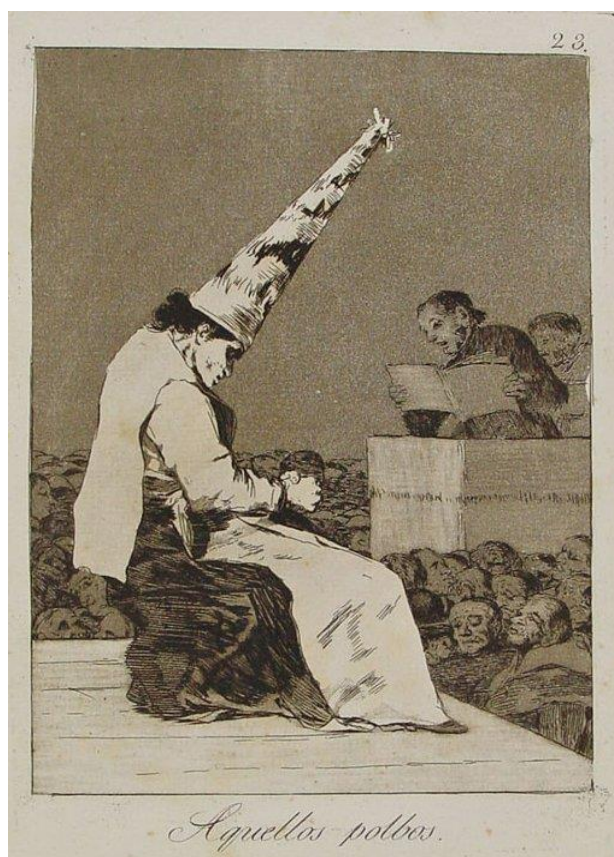
(...) Quando a grana é quem manda/ a justiça enfraquece/ toda causa que desanda/ vitoriosa aparece/ o pobre perde seu direito/ quando a grana faz o pleito; as palavras com tom emotivo de denúncia colocam em balança uma justiça que é comprada pelos mais ricos, tornando-se em injustiça, a qual recai sobre os pobres, sempre condenados. A revolta presente nos enunciados poéticos é condicionada pelas causas que apenas desandavam durante um tempo, mas, por estarem em um contexto eclesiástico corrupto, eram acobertadas pelos líderes infieis da igreja.

Nos versos *Seu processo já naufragou/ se ao juiz nada pagou/ a justa causa declina só por falta de propina* os sujeitos envolvidos estão em constante jogo financeiro pelo poder, porém, caso não haja dinheiro para pagar aos juízes. Tal temática de corrupção foi protagonizada em diversos poemas dos Goliardos, os quais assumiram posição de resistência em relação sistema oficial da Igreja.

Em relação à tela *Aquellos polvos*, de numeração 23, o pintor Francisco Goya expõe indignação e reprovação para com a ganância dos inquisidores.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Aquellos polvos



Fonte: Goya (1799).

O objeto estético, em seu plano arquitetônico⁹, contém cores fechadas, acinzentadas, e propositalmente o pintor conferiu esse elemento artístico, o qual significa bastante no jogo imagético.

Na ótica de Brusatin (1991, p. 84), “[...] o campo das cores é um território com fronteiras irregulares localizadas em algum lugar entre as ciências e as artes, entre a física e psicologia, uma terra cuja configuração constitui uma fronteira entre estas duas culturas diversas.” Acreditamos se tratar de uma “obra-enunciado” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279). Desse modo, não se trata de reinstaurar a origem do enunciado, mas suas condições socio-históricas, estão nos entornos do artista.

⁹ A categoria Arquitetônica, mobilizada por Bakhtin (2010 [1930-1934]), em seus estudos sobre estética e literatura, está vinculada à completude integrante de um ser, ou se um objeto. Averiguar um objeto em sua densidade arquitetônica é poder visualiza-lo como um todo, tanto sua exterioridade quanto seus elementos internos.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 12, n.1 (2018) - ISSN 2175-3687

Estende-se ao fundo um plano acinzentado, cor de chumbo, ou grafite, o que indica um terreno indefinido, sem expectativas, um horizonte de inconstâncias, impotências, injustiças e impossibilidades. Os estudos de Brusatin (1991) propõem que o cinza, por estar na transição entre preto e branco, evoca aspectos neutros, discretos e indecisos, estando também ligado à ausência de energia.

Quanto ao ato cênico, percebe-se, na extensão esquerda, um prisioneiro com as mãos atadas, e cabeça baixa, como se estivesse em plena reverência à excelência católica, ou como se este fosse um ato de autoculpa, na densidade do ter que revelar, ainda que não haja nada a ser dito. Sentado em uma plataforma, de frente para o líder religioso, além de estar perante a população (com algemas e amarraduras, estando sua cabeça afundada no peito em símbolo de vergonha), o homem é obrigado a ouvir a leitura de sua declaração/sentença.

Do púlpito para a presença de uma grande camada eclesiástica se constrói um sentimento de pavor e tensão, na espera do que provavelmente aconteceria: o castigo de declaração de morte, ao réu, diante do julgamento. Aquellos polvos (os pós), traz semanticamente a ideia de que ele, o acusado, trouxe essa lama, ou seja, trouxe o pó/lama – a sujeira de outra cultura, ou de outra prática que não fosse a clerical.

Quanto às relações dialógicas entre os enunciados, pode-se perceber, por exemplo, as vozes que estão atravessadas na tela de Goya, *Aquellos polvos*, as quais também haviam sido tematizadas pelos Goliardos, séculos antes. Tais relações semânticas permitem-nos, enquanto leitores responsivos ativos, percebermos as camadas interdiscursivas constitutivas do objeto estético, tais como os atos de denúncia, a exposição de um sistema autoritário, o apagamento de vozes desprovidas de poder, e os atos de imposição inquestionável da Igreja católica, via o sistema oficial imperante.

O diálogo estabelecido entre os discursos, em perspectiva dialógico-discursiva, permitiu a compreensão responsiva da representação social medieval, em que a população pobre e desvalorizada foi vítima de injustiças, obrigada a aderir a um sistema de cunho político-religioso.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

5 Considerações finais

O ensino de literatura e de pintura, com base na Teoria Dialógica da Linguagem, propõe que sejam (re)acentuadas metodologias utilizadas em aulas de graduação do curso de Letras de Universidades Federais, para que se ultrapassem os limites do formalismo e do imanentismo. Sob prisma do pensamento bakhtiniano e do círculo, as relações dialógicas não apenas trazem à cena o sujeito e a linguagem (interconstitutiva), mas sobretudo permite que a história e a memória orientem o ritual do ensino para prática social.

As análises revelaram outros olhares para os atos de injustiça cometidos pela Igreja na época da Inquisição, os quais foram postos em evidência, assim como o percurso de hierarquização clerical. Ainda que a poesia goliardesca seja secularmente anterior às produções pictóricas de Francisco de Goya, estes eixos, quando unidos em perspectiva criticista e inovadora, potencializam olhares para mudança(s) e enfrentamento(s).

Essa postura teórica norteia o direcionamento da leitura pelos elementos que a antecedem, e por outros que são convocados em fluxo contínuo. Fomos impulsionados pelos pressupostos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, os quais conferenciam que os gêneros literários ou discursivos não completam a si mesmos, mas são atravessados constantemente por outros discursos, os quais o constituem.

Em instâncias inacabadas, a pesquisa assinalou como um dos resultados fundamentais o fato de que as relações dialógicas, compreendidas como esferas enunciativo-discursivas, potencializaram os olhares diante do poema e da tela, assim como acentuam novos estudos interativos, cujos sentidos plurais advém de sua correlação com a história.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) *Caminhos para a formação o leitor*. São Paulo, DCL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. (1924). In: *Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. Equipe de tradução (do russo): Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6ª edição. Editora Hucitec - São Paulo, 2010 (1930-1934).

BANDEIRA, Manoel. *Coleção melhores poemas*. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. Editora Global, 2016.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Tradução Rejane Janowitzzer, Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BRUSATIN, Manlio. *A History of Colors*. Ed. Shambhala, 1991.

ECO, Humberto. *Sobre a literatura*. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

GOYA, Francisco. Aquellos Polvos. In: *Museo del Prado*. Pesquisa em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/aquellos-polvos/a6a5d912-f4be-4c67-bd13-8c71c4fa235c>. Acesso em: 19.12.2018

MALRAUX, André. *As vozes do silêncio II*. Coleção Vida e Cultura. São Paulo: Livros do Brasil, 1988.

MEDVIÉDEV, Pável. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

ROCHA, Ruth. *Literatura Infantil*. Entrevista publicada em <http://www.uol.com.br/ruthrocha/home.htm>. Acesso em: 19.12.2018

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. SILVEIRA, Éderson Luís (orgs). *O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOENSEL, Maurice Van. Introdução à 1ª edição. In: WOENSEL, Maurice Van. *Carmina Burana: Canções de Beuern*. Apresentação de Segismundo Spina e tradução, introdução e notas de Maurice van Woensel. São Paulo: Ars Poética, 1994.

Recebido em: 20/11/2018

Aprovado em: 01/03/2019

**FAZ DIFERENÇA? UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE UMA
INTERVENÇÃO NAS PERCEPÇÕES SOBRE A LOGÍSTICA REVERSA E
FARMACOPOLUIÇÃO DE RESÍDUOS DE MEDICAMENTOS DOMICILIARES
(RMD)**

**DOES IT MAKE DIFFERENCE? AN EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF
AN INTERVENTION IN THE PERCEPTIONS ABOUT REVERSE LOGISTICS AND
PHARMACOPOLLUTION OF HOUSEHOLD MEDICINE WASTE (HMW)**

André Luiz Pereira *

Raphael Tobias de Vasconcelos Barros **

RESUMO: Os Resíduos de Medicamento Domiciliar (RMD), aqueles de uso humano vencidos ou em desuso, podem expor a população aos riscos de agravos decorrentes de sua ingestão acidental, estimular a automedicação e o uso abusivo de medicamentos. Desenvolveu-se uma campanha piloto sobre o descarte consciente de RMD em um programa de entrega domiciliar de medicamentos do Sistema Único de Saúde (SUS). O Grupo Experimental foi composto por pacientes de Betim (MG) e o de controle, Contagem (MG). A abordagem foi o modelo da comunicação em dois fluxos. A avaliação dos efeitos de campanhas de saúde seguiu o proposto por Hartz (2002). A quantidade de pacientes que optou pelo descarte consciente de RMD subiu de 35,7% para 57,1% em Betim (MG). O teste Qui-quadrado indica que existe associação entre o município e a mudança de resposta, como a escolha por opções melhores de destinação (valor-p 0,002) e o reconhecimento dos problemas ambientais e de saúde dos RMD (valor-p 0,015). Prover informações por meio da campanha de saúde aumentou em 6,6 a chance de que os pacientes optassem por melhores destinações de descarte de RMD e em 5,4 de que percebessem o tema como relevante.

PALAVRAS-CHAVE: Logística reversa. Resíduos de Medicamento Domiciliar. Campanha de saúde. Descarte consciente.

* Administrador. Doutor em saneamento, meio ambiente e recursos hídricos pela Escola de Engenharia da UFMG. Mestre em logística reversa, MBA em administração hospitalar, especialista em acreditação de serviços de saúde. Especialista em Políticas e Gestão da Saúde da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais desde 2008. Autor do livro "Logística Reversa e Sustentabilidade" da Ed. Cengage. TOP 6 - Prêmio FedEx Profissional de Logística do ano '14 e TOP 3 - 9º Prêmio de Excelência em Gestão Pública.

** Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982), tem mestrado em Hidráulica e Saneamento pela Universidade de São Paulo na Escola de Engenharia de São Carlos (1990) e doutorado pelo Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Lyon (França) (2003). Desde 1993 é professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ABSTRACT: Household Medicine Waste (HMW) are those of human use, industrialized or customized, and may expose the population to the risk of accidental ingestion, encourage self-medication and the abusive use of medicines. A take-back program for HMW was held in a home delivery program of medicines of the Sistema Único de Saúde (SUS). The Experimental Group was composed by patients from Betim (MG) and the Control Group, Contagem (MG). The approach was the two streams communication. The effects assessment of health campaigns followed Hartz (2002). The number of patients who opted for the take-back increased from 35.7% to 57.1% in Betim (MG). The chi-square test indicates that there is an association between the municipality and the response change, such as the choice for the best allocation options (p-value 0.002) and the recognition of the HMW environmental and health problems (p-value 0.015). Providing information thru the take back program increased in 6.6 times the chance of patients to choose better destinations for their HMW and 5.4 in the relevance perception of the subject.

KEYWORDS: Reverse Logistics. Household Medicine Waste. Health Campaign. Take-back program.

1 INTRODUÇÃO

A farmacopoluição é um fenômeno de efeitos ambientais, em saúde e sociais relacionado à dispersão de Ingredientes Farmacêuticos Ativos (IFA) dos Resíduos de Medicamento Domiciliar (RMD) e de medicamentos em uso (PEREIRA; BARROS; PEREIRA, 2017). Os RMD são medicamentos gerados diretamente pela população, industrializados ou manipulados, que estão vencidos ou em desuso (MACEDO, 2015, p.2). Os RMD não foram explicitamente inseridos na Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), lei 12.305/2010.

A PNRS trata dos princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos. A Política Nacional de Medicamentos (portaria GM/MS nº 3.916, de 30 de outubro de 1998) também não faz referência clara aos RMD. Faz-se necessário um sistema Logístico Reverso (LR) de RMD. Segundo Acúrcio (2013, p. 56), a LR de medicamentos “é a atividade de recolhimento desde o ponto de consumo final do produto até a sua origem”. Ressalta ainda o autor que a LR “pode levar ao reaproveitamento de insumos e outras matérias-primas do ciclo produtivo, bem como prover destinação final ambientalmente adequada” (ACÚRCIO, 2013, p. 57). Ainda que apenas dispor os resíduos de medicamentos em aterros não os reintegre às

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cadeias produtivas, é uma solução menos impactante ao meio ambiente e saúde pública que lançá-los diretamente no lixo comum ou a rede de esgoto doméstico.

Como é um tema recente, um dos primeiros estudos a definir a sustentação teórica e dimensões para a LR de medicamentos é a pesquisa de Xie e Breen (2014). As autoras classificam os produtos em dois grandes grupos de LR: *End of Life*¹⁰ e *End of use*¹¹. O primeiro são os *returns*¹², itens recolhidos visando a evitar danos ambientais e comerciais. O segundo são produtos recolhidos após o fim do seu aproveitamento, *trade-in*¹³ ou substituição.

Para Acúrcio (2013), a LR de RMD trataria somente do recolhimento, da origem até o consumo final. Xie e Breen (2014) incluem na LR o conjunto de medidas tomadas visando a aumentar a segurança do uso de medicamentos, proteger o meio ambiente e reduzir o desperdício (por serem recursos de saúde pública). Ruhoy e Daughton (2008) explicam que a não adesão ao tratamento e a falta de atendimento à forma, quantidade e demais orientações prescritas pelo médico são preponderantes para a geração de RMD.

Já Acúrcio (2013) aponta como fatores explicativos para a geração de RMD: a obsolescência terapêutica, a não adesão do paciente aos tratamentos, a dispensação em embalagens em quantidades superiores à necessidade prescrita e a distribuição de amostras grátis. Ainda conforme o mesmo autor, também são fatores de geração de RMD a melhora do quadro clínico do paciente, a suspensão, a interrupção ou intolerância ao tratamento, assim como a expiração do prazo de validade. Quando não for possível minimizar a geração (uso racional de medicamentos), deve-se escolher a LR, seguida da disposição no aterro de resíduos perigosos¹⁴ (XIE; BREEN, 2014).

Em termos de saúde pública, os RMD representam risco de agravos decorrentes da ingestão acidental, estimulam a automedicação e o uso abusivo de

¹⁰ N.T.: fim de vida.

¹¹ N.T.: fim de uso.

¹² N.T.: produtos recolhidos e/ou devolvidos.

¹³ N.T.: permuta.

¹⁴ No Brasil, o art. 58 da RDC 222/2018 determina para resíduos do grupo B (como medicamentos): “os RSS do Grupo B com características de periculosidade, no estado líquido, devem ser submetidos a tratamento antes da disposição final ambientalmente adequada”. Versa o art. 59: [...] devem ser submetidos a tratamento ou dispostos em aterro de resíduos perigosos - Classe I”.

medicamentos (PERSSON; SABELSTRÖM; GUNNARSSON, 2009). Foram registrados no SINITOX¹⁵ (2018) 3.100 agravos (incidentes) causados por medicamentos domiciliares no Estado em 2014. O quantitativo registrado representa 22,97% dos episódios notificados da região Sudeste e 13,06% do Brasil. A tentativa de suicídio é a causa prevalente desses agravos em Minas Gerais (1.351 registros, 46,59%), seguida da ingestão acidental individual (1.216, 23,34%). Cabe destacar que pode ter havido subnotificação.

Na área de saneamento, meio ambiente e recursos hídricos, uma das principais preocupações com RMD é a contaminação da água de reuso (JONES; VOULVOULIS; LESTER, 2003) e a presença de compostos desreguladores endócrinos, ingredientes farmacêuticos ativos e/ou demais micropoluentes nas estações de tratamento (DEBLONDE *et al.*, 2011; FURUICHI *et al.*, 2004; JOSS *et al.*, 2006; LAPWORTH *et al.*, 2012; LUO *et al.*, 2014; LIU *et al.*, 2010; ZHANG *et al.*, 2011). Como exemplo, Foureaux *et al.* (2017) detectaram a presença de ácido mefenâmico, diazepam, genfibrozila e atenolol na água do rio Doce, na região de Governador Valadares (MG), município que não conta com tratamento de esgoto.

Esse contexto levou à uma série de questionamentos em um programa de entrega domiciliar de medicamentos do componente especializado¹⁶ do Sistema Único de Saúde (SUS) em duas cidades da região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Segundo a aplicação inicial de formulário (t_0), pelo menos 81% dos pacientes declarou nunca ter recebido informações sobre o descarte consciente de RMD. A campanha adotou o modelo da comunicação em dois fluxos, tratando da influência de parâmetros sociais complexos na comunicação e a figura do mediador no processo (ARAÚJO; CARDOSO, 2014).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O artigo organiza os dados de uma pesquisa-ação por meio do método de estudo de caso, visando a explorar, descrever e explicar eventos, assim como

¹⁵ Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas.

¹⁶ Medicamentos do componente especializado do SUS são aqueles “que possuem elevado impacto orçamentário” (ACURCIO, 2013, p. 34).

compreender o fenômeno (YIN, 2010). A fase de avaliação da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) apresentada no artigo se deu pela: reaplicação dos formulários após o encerramento da campanha piloto (t_1); comparação entre as respostas aos formulários (t_0 e t_1); aplicação do teste do qui-quadrado e uso da estatística descritiva para comparação e análise dos resultados dos formulários em t_0 e t_1 . A aplicação dos formulários em t_0 foi de 30/12/2015 a 28/06/2016.

A reaplicação (t_1) aconteceu entre 05/09/2016 e 03/10/2016. A campanha piloto de saúde transcorreu entre 29/06/2016 e 04/09/2016. Seu planejamento empregou os nove passos propostos da prospectiva estratégica conforme Godet e Durance (2007), para então proceder com a pesquisa de campo, bibliográfica e documental. A trajetória metodológica de avaliação dos efeitos de campanhas de saúde seguiu o proposto por Hartz (2002). Segundo a autora, para se avaliar os efeitos de uma campanha de saúde, a estratégia e o desenho da pesquisa levam à uma experimentação invocada, que tem por natureza a intervenção e o comportamento dos atores, cuja eficácia é medida pelo alcance populacional (Figura 1):

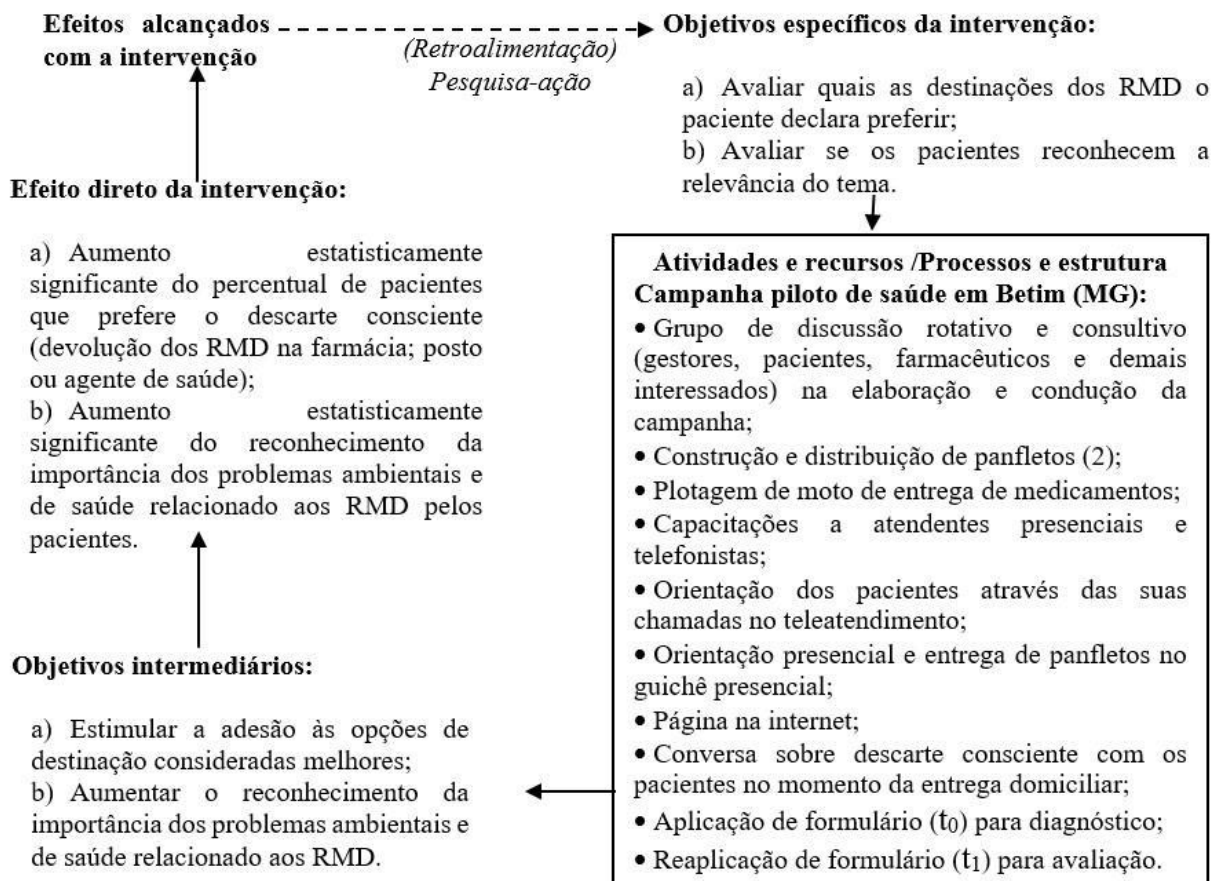


Figura 1 - Avaliação dos efeitos da campanha de descarte consciente de RMD

Fonte: Hartz (2002) (adaptado).

Para coletar as informações sobre como autores e grupo de discussão rotativo e consultivo desenvolveram e implantaram a campanha piloto de saúde, adotou-se a observação em equipe de Marconi e Lakatos (2003). O espaço de intervenção foi o programa de entrega domiciliar estadual de medicamentos do Sistema Único de Saúde (SUS), composto por:

- entrega domiciliar: serviço gratuito de entrega domiciliar de medicamentos do SUS estadual;
- LigMinas 155 – Farmácia de Minas em Casa: serviço telefônico de teleatendimento para orientação e registro das demandas dos pacientes da entrega domiciliar de medicamentos do SUS Estadual.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para que se tratasse de uma pesquisa experimental, adotou-se um Grupo de Controle (GC) e outro Experimental (GE) como proposto por Gil (2008). O GE foi composto por pacientes de Betim (MG), que passaram por todas as ações da campanha (intervenção). Os pacientes de Contagem (MG) compuseram o GC por terem características semelhantes aos do GE. Houve apenas a aplicação de formulário em t_0 e t_1 no GC.

A pesquisa também adotou o delineamento antes-depois com dois grupos (GIL, 2008) para melhor fidedignidade da análise. O universo de pesquisa foi composto por 61 pacientes de Betim (MG) e 65 de Contagem (MG) e a amostra de entrevistas, 56 e 45, respectivamente. As duas questões do formulário trataram especificamente sobre os eixos de avaliação deste estudo:

- a) qual a destinação dos RMD do paciente?
- b) os pacientes reconhecem a importância dos problemas ambientais e de saúde dos RMD?

As amostras de pacientes de Betim e Contagem (MG) têm como gênero predominante o feminino (55,2% e 55,8%, respectivamente), possuem renda até três salários mínimos (93,2% e 88,4%) e ensino fundamental incompleto (74,1% e 65,4%). O primeiro passo da análise estatística foi inspecionar visualmente a homogeneidade dos dados, tendo como referenciais teóricos Giolo (2010), Moretin (1999) e Triola (2008).

A análise descritiva foi realizada através das frequências absolutas e relativas das variáveis separadas pelo município. A estatística de teste tem distribuição qui-quadrado com $(r-1)(c-1)$ graus de liberdade. Rejeita-se a hipótese nula para valores grandes de X^2 . Em seguida, foi estimada a Razão de Chances (RC) da mudança desejável de opinião entre Betim e Contagem (MG), a fim de mensurar a propensão à mudança de resposta.

Adotou-se o nível de significância de 5% nos testes e os softwares SPSS versão 22 e R 3.3 foram usados nas análises. Sua elaboração seguiu rigorosamente a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012. A pesquisa

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) CAAE 50227915.5.0000.5149.

3 AVALIANDO A CAMPANHA

As preferências dos pacientes sobre as opções de destinação dos RMD foram compiladas na TABELA 1, Fez-se uma gradação entre as opções de resposta, da melhor para a pior, considerando o risco de farmacopoliuição:

Tabela 1 - Respostas obtidas em t_0 e t_1 pela campanha piloto, por município (2016)

Polaridade	Resposta	Betim (GE)		Contagem (GC)	
		Antes (t_0)	Depois (t_1)	Antes (t_0)	Depois (t_1)
Melhor ^ << Pior	Devolução no posto ou agente de saúde	12 (21,4%)	23 (41,1%)	4 (8,9%)	4 (8,9%)
	Devolução na farmácia	8 (14,3%)	9 (16,1%)	6 (13,3%)	3 (6,7%)
	Doação para outras pessoas*	4 (7,1%)	1 (1,8%)	7 (15,6%)	2 (4,4%)
	Esquecido em casa	1 (1,8%)	0 (0,0%)	1 (2,2%)	1 (2,2%)
	Descarte na lixeira comum, pia ou vaso	31 (55,4%)	23 (41,1%)	27 (60%)	35 (77,8%)
	Total	56 (100%)	56 (100%)	45 (100%)	45 (100%)

Fonte: própria

Nota: *considerou-se a doação de medicamentos na validade e armazenados em condições recomendadas pelo fabricante. A amostra original contava com mais 9 pacientes, porém eles tiveram pendências documentais em t_1 . Suas respostas foram excluídas do cômputo.

No GC, o descarte na lixeira comum, pia ou vaso aumentou de 60% (27) para 77,78% (35) (17,8 pontos percentuais) no período. A taxa de devolução ao posto ou agente de saúde permaneceu estável em 8,89% (4). A devolução na farmácia diminuiu de 13,33% (6) para 6,67% (3) (6,6 pontos percentuais). Considerando todas as opções de descarte consciente (farmácias, posto e agente de saúde), a quantidade de pacientes de Contagem (MG) que optou pelo descarte consciente de RMD caiu de 22,22% (10) para 15,56% (7) (6,6 pontos percentuais).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O GE apresentou resultados melhores que o GC, com as ações da campanha piloto. A devolução no posto ou agente de saúde subiu de 21,43% (12) para 41,07% (23) (20,3 pontos percentuais) e o descarte na lixeira comum, pia ou vaso caiu de 55,36% (31) para 41,07% (23) (14,3 pontos percentuais). A quantidade de pacientes de Betim (MG) que optou pelo descarte consciente de RMD (farmácias, posto e agente de saúde) subiu de 35,71% (20) para 57,14% (32) (21,4 pontos percentuais). As respostas dos pacientes da TABELA 2 foram reclassificadas como “melhorou” se a opção em t_0 foi pior do que em t_1 , “piorou” se a opção em t_0 foi melhor do que depois e “manteve”, caso a opção de resposta não mudasse. A TABELA 2 apresenta os resultados reclassificados:

Tabela 2 - Variação das respostas em t_0 - t_1 , por município, segundo a reclassificação (2016)

Resposta	Betim		Contagem	
	N	%	N	%
Melhorou	22	39,29%	4	8,89%
Manteve	26	46,43%	28	62,22%
Piorou	8	14,29%	13	28,89%
Total	56	(100,0%)	45	100,0%

Fonte: própria

Fazendo o teste qui-quadrado de homogeneidade, o valor-p de 0,002 obtido indica que existe associação entre o município e a mudança de destinação. A proporção de pessoas que escolheram a melhor destinação aumentou em Betim (MG) depois da campanha, como pode ser observado na TABELA 3. A mesma proporção apresentou comportamento contrário no município de contagem (MG). Pelo cálculo da RC (TABELA 3), pode-se concluir que a comparação entre as respostas em t_0 e t_1 mostra dependência entre os grupos. Como o número 1 não pertence ao intervalo de confiança (mostrando que a RC não pode assumir o valor), há indício de que não existe diferença entre os grupos testados. Logo, o município e a mudança de opinião estão associados.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Tabela 3 - Razão de Chances (RC)

Intervalo de confiança (95%)		
Razão de Chances	Inferior	Superior
6,6323	2,0829	21,1207

Fonte: própria

O reconhecimento da importância dos problemas ambientais e de saúde dos RMD pelos pacientes foi o objetivo secundário da avaliação. A TABELA 4 apresenta o quantitativo de respostas observadas nos dois municípios:

Tabela 4 - Comparação antes-depois, por município (2016)

Resposta	Betim	Contagem
C – C	0 (0,0%)	0 (0,0%)
C – D	11 (19,0%)	1 (1,9%)
D – C	1 (1,7%)	2 (3,8%)
D – D	44 (78,57%)	42 (93,33%)
Total	56 (100,0%)	45 (100,0%)

Fonte: própria

Nota: C – concorda, D – discorda.

Como nenhum entrevistado concordou com a afirmação de que há problemas ambientais e de saúde dos RMD em t_0 e continuou em t_1 em Betim (MG) e Contagem (MG), o teste Qui-quadrado foi realizado com base na tabela 3x2. O valor-p obtido de 0,015 indica que existe associação entre o município e a resposta dos pacientes. Em Betim (MG), a proporção de pessoas que reconheciam a importância dos problemas ambientais e de saúde dos RMD aumentou de 78,57% (44) para 98,21% (55) depois da campanha. Em Contagem (MG), a proporção se manteve em 98%.

Tabela 5 - Razão de Chances

Intervalo de confiança (95%)		
Razão de Chances	Inferior	Superior
5,4506	1,2316	27,7988

Fonte: própria

Pode-se perceber pelo cálculo da RC da TABELA 5 que as variáveis resposta e município são dependentes. O número 1 não pertence ao intervalo de confiança, logo há indício de que não existe diferença entre os grupos testados, estando associados.

4 DISCUSSÃO

Qual o alcance da informação nos sistemas de LR que dependem da adesão do gerador, para o alcance dos resultados esperados? Considerando que o edital de acordo setorial para a área de medicamentos (SINITOX, 2018) propõe metas numéricas de coleta de RMD, o estudo ressalta a necessidade de se investir na comunicação e saúde para o alcance dos resultados almejados. É preciso unir de um lado a pesquisa e do outro, a intervenção social.

Estudos como o de Pereira, Barros e Pereira (2017) que mostram a relação entre os RMD e a farmacopoliuição, pelo seu caráter formal, científico e acadêmico, dificilmente teriam difusão nas comunidades mais carentes. A partir do momento que o conhecimento respaldado é transformado em conteúdo reconhecível pela sociedade, o saber científico pode então tornar-se comum, com alto poder de mudar percepções e comportamentos.

As discussões sobre LR têm sido bem norteadas pela oferta de serviços e programas de recolhimento. Delas se derivam estudos descritivos sobre a geração e destinação de resíduos, sendo a informação e adesão do gerador uma variável que deve ser melhor explorada. O próprio art. 3º, inc. XII da PNRS mostra esse foco na

estrutura ao dizer que a LR visa a viabilizar a coleta e a restituição ou outra destinação final ambientalmente adequada.

A campanha piloto de saúde, mesmo não oferecendo “recompensas” materiais ou aplicando penalidades, conseguiu melhorar as percepções sobre o descarte consciente de RMD. Os resultados alcançados se deram principalmente por centrar o paciente no sistema farmacopolutivo, mostrando as consequências do descarte inadequado de RMD.

Ao realizar uma comunicação baseada em dois fluxos, foi possível ter uma campanha piloto de saúde construída coletivamente e de baixo custo. O resultado da campanha mostra que a variável informação é capaz de melhorar a percepção dos pacientes. Ao estimular que a população dê uma destinação melhor aos RMD, indiretamente espera-se uma menor exposição aos agravos decorrentes da ingestão acidental, automedicação e o uso abusivo de medicamentos. Nos estudos da percepção sobre resíduos, a adoção da pesquisa genuinamente experimental é pouco difundida, talvez por causa da dificuldade do desenho.

No presente artigo, a adoção de um grupo controle para comparação com o experimental permitiu mensurar o impacto que a variável em estudo pode ter em dois grupos similares. Isso permitiu diminuir a influência das perguntas na percepção dos pacientes, que pode acontecer em grupos antes-depois.

A escolha por uma destinação de RMD (TABELA 1) pode mudar com o tempo, variando segundo uma gama de fatores apresentadas no artigo. Melhorar as percepções pode levar a decisões consideradas melhores (do ponto de vista ambiental e de saúde pública), sendo um desafio demonstrar qual o alcance dessa informação. A RC mostra-se bem apropriada a avaliação dessas intervenções sociais, ao estipular a chance de que o paciente pudesse adotar um comportamento considerado melhor.

Pacientes com acesso à informação sobre o descarte consciente tem 5,4 mais chances de perceber os problemas ambientais e de saúde dos RMD como relevantes. Ao se considerar a opção por melhores destinações de descarte de RMD, a conscientização foi capaz de aumentar a chance por uma destinação melhor

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

em 6,6 vezes. Para que a seleção da melhor destinação aconteça, é preciso que os pacientes reconheçam a relevância do tema e seu papel no sistema discutido.

As duas perguntas são intrinsecamente ligadas. Como demonstrado, observa-se maior diferença nas proporções estudadas em Betim (MG) nos momentos t_0 e t_1 do que em Contagem (MG). De acordo com as diferenças observadas, pode-se considerar que a intervenção tenha surtido efeito na amostra observada. Percebeu-se na população de Betim (MG) uma curiosidade sobre o descarte consciente de RMD, até então negligenciada pelo SUS estadual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às informações mostra-se uma variável relevante nos estudos sobre LR, até então focados nos serviços de coleta. A adesão do gerador é fundamental para os sistemas de LR que dependem da participação popular. Mais do que investir na estrutura de coleta, é preciso pensar na comunicação e saúde.

Por se tratar apenas de um GC, as razões pelas quais os pacientes de Contagem (MG) apresentaram uma deteriora nas opções de destinação não foram alvo do artigo. Recomenda-se também identificar se o comportamento diferente identificado após a campanha no município de Betim (MG) se mantém ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ACURCIO, F. A. *Medicamentos: Políticas e Assistência Farmacêutica, Farmacoepidemiologia e Farmacoeconomia*. Belo Horizonte: Coopmed, 2013.

ARAÚJO, I. S.; CARDOSO, J. M. *Comunicação e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Medicamentos (1999)*. 6ª Reimpressão. 40p. Série C. Projetos, Programas e Relatórios, n.25. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. *Política Nacional de Resíduos Sólidos Urbanos (PNRS)*, lei 12.305/2010. Brasília, 2010.

DEBLONDE, T.; COSSU-LEGUILLE, C.; HARTEMANN, P. Emerging pollutants in wastewater: a review of the literature. *Int J Hyg Environ Health*, v. 214, p.442–448, 2011. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1438463911001325>> Acesso em: 18 Set. 2016.

FOUREAUX, A. F. S.; REIS, E. O.; SANTOS, L. V. S.; LANGE, L. C.; AMARAL, M. C. S. Análise da ocorrência de fármacos no rio doce e avaliação da retenção desses compostos por nanofiltração. XXVII Congresso Interamericano de Engenharia Sanitária e Ambiental; 2017 Out 2-6; São Paulo, Brasil: ABES, 2017. p. 1-7.

FURUICHI, T.; KANNAN, K.; GIESY, J.P.; MASUNAGA, S. Contribution of known endocrine disrupting substances to the estrogenic activity in Tama River water samples from Japan using instrumental analysis and in vitro reporter gene assay. *Water Res.*, v. 38, n.20, p. 4491–4501, 2004. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004313540400404X>>. Acesso em 20 dez. 2015.

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

GIOLO, S. R. *Introdução à análise de dados categóricos com aplicações*, Material Didático, 190p, 2010.

GODET, M.; DURANCE, P. *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. 2. ed. Paris: Lipsor, 2007.

HARTZ, Z.M.A. (org). *Avaliação em Saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implantação de programas*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 132p, 2002.

JONES, O. A. H.; VOULVOULIS, N.; LESTER, J. N. Potential impact of pharmaceuticals on environmental health. *Bull World Health Organ* [online], v. 81, p.768-769, 2003. Disponível em <<https://www.scielo.org/article/bwwho/2003.v81n10/768-769>>. Acesso em 21 Maio 2016.

JOSS, A.; ZABCZYNSKI, S.; GOBEL, A.; HOFFMANN, B.; LOFFLER, D.; MCARDELL, C. S.; TERNES, T. A.; THOMSEN, A.; SIEGRIST, H. Biological degradation of pharmaceuticals in municipal wastewater treatment: Proposing a classification scheme. *Water Research*, v. 40, p.1686–1696, 2006. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0043135406001126>>. Acesso em 21 Maio 2016.

LAPWORTH, D.; BARAN, N.; STUART, M.; WARD, R. Emerging organic contaminants in groundwater: a review of sources, fate and occurrence. *Environ Pollut*, v. 163, p.287–303, 2012. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0269749111007044>>. Acesso em 21 Maio 2016.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

LIU, Z.; KANJO, Y.; MIZUTANI, S. A review of phytoestrogens: Their occurrence and fate in the environment. *Water research*, v. 44, p. 567–577, 2010. Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19375769>>. Acesso em 21 Maio 2016.

LUO, Y., GUO, W.; NGO, H. H.; NGHIEM, L. D.; HAI, F. I. H.; ZHANG, J.; LIANG, S.; WANG, X. C. A review on the occurrence of micropollutants in the aquatic environment and their fate and removal during wastewater treatment. *Science of The Total Environment*, v. 73, n. 474, p.619–641, 2014. Disponível em < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048969713015465>>. Acesso em 21 Maio 2016.

MACEDO, L. A. R. *Avaliação do gerenciamento dos resíduos de medicamentos domiciliares no município de Belo Horizonte/MG*, 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2003.

MORETIN, L. G. *Estatística Básica*. São Paulo: Makron Books, 7ª ed., 1999.

PEREIRA, A. L.; BARROS, R. T. V.; PEREIRA, S. R. Pharmacopollution and Household Medicine Waste (HMW): how reverse logistics is environmentally important to Brazil. *Environmental Science and Pollution Research*, V. 24 (31), p. 24061-24075, 2017.

PERSSON, M.; SABELSTRÖM, E.; GUNNARSSON, B. Handling of unused prescription drugs — knowledge, behaviour and attitude among Swedish people. *Environment International* v. 35, p. 771–774, 2009. Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19013646>>. Acesso em 24 ago. 2016.

RUHOY, I. S.; DAUGHTON, C. G. Types and quantities of leftover drugs entering the environment via disposal to sewage — Revealed by coroner records. *Science of the Total Environment*, v. 388, p. 137–148, 2007. Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17888494>>. Acesso em 24 ago. 2016.

SINITOX. *Dados de intoxicação*. Disponível em: <<http://sinitox.iciet.fiocruz.br/dados-de-agentes-t%C3%B3xicos>>. Acesso em 10 jun. 2018.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 2005.

TRIOLA, M. F. *Introdução à estatística*. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

XIE, Y.; BREEN, L. Who cares Win? A comparative analysis of household waste medicines and batteries reverse logistics: The case of the NHS (UK). *Supply Chain Management*, v.19. n. 4, p. 455-474, 2014. Disponível em: < <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/SCM-07-2013-0255>>. Acesso em 17 nov. 2014.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman; 2010.

ZHANG, Z.H., FENG, Y.J., GAO, P., WANG, C., REN, N.Q. Occurrence and removal efficiencies of eight EDCs and estrogenicity in a STP. *J. Environ. Monit.*, v. 13, n. 5, p. 1366–1373, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21390396>>. Acesso em 17 nov. 2014.

Recebido em: 13/12/2018.

Aprovado em: 20/02/2019.

A COMPLEXIDADE DOS MUNDOS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA OBRA DE MILTON HATOUM

THE COMPLEXITY OF THE WORLDS: THE CONSTRUCTION OF NATIONAL IDENTITY IN THE WORK OF MILTON HATOUM

Íris Vitória Pires Lisboa *

Juracy Assmann Saraiva**

RESUMO: Os eventos históricos ou sociais, vivenciados pelos sujeitos, passam por diferentes representações, e essas são responsáveis pela formação de identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, é possível afirmar que existem múltiplas e mutáveis identidades sociais, uma vez que cada sujeito se identifica com o seu tempo e espaço e com o conjunto de valores e estereótipos da sociedade em que se insere. Este estudo tem como objetivo apresentar a obra *Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum, publicada originalmente em 2005, no que concerne aos conceitos de representação e identidade, por meio da análise de seus protagonistas, situados histórica e socialmente. Utilizam-se, neste artigo, o conceito de representação, desenvolvido por Stuart Hall, e de identidade, com base nos estudos de Kathryn Woodward. A análise da obra, em cotejo com os conceitos teóricos, permite concluir que: a) elementos da identidade cultural brasileira estão representados na construção dos personagens do romance; b) a literatura é um importante mecanismo de representatividade da consciência coletiva de um povo.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Representação. Literatura.

ABSTRACT: Historical or social events, experienced by the subjects, go through different representations, and these are responsible for the formation of individual and collective identities. In this sense, it is possible to affirm that there are multiple and changing social identities, since each subject identifies with its time and space and with the set of values and stereotypes of the society in which it is inserted. This study aims to present the work *Cinzas do Norte*, by Milton Hatoum, originally published in 2005, regarding the concepts of representation and identity, through the analysis of its protagonists, historically and socially. In this article, we use the concept of representation, developed by Stuart Hall, and identity, based on studies by Kathryn Woodward. The analysis of the work, in comparison with the theoretical concepts, allows to conclude that: a) elements of the Brazilian cultural identity are

* Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). Mestre em Linguística Aplicada (Unisinos). Docente da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, em Novo Hamburgo (RS). E-mail: iris@liberato.com.br.

** Professora e pesquisadora na Universidade Feevale; Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), com Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000). Bolsista em Produtividade do CNPq.

represented in the construction of the characters of the novel; b) literature is an important mechanism for representing the collective consciousness of a people.

KEYWORDS: Identity. Representation. Literature.

1 Introdução

A literatura, considerando-se o trabalho estético que realiza com a palavra, caracteriza-se pela plurissignificação e pela representação. Seu caráter plurissignificativo permite que o texto literário se perpetue por diferentes épocas, possibilitando novas leituras, o que confirma a ideia de que o sentido de um texto é construído no próprio exercício da leitura, sendo determinado tanto pelo mundo construído pelo autor, quanto pelo universo em que se inserem os leitores, em um processo de compartilhamento de significados. O texto literário se configura, portanto, como prática representativa de uma consciência coletiva.

A obra de Milton Hatoum considerada neste estudo, *Cinzas do Norte* (2010), permite que os personagens e o enredo sejam considerados sob uma perspectiva que vai além daquela construída na narrativa, que apresenta, em primeiro plano, a história de ascensão e queda de uma tradicional família amazonense. A perspectiva implícita situa o leitor no período em que Manaus passa por um intenso processo de modernização, durante os anos cinquenta e sessenta, apontando para as relações possíveis entre esse contexto histórico-social, a construção dos personagens e a constituição de uma identidade nacional.

Milton Hatoum nasceu em Manaus, em 1952, descendente de uma família de imigrantes libaneses. Seu terceiro romance, *Cinzas do Norte*, ambienta-se em Manaus, durante um dos períodos de industrialização do Brasil, em plena ditadura civil-militar. A relação entre o universo social dos personagens e os conflitos interiores de cada um deles é marcante na narrativa e permite que se construam as representações que a obra sugere em relação a alguns aspectos da identidade nacional brasileira. A gritante diferença social entre a família de Raimundo Matoso e a história de vida de Olavo, por exemplo, instiga o leitor a identificar traços da identidade social do Brasil daquele período no contexto da atualidade.

A partir da relação de Hatoum com o cenário de sua narrativa, pode-se afirmar que o autor, na construção da trama ficcional, lançou mão das representações que ele próprio fez a respeito de seu universo, do contexto social em que se inseria e com o qual se identificava, para a construção dos conflitos de cada personagem e sua trajetória em *Cinzas do Norte*. Esse aspecto da criação literária encaminha, pois, a análise da narrativa para outra perspectiva: a literatura possibilita um novo olhar para a história de um grupo social a partir da construção de identidades e representações sobre o mundo narrado.

2 Literatura, representação e identidade

O conceito de representação, adotado neste artigo, está expresso nos estudos de Stuart Hall, em sua obra *The work of representation* (1997), e está relacionado ao conceito de identidade, proposto por Kathryn Woodward (2014).

Stuart Hall (1997) aborda a ideia de representação a partir da definição de cultura como um conjunto de significados partilhados. Nesse sentido, o significado é construído pela linguagem nas práticas sociais; não tem caráter único, direto, transparente ou imutável, sendo constantemente negociado entre os sujeitos. Pela linguagem, o sujeito atribui sentido aos objetos do mundo, assumindo uma postura de pertencimento a determinado meio social.

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos (HALL, 2016, p.18).

É significativo, neste sentido, o conceito de discurso e de sujeito igualmente proposto por Stuart Hall (1997). O discurso está presente em todas as práticas sociais, pois são elas mesmas, por sua natureza, discursivas e contextualizadas. O sujeito, por sua vez, é construído pelo discurso, situando-se nele, sendo sujeitoado pelo próprio discurso, isto é, o discurso molda o sujeito e determina o lugar que ele

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

deve ocupar nas diferentes práticas sociais de que participa. E o sujeito apenas assume uma identidade quando se reconhece nas posições constituídas pelo discurso.

Os estudos de Stuart Hall dialogam fortemente, no que se refere à construção do sujeito, com os estudos de Foucault. Hall cita o filósofo quando aborda a construção da identidade do sujeito na prática discursiva, contrapondo a visão de Foucault aos estudos de Ferdinand de Saussure (1996). Enquanto Saussure apresenta a língua como um sistema fixo e imutável, em que a figura do sujeito é apresentada como autor de um ato discursivo individual, Foucault lança a discussão para o campo do discurso, do sujeito e das relações de poder.

Subjects may produce particular texts, but they are operating within the limits of the episteme, the discursive formation, the regime of truth, of a particular period and culture. Indeed, this is one of Foucault's most radical prepositions: the 'subjects is produced within discourse. This subject of discourse cannot be outside discourse because it must be subjected do discourse¹⁷ (HALL, 1997, p. 39).

A construção do sujeito e de sua identidade ocorre na constituição do papel que o sujeito assume em suas práticas sociais.

Para Kathryn Woodward (2014), a identidade é relacional e marcada pela diferença: ser alguém é não ser outra coisa senão esse alguém, com determinada constituição. Essa identidade tem contornos materiais, uma vez que é manifestada pelo corpo físico em si e pela escolha das roupas e objetos de consumo em geral. A autora também afirma que a identidade do sujeito tem uma especificidade histórica, pois há um resgate do passado para a construção identitária, mas, nesse processo, produzem-se novas identidades.

O que ocorre não é um simples resgate do passado para reproduzi-lo no tempo presente; mas um retorno às representações que o passado possibilita ao sujeito, a fim de que se reconstruam essas representações, em um permanente transformar-se. É possível afirmar, portanto, citando Woodward (2014), que a

¹⁷ Os sujeitos podem produzir textos particulares, mas estão operando dentro dos limites da episteme, da formação discursiva, do regime da verdade, de um período e cultura específicos. De fato, essa é uma das preposições mais radicais de Foucault: os "sujeitos são produzidos dentro do discurso. Este sujeito do discurso não pode estar fora do discurso porque deve ser sujeito ao discurso. (tradução da autora)

identidade não é fixa ou determinada, ela é mutável, relativa e histórica e também é determinada pelas relações de poder.

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...] (WOODWARD, 2014, p. 19).

É importante destacar a influência das mudanças sociais para os “deslocamentos de centro” determinantes na identidade construída. Por exemplo, a classe social já não determina a constituição do sujeito. A referência, aqui, não é simplesmente à questão econômica das divisões de classes, mas diferentes formas de constituição social que exercem influência nas relações sociais e constroem novas possibilidades de atuação em sociedade.

Essas mudanças indicam, da mesma forma, novas e diferentes posições assumidas pelos sujeitos em decorrência dos diferentes papéis sociais que passam a desempenhar. É possível afirmar, pois, de acordo com a autora, que um indivíduo não assume, necessariamente, uma única identidade, embora seja a mesma pessoa na família, na escola, entre amigos.

Os sujeitos estão “diferentemente posicionados” e isso determina sua conduta em relação aos demais sujeitos. É possível, inclusive, que essas diferentes identidades entrem em conflito, devido às exigências dos diferentes papéis sociais que o sujeito assume, de que são exemplo os papéis de mãe e de profissional, vividos por grande parte das mulheres.

Outro conceito importante que se relaciona ao estudo da identidade proposto por Kathryn Woodward (2014) é o de diferença. Para a autora, as diferenças participam da construção da identidade e podem assumir um caráter positivo ou negativo. Positivo se considerarmos a diferença como fonte de diversidade, a que tanto se faz alusão nos movimentos sociais atualmente; negativo se relacionada à exclusão. Nessa direção, considerar a diferença na construção identitária é legitimar,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mais uma vez, as relações de poder na constituição dos sujeitos, pois são elas que subjazem às escolhas do sujeito por uma ou outra identidade.

No sentido de complementar a concepção de identidade em estudo neste artigo, faz-se referência à obra de Michael Pollak, *Memória e identidade social* (1992). A memória, de acordo com o autor, relaciona-se ao sentimento de identidade. O autor aponta três elementos constituintes da identidade: a unidade física (o individual, o corpo físico; e o coletivo, o pertencimento a um grupo social); a continuidade dentro do tempo (a história do sujeito); e a coerência (unidade entre os elementos constituintes de um sujeito).

Assim, a memória atua como “um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p.5). Isso significa que nossas memórias individuais ou coletivas atravessam nossa constituição identitária e colocam muitas vezes em conflito a nossa representação e a representação do outro, visto que a identidade é constituída sempre em referência ao outro, em uma negociação direta com os critérios de aceitabilidade e credibilidade.

Nesse sentido, a identidade de determinado grupo social é construída a partir da diversidade de valores herdados ao longo do tempo, que, associada ao presente do sujeito e ao seu mundo, o constitui como representação de uma época e de um lugar, configurados pelas manifestações culturais.

A representação de costumes referentes à alimentação, ao vestuário, de ritos de iniciação social ou religiosa, de normas de regulação de comportamentos, de convicções e crenças é instituída por meio de obras literárias, que podem ser apreendidas como reveladoras da identidade de um povo (SARAIVA; MÜGGE; KASPARI, 2017, p.42).

O texto literário, pois, constitui-se um dos mecanismos pelos quais é possível entrar em contato com outros modos de estar no mundo e de pensar sobre o mundo. A narrativa ficcional recria a realidade a partir das histórias vividas pelos personagens da trama, mas essa realidade tem como base a representação sobre a experiência dos sujeitos nas práticas sociais da vida real. Para Pesavento (1999), o real é percebido, na verdade, pelo sentido que lhe é atribuído.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Se tudo o que se vê e se experimenta é, por sua vez, recriado enquanto sensação, revivido enquanto memória articuladora de lembrança e decodificado em seus significados, a atribuição de sentido às imagens poderá depender do ponto de vista ou do lugar de quem vê e de como sente aquilo que se apresenta (PESAVENTO, 1999, p. 17).

Assim ocorre, igualmente, com a constituição da identidade nacional, construída pelas representações que os sujeitos elaboram a partir das experiências de que participam e dos objetos culturais com que mantêm contato, dentre eles, a literatura.

3 Cinzas do Norte: o conflito das identidades

O enredo do terceiro romance de Milton Hatoum se organiza em torno da relação familiar e afetiva entre Raimundo e seu pai, Jano, marcada pela diferença: Jano é um homem ambicioso, empresário respeitado na Vila Amazônica, que herda de seu pai não só os bens conquistados, mas também a ambição e a determinação de conquistar riquezas, mesmo que isso lhe custe abrir mão da família e dos afetos.

Muito envolvido no trabalho e no gerenciamento de seus bens, Trajano Mattoso é firme e às vezes cruel com as pessoas a sua volta. Deseja encontrar no filho a possibilidade de perpetuar a sua faina e seu labor, mas o que realmente recebe é a repulsa a seu estilo de vida, a seu discurso e a seus valores. Identifica-se com os valores do regime militar em vigor na época e mantém contato com militares e governantes, conseguindo para si algo semelhante ao prestígio dos antigos senhores feudais.

Para tia Ramira, ele tinha sobretudo um nome conhecido, que crescera depois da Segunda Guerra e ainda reverberava com força de autoridade. Essa mistura de riqueza material e correção moral fazia de Jano um ser perfeito. “Isso é uma raridade”, dizia ela. “A única falha desse santo homem foi cair no feitiço daquela mulher” (HATOUM, 2010, p. 28).

Casado com Alícia, não constrói com ela uma relação de afeto. Alícia, na tentativa de desligar-se de uma infância de miséria, casa-se com Jano, mas mantém um relacionamento extraconjugal com Ranulfo, antigo desafeto do marido. O choro

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de Alcília, no dia em que se casa com Jano, demonstra como lhe dói a decisão de casar por dinheiro, abrindo mão da sua felicidade ao lado de Ranulfo. A consequência dessa escolha reverbera durante toda sua vida, até depois da viuvez, quando se afunda em dívidas de jogo e bebida para compensar as tristezas e frustrações.

Raimundo Mattoso, ou simplesmente “Mundo”, é apresentado como a força antagônica aos desígnios de Jano: rebelde, provocativo e excêntrico, o menino nunca recebe o amor ou a aprovação do pai. Mundo representa, pois, não só a figura rebelde em relação ao pai, mas a rebeldia de uma juventude que assume outros valores em meio a uma crise que encaminha para o questionamento das relações de poder em nível político e social, frente a um regime de coibição das manifestações individuais. O convívio de Mundo com Jano e com a escola, representa, pois, a construção de uma identidade juvenil oposta ao jugo dos militares do período.

Não tem amigos no bairro, nem fez amizade na escola. Sei por que ele quis sair do D. Pedro II. Tirava notas boas, mas a disciplina atrapalhava a mania dele. Queria passar o tempo todo desenhando. É um vício, uma doença... O grandalhão fez aquela brincadeira com o meu filho, não é? Em vez de reagir, de brigar, tomou banho no lago e ficou sentado que nem um leso. O diretor me contou que riram dele. Devem rir até hoje... vão rir sempre (HATOUM, 2010, p. 23-24).

Diferente do pai e da mãe, não se preocupa com o patrimônio material da família, apenas com sua vocação artística e suas ideias e projetos envolvendo desenhos. Trancado no porão de casa pelo pai para que não brinque com as crianças da Vila, assim que lhe é possível, foge de seu cativo e não mais se deixa prender: passa a buscar sua liberdade, tanto física quanto artística. Nessa busca, aproxima-se de Alduíno Arana, artista da Vila Amazônica, considerado um impostor por Jano.

Esse mesmo. Aliás, os três: o menino Alduíno, o artista e o Arana. Três numa só pessoa. É o maior artista deste nosso fabuloso hemisfério, mas só ele pensa assim. Pega um dinheirinho que a tua tia muquirana esconde, e eu mesmo faço uma obra de arte e te vendo por uma pechincha. Depois tu revendes a obra-prima no Manaus Harbour (HATOUM, 2010, p. 75).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Embora seja o orientador de Mundo na vocação artística, Arana não mantém a mesma preocupação política de Mundo em relação à arte, vendendo o que produz por qualquer valor e preocupando-se muito mais em lucrar com suas obras do que em criá-las. A ligação entre Mundo e Arana vai sendo alterada ao longo da narrativa e, no final, a questão acerca da paternidade de Raimundo pode justificar determinadas atitudes do artista.

A história é narrada por Olavo (Lavo), cuja mãe, falecida quando ele ainda é bebê, fora amiga de Alícia, mãe de Mundo; o tio, de Olavo, Ranulfo (Tio Ran) havia sido o grande amor de Alícia e com ela mantivera a relação até sua mudança para o Rio de Janeiro, já no final da narrativa. Lavo participa, pois, da saga dessa família, mais como um observador, que não se deixa envolver, do que como um amigo propriamente dito de Mundo, já que não interfere de forma obstinada nos desmandos do amigo.

Em meio a agressões, excessos e dissabores, vão-se tecendo os fios de uma família que traz, em sua origem, a tristeza e a amargura e que tem entre seus membros sujeitos cujas identidades transcendem a da relação familiar, representando um quadro em que se identificam os valores e conflitos de um período da história do Brasil.

A diegese tem como cenário a Manaus dos anos cinquenta e sessenta, durante o início da ditadura civil-militar no Brasil. Sem a pretensão de detalhar o cenário em que se dão os episódios da narrativa, mas entendendo que há elementos importantes a serem apontados para posterior análise das personagens, destacam-se, especialmente, dois aspectos significativos em relação àquela conjuntura: a desigualdade social e a violência institucionalizada.

São bastante recorrentes as referências à situação das famílias ribeirinhas, em especial na Vila Amazônica, onde Jano concentra seus negócios. Enquanto a família de Jano esbanja riqueza e fartura – seja com a casa monumental, com os carros na garagem, seja com as compras sem propósito feitas pela esposa –, as famílias ribeirinhas vivem em condição de miséria, trocando o que pescam por outros itens necessários à subsistência, em habitações cujos arredores são

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

descritos como imundos e poluídos. Há, também, a marca da pobreza e da miséria na vida das mulheres que encontram na prostituição uma forma de subsistência.

Em relação ao segundo aspecto, embora não haja descrições pontuais referentes ao regime militar, as alusões a esse período aparecem em diálogos e comentários das personagens, que situam a narrativa na história do Brasil. Os reflexos da opressão aparecem na constituição de um quadro de violência que atinge, principalmente, a personagem Mundo e seu pai e Mundo e seus colegas na escola.

“Capitão Aquiles Zanda”, murmurei. Na faculdade discutíamos atrocidades do governo em outros lugares, mas ninguém tinha falado sobre esse grupo de guerrilha em Manaus. [...] Zanda é um homem da linha dura. Comandou todas as instituições militares de Manaus e até hoje controla tudo. Quer ser prefeito, governador, o diabo. Ele se considera um deus fardado (HATOUM, 2010, P. 95).

A figura de qualquer autoridade é, para Mundo, uma representação do próprio pai. O menino chega a ingressar no colégio militar para que possa atingir mais diretamente seu pai por meio de sua desobediência às regras.

Deslocado na sociedade e de si mesmo, Mundo se afasta de Manaus e de sua pátria. Depois de um tempo na Europa, em que tenta viver de suas criações artísticas, volta ao Rio de Janeiro, onde vive sua mãe, e morre em uma clínica, magro, doente e sozinho.

4 *Mundo mundo vasto Mundo*¹⁸: o que diz a construção da identidade de uma densa personagem sobre a identidade de uma nação

Embora a hipótese de se chamar Raimundo (*Se eu me chamasse Raimundo* [...]), apresentada pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, no *Poema de Sete Faces* (2010), não seja necessária à personagem de Hatoum, uma vez que é esse mesmo o primeiro nome de Mundo, há algo em comum entre essa figura do romance e o eu poético de Drummond: Mundo e Raimundo são, apenas, rimas, jamais uma solução. A personagem de Hatoum é de uma complexidade imensa,

¹⁸ Verso de *Poema de sete faces*, de Carlos Drummond de Andrade (2010).

com características que extrapolam a sua construção como sujeito e prestam-se para a reflexão sobre uma época e uma identidade nacional.

Raimundo Mattoso nasce sem a presença do pai ao lado da mãe. Mesmo Alícia insistindo para que o marido estivesse presente no nascimento do filho, Jano viaja para acompanhar o próprio pai antes de uma viagem que o homem faria para Portugal. Fica com o pai mais tempo do que planejara, e encontra seu filho recém-nascido alguns dias depois do nascimento. Essa ausência na ocasião do nascimento de Raimundo se prolonga durante sua infância. Ainda bebê, Raimundo era chamado de “herdeiro” por Jano, evidenciando o que este havia planejado para o filho: assumir as riquezas da família, construída pelas mãos de seu avô e seu pai. A relação de afeto não existia.

A origem de Mundo permite que se estabeleçam relações entre seu nascimento e o surgimento do Brasil como pátria ou nação. Os portugueses viam as terras brasileiras como um rentável negócio para a Coroa. O projeto de construção do país no continente americano não contemplava o crescimento do povo, muito menos a preservação de suas riquezas naturais. Assim como o personagem de Hatoum, o surgimento da nação esteve vinculado às necessidades e desejos do colonizador, e o interesse estrangeiro tem uma importância muito maior do que o efetivo progresso de quem a habita. Essa identidade de terra colonizada perdura até os dias atuais, quando se percebe que as motivações do mercado estrangeiro ditam os rumos políticos que organizam a sociedade.

Stuart Hall (2014), ao tratar das identidades, afirma que elas “parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência” (p. 108-9). O resgate do passado de uma nação, pois, serviria para explicar aquilo no qual os sujeitos se tornam. Considerando a situação descrita na obra, a retomada de um passado de colonização explica as relações de poder existentes nas décadas de 1950 e de 1960 e a tendência de supervalorizar o estrangeiro em detrimento da cultura local por exemplo.

As relações de afeto também são significativas para a construção de sentidos ao longo deste romance no que diz respeito à representação de um período histórico. Mundo não cria laços afetivos com o pai. Sua rebeldia é fortemente

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

marcada pelos constantes debates, muitas vezes em tom agressivo, com Jano, discussões em que contesta as atitudes do patriarca, respaldadas pelo poder financeiro e a forte influência política na região.

“Ninguém te pôs nos eixos. Uma pessoa não pode ser totalmente livre, ninguém pode. O coronel Zanda vai dar um jeito.”

Tentei levar Mundo para a escada, ele resistiu e encarou o pai: “Zanda? Grande vigarista. Esses teus amigos...”

“Como podes dizer isso? Sou um dos amigos de teu pai...”

A voz de Albino Palha se calou com um estalo de um golpe: o cinturão do pai atingira o pescoço de Mundo; a outra lambada açoitou seus ombros, e eu corri para segurar a mão de Jano. Alícia gritou por Naiá e Macau; um rosnado feroz me assustou, e logo ouvi ganidos: vi meu amigo chutar o cachorro e depois ser imobilizado e arrastado da sala pelo chofer. A empregada e Alícia cercaram Jano, que, olhos fixos na parede, movia apenas a mandíbula, o corpo parecia anestesiado (HATOUM, 2010, p. 89-90).

Talvez essa cena seja a mais representativa da violência entre pai e filho e represente a relação dos jovens perante a repressão do período militar. Hall (2014) reflete sobre a importância de se considerar o contexto histórico para a construção da identidade, o que se evidencia no sentido atribuído à violência praticada pelas autoridades em relação a Mundo.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, p. 109-110).

A violência, como forma de coagir a resistência juvenil à censura e à restrição de direitos do cidadão, foi um instrumento dos governos militares. Na narrativa, a violência aparece como elemento que diferencia Mundo e Jano, no sentido de afastar os dois, de deslocar a relação familiar para o conflito individual. A figura do pai de Mundo, em sua atitude descontrolada após a crítica ao caráter de seus amigos, representa uma postura recorrente na época. A violência imposta ao

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cidadão como forma de controle, em especial na postura rebelde da juventude que se colocava, muitas vezes, à frente de movimentos de resistência ao regime militar, é representativa de um período da história do Brasil e é, nesta narrativa de Hatoum, um traço identitário de um país jovem, com ideais de liberdade sufocados pelas tropas de exército nas ruas.

Sob essa perspectiva, os personagens Mundo e Jano “não se resumem a caracteres impressos sobre páginas; antes, são retratos pós-shakespeareanos da realidade de homens e mulheres: verdadeiros, prováveis, viáveis” (BLOOM, 2001, p. 138-139). A literatura, portanto, atua como um dispositivo de memórias reconhecidas por determinado grupo social, responsáveis pela representação de uma determinada sociedade.

A violência também pode ser observada nas dependências escolares da época, em especial nas instituições de natureza militar. Mundo é expulso de duas escolas antes de entrar para o Colégio Militar, no qual ingressa a fim de justamente afrontar o pai com a sua insubordinação às ordens das autoridades: “Meu pai detesta o riso. Agora ele vai ver o filho dele, a putinha, desfilar de farda” (HATOUM, 2010, p. 92).

A instituição escolar, de maneira geral, reproduz as ideologias dos governos. Nos tempos da Ditadura, os movimentos estudantis foram emblemáticos na luta contra o conservadorismo e a repressão. Uma obra literária que se propõe resgatar parte do que foi um dos períodos mais obscuros da história, não pode desconsiderar a forte resistência dos estudantes, pois eles lutavam pelos direitos humanos, colocando-se como protagonistas na luta contra o autoritarismo e a repressão do regime. A ousadia da classe estudantil revelou à sociedade da época uma possibilidade de se combater os desmandos de uma ditadura e apontou para a construção de uma vida justa e igualitária no tocante aos direitos do cidadão.

Nesse sentido, a atitude da personagem Mundo, ao entrar no Colégio Militar, não indica uma concordância com a vontade do pai nem uma submissão aos valores da época. Ao contrário disso, sua postura demonstra revolta e desejo de vingança. Representa, pois, uma parcela da sociedade que não se submeteu às formas de governo impostas à população e que até hoje recebe o cunho de geração indomável

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

e subversiva. A identidade do jovem é caracterizada como vanguardista e rebelde: “Tu podes dar ordens para o teu cachorro e para teus empregados. Eu não recebo ordens” (HATOUM, 2010, p.89).

A arte é outro elemento que passa por um processo de representação na narrativa de Hatoum. A atividade artística é a principal ocupação de Mundo. A escolha por essa atividade não é neutra: a subversão artística de Mundo fortalece a construção da personagem como aquele que se opõe não só ao pai, mas também ao momento histórico expresso na narrativa. Cria-se, dessa forma, uma identidade nacional cultivada pela rebeldia de uma geração e que teve sua influência na construção de uma nova concepção da cultura brasileira.

Na obra de Hatoum, a arte do jovem Mundo é fortemente criticada pelo pai: “Uma grande vocação artística não depende apenas de uma escolha. Além disso, Mundo pensa que a revolta é uma façanha” (HATOUM, 2010, p. 65). Suas tendências artísticas coadunam-se com seu espírito insurgente, atingindo os valores e a postura do pai. A obra de Mundo representa muito mais que a sua revolta contra o progenitor: materializa a contestação contra o regime do período e o poder da arte como resistência.

Na tarde em que a obra de Mundo foi inaugurada, o coronel Zanda logo informou Jano. No Novo Eldorado, ele viu um horizonte de cruces chamuscadas e quis saber que diabos era aquilo: por que tinham construído as casas num cemitério? onde estava o trabalho do filho? Rindo, o prefeito disse: “Na tua cara, Trajano. Teu filho é atrevido: fez do bairro um cemitério. Bela obra. Mas vamos destruir toda essa porcaria em pouco tempo (HATOUM, 2010, p. 138).

O Novo Eldorado, espaço planejado pela prefeitura para receber a população ribeirinha que maculava a imagem da cidade progressista, é o cenário escolhido por Mundo para expor sua obra e chocar não só ao pai, mas a toda a sociedade. O “Campo de cruces” é um prenúncio do fim de um sonho, de uma mudança que não se concretiza, de algo que um dia foi arquitetado e cujo fim foram as cinzas. Representa, de certa forma, a derrota para os dois lados da “batalha”: derrota para Trajano, que se defronta com a delinquência absurda do filho; derrota para Mundo, que vê o início da sua obra enquanto artista tornar-se ruína. “Cinzas” é uma palavra

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

forte no romance, aparecendo no título desta obra, e fazendo referência ao fim de uma luta contra um inimigo de muitas faces: o pai, seus valores, a sociedade, a repressão.

Tem-se no romance de Milton Hatoum, portanto, elementos que indicam uma possibilidade de análise sobre a identidade nacional na figura do jovem idealista da época da Ditadura civil-militar no Brasil. O autor, ao apresentar a sua cosmovisão na narrativa, não “apresenta” a Manaus dos anos 50 e 60: ele permite ao leitor conhecê-la, isto é, representa um contexto ao leitor de forma pluridiscursiva, uma vez que há um diálogo entre a obra e as “coordenadas histórico-sociais que a regem” (REIS, 2003, p. 87).

Embora seja representativo da identidade juvenil da época, o trabalho estético do romance não permite que se faça uma leitura documental a respeito da Ditadura. Em *Cinzas do Norte*, Hatoum identifica-se com o contexto que faz emergir ao longo de suas páginas, convidando o leitor a percorrer lugares em que ele próprio viveu sua adolescência. Isso lhe possibilita visível desenvoltura para lidar com os aspectos históricos que subjazem ao enredo.

Atingimos um ponto em que se torna possível falar da obra literária como **macro-signo** – constituído pela articulação de micro-sentidos, não raro traduzindo tensões e conflitos internos – e da literatura como importante campo de configuração do **imaginário cultural**, envolvendo nessa configuração uma certa vocação transhistórica (REIS, 2003, p. 90).

Para além dos aspectos históricos, há, na narrativa em questão, a exposição do imaginário cultural ao qual o teórico faz referência, que é concebido na construção da identidade da personagem. Raimundo Mattoso, na visão do narrador Olavo e nos relatos das cartas de Ranulfo, representa uma geração importante para o processo de modernização não só de Manaus, mas do Brasil. Assim como acontece com toda obra literária que, mantendo relação com a sociedade e a história em que se insere, desvenda valores e identidades várias, esta narrativa corporifica uma juventude que lutou por seus ideais, com desvantagem no que diz respeito à sua munição: a sua frente estava um regime ditatorial, repressor e violento; em suas mãos, a arte, o desespero, mas também a esperança.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

5 Considerações finais

O conceito de identidade associa-se ao de representação, visto que, por meio deste, se constroem as significações que vêm a constituir a identidade do sujeito e, a partir disso, a identidade de uma nação. A narrativa de Hatoum viabiliza a análise desses conceitos no texto literário, tomado como objeto cultural que reconstrói a realidade a partir das representações do autor e das representações feitas pelo leitor, ao entrar em contato com as palavras.

Tanto o período do regime militar na história do Brasil quanto as relações de poder entre Raimundo e seu pai são situações impregnadas de diferentes significados, que despertam variadas reações dos interlocutores. A partir do cenário construído por Milton Hatoum, do contexto social e das relações humanas presentes no enredo, é possível afirmar que há a construção de uma identidade nacional na narrativa se forem consideradas as representações, ou seja, a construção do sentido sobre os eventos descritos, relacionando-os não só a um período longínquo da história brasileira, mas, infelizmente, a muitos episódios atuais do nosso contexto histórico.

Segundo Woodward (2014), “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (p. 18). A literatura permite que se façam essas representações e que, como nação, seja possível se reconhecer, reconhecer as diferenças em relação a outras nações e traçar novos rumos para que cada vez mais o sujeito possa se sentir pertencente a sua terra e a sua cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HATOUM, Milton. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. A pedra e o sonho. In: _____. **Imaginário da cidade**: visões literárias do urbano. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REIS, Carlos. Literatura como instituição. In: _____. **O conhecimento da narrativa**: introdução aos estudos narrativos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 19-102.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane (orgs.). **Texto literário**: resposta ao desafio da formação de leitores. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

Recebido em: 21/12/2018.

Aprovado em: 20/02/2019.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS EM NUVEM: ANÁLISE DE UM SISTEMA DE AUTORIA ABERTO

TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE IN CLOUD: ANALYSIS OF AN OPEN AUTHORIZATION SYSTEM

Peterson Luiz Oliveira da Silva*

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a ferramenta Ensino de Línguas Online (ELO em Nuvem) – entendida por Beviláqua *et al.* (2017) como um Sistema de Autoria Aberto (SAA) – no que concerne ao seu repositório de materiais para o ensino e a aprendizagem de Português. Esta pesquisa tem como base teórica os pressupostos da *cibercultura* (LÉVY, 1999) e da (co)produção de materiais em rede (OKADA, 2014). A partir de procedimentos metodológicos de pesquisa exploratória de ambientes on-line, em viés qualitativo, aplicados a um *corpus* de 19 atividades armazenadas no ELO em Nuvem, que totalizam 39 módulos, conclui-se que: (1) embora muitos materiais sirvam ao ensino de Português, é pouco explorado no ELO o módulo *Composer* (de produção textual e escrita); (2) há certa ausência de recursos e atividades específicos para o ensino de Redação.

Palavras-chave: ELO em Nuvem. Cibercultura. Português. Internet. Recursos Educacionais Abertos.

Abstract: The objective of this work is to analyze the *Ensino de Línguas Online* (ELO Cloud) - understood by Beviláqua *et al.* (2017) as an Open Authoring System (SAA) - with regard to its repository of materials for teaching and learning Portuguese. This research has as theoretical basis the assumptions of *cyberculture* (LÉVY, 1999) and the (co)production of open materials (OKADA, 2014). With qualitative methodological procedures of exploratory research of online environments applied to a corpus of 19 activities stored in ELO Cloud, which total 39 modules, it is concluded that: (1) although many materials serve the teaching of Portuguese, it is little explored the *Composer* module (of textual and written production); (2) there is a certain lack of resources and specific activities for the teaching of writing.

keywords: ELO Cloud. Cyberculture. Portuguese. Internet. Open Educational Resources.

* Acadêmico do curso de licenciatura em Letras Português, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor de Redação e Português no curso Fênix Vestibular, em Porto Alegre-RS.

Introdução¹⁹

Até poucos anos atrás, no campo da Linguística Aplicada (LA), as Ferramentas de Autoria para o Professor (FAPs)²⁰ despontavam como recursos promissores no enriquecimento do trabalho docente de produção de atividades de ensino. Segundo Fontana e Fialho (2013), uma FAP é

um software voltado a educadores cuja função é especificamente facilitar o processo de programação, poupando ao professor o trabalho de digitar linhas de código em linguagem de computador e permitindo que crie atividades digitais com recursos como imagens, áudio e vídeo para seus alunos, tornando, na maioria das vezes, mais interessante o estudo de um conteúdo didático, uma vez que as potencialidades do meio eletrônico são quase ilimitadas. (FONTANA e FIALHO, 2013, p. 89)

Recentemente, todavia, o conceito de Sistema de Autoria Aberto (doravante SAA), proposto por Beviláqua *et al.* (2017), mostrou-se como uma evolução da acepção de FAP. Um SAA é, em síntese, um sistema baseado em princípios colaborativos de facilitação de (re)produção, adaptação, licenciamento e compartilhamento de materiais didáticos. Tal qual uma FAP, um SAA permite a produção de materiais didáticos incluindo arquivos de texto, imagem, vídeo e áudio (LEFFA, 2006), mas com o benefício de facilitar a adaptação e o compartilhamento das produções entre docentes.

A evolução da FAP para o SAA se dá, portanto, em dois pontos. Primeiro, as FAPs, ainda que destinadas à “produção” de materiais didáticos, usualmente negligenciam “aspectos como armazenamento, adaptação e licenciamento de tais materiais” (BEVILÁQUA *et al.*, 2017). Segundo, os SAAs, diferentemente das FAPs, estão alinhados às perspectivas de (co)produção de materiais digitais (OKADA, 2014), “epistemologias em rede” (COSTA, 2016) e “colaboração em massa” (LEFFA, 2016). Nesse viés, contudo, para que as potencialidades colaborativas do SAA se concretizem no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, é necessária adesão, por parte de professores, e fomento ao uso de materiais (co)produzidos e compartilhados.

¹⁹ Agradeço ao prof. Alan Ricardo Costa pelas críticas e sugestões de melhoria ao texto. Assumo, contudo, toda a responsabilidade pelo artigo.

²⁰ O equivalente a *Teacher Authoring Tool* em inglês, segundo Leffa (2006).

Por conseguinte, no presente trabalho, tenho por objetivo analisar a adesão e a produção de materiais por parte de professores no que concerne a um SAA próprio para a (co)produção e o compartilhamento de recursos para o ensino e a aprendizagem de línguas: o sistema ELO²¹, sigla para o nome “Ensino de Línguas Online” (LEFFA, 2006). Diferente de outras FAPs, o ELO foi pensado “por” e “para” professores de línguas (COSTA, 2016), razão pelo qual é o objeto de estudo desta pesquisa.

Haja vista as transformações que a internet trouxe para a relação leitura-escrita (MAGNABOSCO, 2009), bem como a emergência de gêneros digitais que podem ser utilizados visando a um ensino de leitura mais crítico e a uma produção de texto mais contextualizada (*idem, ibidem*), neste trabalho, o escopo recai sobre os recursos disponíveis no sistema ELO para o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Materna (PLM). Assim, o objetivo específico desta pesquisa é averiguar as seguintes questões: (1) Professores de PLM fazem uso do ELO em Nuvem enquanto SAA para a (re)produção de materiais didáticos? (2) Quais recursos educacionais voltados ao ensino e à aprendizagem de produção textual em português estão disponibilizados no ELO? (3) Tais materiais servem aos propósitos específicos de ensino e de aprendizagem da escrita de Redação? Se sim, de qual forma?

Este artigo encontra-se estruturado da seguinte maneira. No capítulo a seguir é apresentada uma revisão da literatura sobre a ferramenta ELO, com ênfase nos estudos referentes à sua versão “em Nuvem”. Na sequência, são tecidas discussões sobre as recentes mudanças que a *cibercultura* (LÉVY, 1999) e as atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e tecnologias educacionais fazem reverberar no ensino de línguas, de modo geral, e no ensino e na aprendizagem de produção textual e de Redação, especificamente. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia exploratória e analítica da pesquisa, em um viés qualitativo. No quarto capítulo, são expostos os resultados e as devidas discussões inerentes aos materiais para o ensino de Redação mapeados no ELO em Nuvem. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas deste estudo.

²¹ Disponível em <<http://www.elo.pro.br/>>.

1. ELO e suas potencialidades em Nuvem: breve revisão da literatura

Neste capítulo, apresento uma breve revisão da literatura que já abordou o ELO, em suas duas versões. “A primeira versão do ELO, bastante popular na academia, é chamada pelo próprio site como *Old Desktop Version*, em razão de estar disponível para download e ser empregado como software instalado em um desktop” (COSTA, 2016, p. 38). Essa primeira versão do sistema já foi abordada em publicações prévias, como Leffa (2006), Vírsida (2006) e Fontana e Fialho (2013). Fontana e Fialho (2013), a modo de ilustração, em sua pesquisa analítica, comparam o ELO a outras duas FAPs: o Hot Potatoes²² e o Ardora²³. A conclusão dos autores é certa preferência de professores em formação (estudantes de 6º semestre de uma Licenciatura em Letras) por um trabalho com o ELO no que tange à: (I) presença e qualidade de tutoriais explicativos sobre os recursos da FAP, (II) melhor qualidade do resultado final (recurso ou atividade produzida), (III) melhor apresentação visual dos exercícios, (IV) melhor interface em língua portuguesa e (V) maior aprovação quanto à utilidade da ferramenta de ajuda contextualizada, chamada de “help” (FONTANA e FIALHO, 2013, p. 101).

A segunda versão do ELO, lançada em 2011, é chamada *New Cloud Version*. Essa versão mais recente do sistema²⁴ é assim nomeada por estar acessível de modo totalmente *online*, com base nos princípios de *cloud computing* (“computação em nuvem”). Em Costa (2014), Beviláqua (2015), Canto (2016) e Beviláqua *et al.* (2017), entre outras publicações, o ELO em Nuvem já serviu como campo de pesquisa, recursos de captação de dados e/ou objeto de estudo em si.

Das publicações referentes ao ELO em Nuvem, merecem destaques nesta seção aquelas que elencam potencialidades do SAA, como: Costa (2016), Leffa

²² FAP canadense disponibilizada na rede mundial de computadores desde 1997 e, com base em Fontana e Fialho (2013), o software mais difundido e conhecido. Disponível em: <<http://hotpot.uvic.ca/>>.

²³ FAP produzida por diretamente de Galícia, na Espanha, por José Manuel Bouzán Matanza (FONTANA e FIALHO, 2013). Disponível em: <http://webardora.net/index_cas.htm>.

²⁴ Nas palavras de Costa (2016, p. 38), essa versão do ELO é “entendida como uma contínua versão beta (ou seja, em constante fase de aperfeiçoamento)”.

(2016) e Beviláqua *et al.* (2017). Das referidas potencialidades, vale mencionar, em primeiro lugar, a sinergia entre o ELO em Nuvem e as propostas político-educacionais pautadas na produção e no compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REAs). De acordo com Santos (2013), o termo “Recurso Educacional Aberto” tem origem no *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*²⁵, em 2002. Para tal autora, REAs podem ser definidos como “recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p. 21). Alicerçado no conceito de REA, Leffa (2016) defende que o ELO em Nuvem é

um sistema de autoria para a produção de REAs que incorporem os quatro Rs propostos por Wiley (2007): (1) reusar, aproveitando um recurso já disponível em algum repositório, elaborado por outros usuários; (2) reelaborar, adaptando o recurso para as necessidades de um determinado contexto; (3) remixar, combinando diferentes recursos; e (4) redistribuir, compartilhando o recurso (LEFFA, 2016, p. 366).

Para efetivar a “abertura” de seus REAs na prática, o sistema ELO em Nuvem deve estar alinhado a dois aspectos: (1) à maleabilidade dos recursos, isto é, alinhado às facilidades de modificações dos materiais, e (2) à abertura em termos de licenças de uso/adaptação.

No que tange à potencialidade de adaptabilidade e maleabilidade dos REAs do ELO em Nuvem, vale citar Leffa (2012). Segundo o autor, na concepção maior de “adaptabilidade” está subsumida à ideia de que um objeto ou material digital pode ser modificado de uma situação para outra, encaixando-se melhor em outros objetos e materiais. O ELO permite que professores façam ajustes e modificações em atividades já prontas, feitas por outros docentes, de outros lugares e em outros momentos. “A adaptabilidade, nesse sentido, para fins de adequação a um contexto educacional, enriquece de forma notória o trabalho docente” (COSTA, 2016, p. 43). Nesse viés, é possível trazer para o debate o seguinte caso hipotético:

²⁵ Promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

pensemos em uma professora de inglês que cria um jogo de memória em que a relação entre os pares de cartas é, de um lado, a imagem de um alimento e, do outro, as palavras que, no idioma anglo-saxão, descrevem tal alimento. Uma professora de italiano que queira fazer uso da mesma atividade, mas para sua língua estrangeira de trabalho, não precisará recomeçar do zero – quase em um trabalho de reinventar a roda – um novo jogo da memória. Basta buscar e adaptar a atividade já pronta, criando uma nova (COSTA, 2016, p. 43).

No que concerne à potencialidade de abertura às licenças de adaptação e modificação dos materiais de ensino de línguas, é preciso destacar o uso de selos *Creative Commons* (CC). A CC é uma organização sem fins lucrativos, fundada pelo professor Lawrence Lessig, com sede na Universidade de Stanford, que permite o compartilhamento e o uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos (CREATIVE COMMONS, 2018).

A falta de uniformidade, de consistência e de integração entre os variados tipos de licença quanto ao que pode (ou não) ser feito por parte dos internautas e dos professores na Web é um problema já assinalado por Santos (2013) e Costa (2016), e que pode trazer graves consequências legais, jurídicas e de viés ético aos professores, seja por apropriação indevida, seja por má conduta profissional, seja por violação de direitos autorais. A solução encontrada pelo ELO em Nuvem foi o de automatização do uso dos selos CC, que são rótulos eletrônicos de fácil compreensão (os quais, se houver necessidade, direcionam para a versão completa das licenças) e que não empregam jargões ou termos excessivamente técnicos, o que as torna mais acessíveis para os usuários da Web (BEVILÁQUA *et. al.*, 2017). Ao usar o ELO em Nuvem, o professor, ao começar o trabalho de (re)produzir um material didático, pode automatizar a aplicação de rótulos e selos CC. Conforme elucida Costa (2016):

O questionamento “Você licencia este módulo (CC BY-NC)?” é obrigatório aos usuários do ELO nesta etapa de (re)criação de um novo recurso. A escolha entre as opções “sim” ou “não” leva o material a ficar disponível (ou invisível/não disponível) para terceiros, sempre respeitando a autoria intelectual do material (BY) e proibindo, formalmente, qualquer tipo de comercialização ou lucro capital sobre o recurso (NC, Não Comercial). (COSTA, 2016, p. 42, 43)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Imagem 1: Permissão para o uso de licença CC no ELO em Nuvem.
Fonte: Costa (2016, p. 42). Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Essa potencialidade maior do ELO em Nuvem de “adaptabilidade”, produto de duas potencialidades primárias – (1) a facilitação técnica de importação de um material produzido por outro professor, e (2) a implementação de selos e rótulos CC, para respeitar as licenças de uso dos materiais didáticos – é o que o caracteriza como um SAA (BEVILÁQUA *et al.*, 2017). É a partir dessas características que o ELO em Nuvem se mostra, de fato e de direito, como um recurso para a produção, o armazenamento e o compartilhamento de REAs. Isso não significa, contudo, que outras potencialidades não devam ser consideradas. Outras vantagens já apontadas na literatura da área podem ser elencadas, como o fato do ELO em Nuvem ser: (a) uma ferramenta gratuita (COSTA, 2016), (b) um sistema (tanto a plataforma de trabalho do professor quanto o recurso destinado ao aluno) disponibilizado de forma totalmente online (LEFFA, 2012); (c) um software que acopla tanto as características de FAP quanto de repositório digital de atividades (LEFFA, 2012; BEVILÁQUA *et al.*, 2017); e (d) um projeto pensado, implementado, retroalimentado e constantemente atualizado por professores, pesquisadores e estudantes de línguas (COSTA, 2016).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2. Ensinar línguas, português e redação na *cibercultura*

Haja vista os estudos sobre a *cibercultura* e a “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, 2010), podemos interpretar que vivemos, hoje, não apenas interagindo constantemente com múltiplas ferramentas multimodais, como TICs com diferentes formas e funções, mas também imersos em novos modos de compreender e (re)significar o espaço-tempo, as interações e as interatividades (ver COSTA, 2016). Nesse sentido, o que entendemos por “pensar” e “fazer” a educação, de modo geral, e o “ensino e a aprendizagem de línguas”, mais pontualmente, muda de forma contínua, adquirindo gradualmente mais dinamismo e complexidade. A *cibercultura*, para o pensador francês Pierre Lévy,

especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Das principais mudanças educacionais, cabe frisar: (a) a mudança do papel do professor, que deixa de ser centralizador do conhecimento para se tornar um incentivador da inteligência coletiva (LÉVY, 1999), (b) a mudança do papel do aprendiz, que assume maior autonomia em sua aprendizagem e em suas práticas de estudo, e (c) a emergência de epistemologias mais complexas dos educadores e dos educandos, que deixam de estar “na” rede para estar “em” rede, isto é, assumir uma postura mais colaborativa e permeada de co-produção de recursos educacionais (COSTA, 2016).

Para Costa (2016), estar *na* rede sem estar *em* rede é possível, mas menos significativo. Apenas estar *na* rede parece remeter a uma ideia de sujeito passivo, com interações virtuais simplórias, rasas e/ou esporádicas. Estar *em* rede, por sua vez, engloba a ideia de sujeito ativo, participativo, colaborador na/das produções, não *do* ou *para o* outro, mas *com* ele (COSTA, 2016, p. 27). Estar *na* rede já implica certa colaboração, mas apenas porque a Web é colaborativa por excelência. Estar *em* rede é estar consciente e fazer uso da colaboração da Web, deixando para trás

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

o paradigma educacional individualista do “eu”, e assumindo-se enquanto agente de um paradigma educacional coletivo, do “nós” (*idem, ibidem*).

Pontualmente sobre o ensino e a aprendizagem de português, vale destacar as múltiplas ferramentas que medeiam a aprendizagem “em rede”, e que modificam os letramentos e os fenômenos linguísticos em jogo, como os recursos wiki, que valorizam a produção textual colaborativa de grupos de aprendentes, e as ferramentas de webconferência, que facilitam interações em diferentes espaços e tempos. Exemplos não faltam para caracterizar não só a atual Era Multimidiática “em nuvem” que vivemos, mas também as mudanças implicadas no suporte de leitura e escrita (tela do computador, monitor) e nas questões de lingua(gem) (MAGNABOSCO, 2009).

Magnabosco (2009) adverte que, quando nos reportamos às questões de linguagem, observamos modificações: (a) na necessidade de expressão, no mais curto espaço de tempo possível, em ambientes síncronos com vários interlocutores; (b) no processo de reoralização, i.e., na impressão do caráter “falado” ao que compulsoriamente tem de ser escrito; (c) no desejo de facilitar a interação e criar vínculos entre os participantes, por meio de símbolos, emoticons e sinais gráficos; e (d) na emergência de elaborações de enunciados concisos, que valorizam a informação *per se*, expressos através de uma escrita abreviada.

Essas mudanças estão atreladas à fenômenos como o “internetês”, à guisa de exemplificação. O internetês é, em poucas palavras, a forma como caracterizamos popularmente a comunicação (mediada por computador, celular ou outro aparelho conectado à Internet) estabelecida por meio de uma linguagem na qual os usuários atuam como se falando por escrito (MAGNABOSCO, 2009). Por conseguinte, no internetês, estão presentes aspectos típicos da fala oral (produção de enunciados curtos, com menor índice de nominalizações por frase, alongamentos vocálicos, emprego de cumprimentos informais, entre outras), resultando em formas linguísticas específicas de (e para) conversações do meio digital (XAVIER, 2002).

Para dar conta não só da latente necessidade de colaboração e “mente em rede” (COSTA, 2016) de professores de língua portuguesa, mas também dos fenômenos linguísticos inerentes ao meio virtual e online, são necessários recursos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

próprios, como alguns recentemente incorporados pelo ELO em Nuvem. Interessam mais pontualmente, neste artigo, dois recursos. O primeiro deles é o módulo *Composer*. Explica Leffa (2012) que o ELO em Nuvem é um sistema que congrega “atividades” e “módulos”, sendo que uma atividade pode ser composta por um único módulo ou vários deles.

Exemplo hipotético seria o de uma atividade em que o aluno tem de passar pelo módulo *Memória*, no qual relaciona pares de cartas do popular “jogo da memória” com correlações linguísticas de algum determinado tema, e, depois, pelo módulo *Cloze*, com lacunas a serem preenchidas pelo estudantes em um texto. Finalmente, a atividade se encerra com um módulo *Composer*, por meio do qual o estudante escreve uma redação sobre o que aprendeu ao longo da atividade. Costa (2014), com base nos tutoriais explicativos disponíveis no ELO em Nuvem, elenca os tipos de módulos possíveis de serem empregados pelo professor que elabora uma atividade:

Módulos do tipo *Eclipse* (com textos para o aluno reconstruir), *Sequência* (possivelmente apresentado como um jogo didático; ideal para explorar e ensinar a progressão do texto), *Hipertexto* (que permite a elaboração de páginas de hipertexto para as atividades), *Cloze* (atividade com textos lacunados, sendo que a lacuna pode ser uma palavra, parte de uma palavra, ou uma expressão com várias palavras, etc), *Composer* (atividade que possibilita o exercício de produção textual por parte dos estudantes), *Vídeo* (que pode ser usado como módulo inicial de uma atividade, funcionando como introdução, embora também seja possível usá-lo como módulo de outros modos), *Memória* (com base no popular Jogo da Memória: pode ser usado não só para o ensino do vocabulário, mas para relações frasais, de causa e consequência, de verbo e objeto adequado, etc.), ou *Quiz* (com questões, em que o aluno escolhe a opção que melhor define um determinado aspecto do texto). (COSTA, 2014, p. 37)

A imagem a seguir (Imagem 2) apresenta a uma atividade real composta de três módulos (1. “Quem sou eu”, 2. “Os perigos do Facebook” e 3. “O que faz minha cabeça”). Os três módulos que compõem a atividade são do tipo *Composer* e, como pode ser visto na imagem, tal módulo apresenta ao estudante a possibilidade de escrita a partir de um campo muito semelhante ao de um típico e-mail ou ferramenta Word, com seus recursos mais corriqueiros: editor de fonte, tamanho, negrito, acréscimo de hiperlink ou imagem, entre outros.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

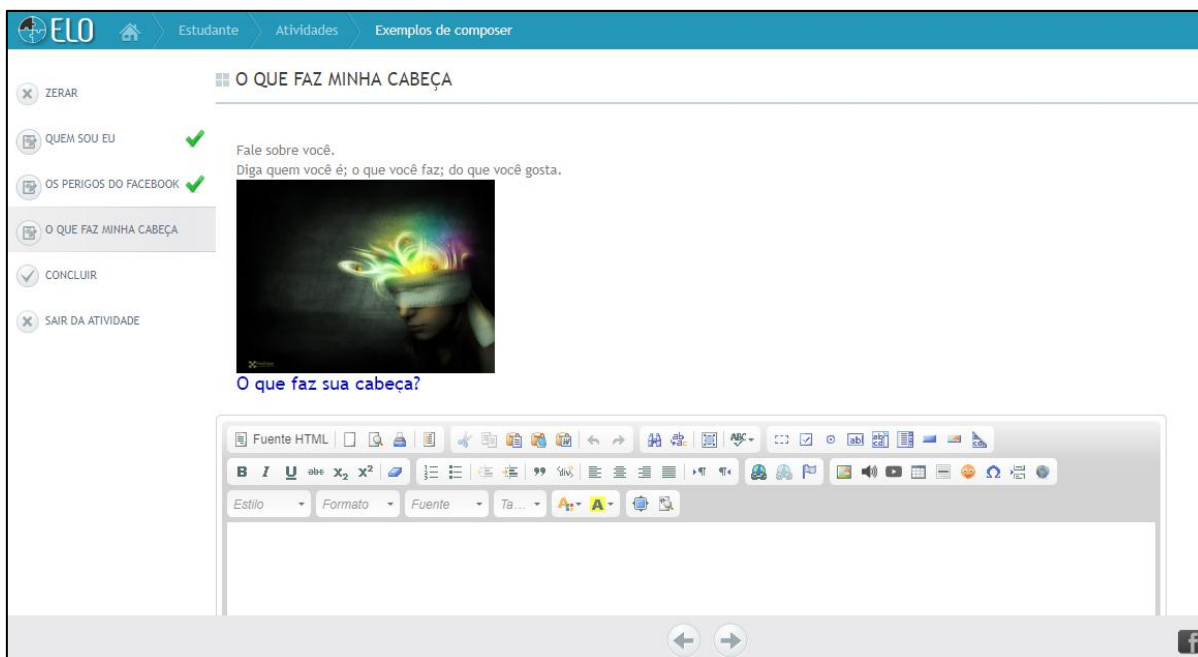


Imagem 2: Exemplo de módulo *Composer* disponível no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Além do módulo *Composer*, interessa também o módulo *Quiz*, por meio do qual o professor pode proporcionar a seus alunos diferentes tipos de atividades: (a) atividades de múltipla escolha ou (b) atividades dialógicas. A primeira alternativa remete às clássicas questões que devem ser respondidas pelo aprendente por meio da sinalização da alternativa que apresenta a resposta correta. A segunda alternativa apresenta questões com uma caixa de texto aberta, na qual o estudante deve digitar sua resposta.

A imagem a seguir (Imagem 3) apresenta um exemplo de módulo *Quiz* disponível na atividade “Conhecendo a língua portuguesa”, de autoria de ASG²⁶. No referido módulo, o estudante precisa ver um vídeo e, com base nas informações apresentadas neles, responder a uma série de questões de múltipla escolha.

²⁶ Os nomes dos autores das atividades, ao longo do texto, estão preservados, conforme explicado no capítulo de Metodologia.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO



Imagem 3: Exemplo de módulo *Quiz* disponível no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

É principalmente o *Quiz* dialógico que interessa aqui em termos de produção textual. Afinal, é ele que possibilita a escrita, embora possivelmente não tão ampla e complexa quanto seria no módulo *Composer*. É fundamental para o sucesso do uso do *Quiz* dialógico que o professor elabore questões pontuais, como “Quem escreveu *Dom Casmurro*?”, pensando que o aluno pode responder “Machado de Assis”, “Foi Machado de Assis”, “Machado” ou outras variações assemelhadas. Pensar nas possibilidades de resposta dos alunos e considerar se elas estarão certas (ou não) é o grande desafio para um adequado fornecimento de *feedbacks* por parte do sistema, que deve ser devidamente programado. Essa inserção de *feedback* programados (corretivos e avaliativos na resposta dos alunos) nas atividades já foi destacada em publicações como Leffa (2012), Costa (2014) e Beviláqua *et. al.*

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

(2017), mas é apresentada aqui porque não deixa de ser um recurso para o trabalho de escrita.

3. Metodologia da pesquisa

Este é um estudo desenvolvido um viés qualitativo, considerando os aspectos próprios das pesquisas qualitativas na internet (e.g. FRAGOSO, RECUERO e AMARAL, 2011). A perspectiva qualitativa parece mais pertinente ao estudo proposto, haja vista seu caráter mais fenomenológico, holístico, e menos voltado a questões pragmáticas quantificáveis.

Com relação aos procedimentos metodológicos, com base em Costa, Py e Fialho (2017), esta é uma “pesquisa exploratória”. Primeiramente, visitei o repositório de atividades do ELO em Nuvem e, por meio dos motores de busca (isto é, uso dos descritores do sistema), mapeei exemplares de REAs disponíveis abertamente. Para nortear as buscas online, empreguei as palavras-chave “Produção textual” e “Redação”. Nas buscas, selecionei também a opção “Português” no descritor “Idioma”, conforme pode ser visto na imagem a seguir (Imagem 4). Por fim, acessei e analisei os materiais encontrados.

Imagem 4: Exemplo de busca por REAs de Redação (em Português) no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

O *corpus* da pesquisa é composto por um total de 19 atividades e REAs localizados no ELO em Nuvem através dos procedimentos de busca já apontados.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Essas atividades, que totalizam 39 módulos, foram selecionadas dentre as primeiras atividades mapeadas em cada busca, partindo do pressuposto que estas são as mais acessadas e melhor avaliadas²⁷. Outras 8 atividades também foram localizadas, porém foram descartadas da pesquisa quando constatado que elas não apresentavam módulos, ou quando tais módulos estavam em brancos (não preenchidos ou concluídos). O *corpus* da pesquisa não é exposto em detalhes para fins de preservação da identidade de seus autores²⁸.

4. Resultados e discussões

Nesta seção, apresento os resultados da pesquisa. Os dados podem ser sumarizados em três tópicos principais, a saber:

4.1. Há um número significativo de materiais para o ensino de Português

Há um contador online, embutido na página de entrada do ELO em Nuvem, que apresenta o número total de professores, alunos, atividades e módulos vinculados ao SAA, conforma é mostrado na imagem a seguir (Imagem 5):

²⁷ O ELO em Nuvem conta um sistema de qualificação de atividades por meio de “atribuição de estrelas”, por parte de estudantes e docentes. As atividades classificadas com mais estrelas (de um total de cinco) acabam melhor qualificadas que as demais.

²⁸ Apenas quando necessário, nas análises, cito a atividade e a autoria por meio das letras iniciais do nome do professor-autor.



Imagem 5: Página de entrada do ELO em Nuvem.
Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

O registro de outubro do ano corrente (2018) mostra que o SAA conta com 2.268 professores e 3.064 alunos cadastrados. Ainda, há um total de 2.511 atividades, compostas por um total de 8.977 módulos. Destes, tentei mapear aqueles que utilizam o descritor “Português” na classificação de idioma. O resultado foi um total de 795 atividades. É possível que uma parcela desse montante não trate exclusivamente do ensino de português, pois há atividades desenvolvidas em uma perspectiva bilíngue, ou comparatista, estabelecendo relações e contrapontos entre línguas como português-espanhol ou português-inglês (sendo essas as duas línguas estrangeiras mais recorrentes no ELO em Nuvem). Ainda assim, de modo geral, o número de atividades e, conseqüentemente, de módulos que servem aos propósitos de trabalho didático-pedagógico com a língua portuguesa é expressivo.

4.2. Há poucos módulos de Produção Textual no repositório do ELO em Nuvem

Entendo por módulos de “produção textual” os recursos *Composer* e *Quiz* quando do tipo dialógico, conforme elucidado em laudas prévias. Em poucas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

atividades foram localizados esses módulos, considerados raros se comparados aos módulos *Hipertexto* e *Cloze* (os mais frequentes no *corpus* desta pesquisa).

Dentre as atividades que fazem uso de tais módulos, cabe citar “Noções básicas de Redação Acadêmica”, de autoria de ARC. Há dois módulos de *Composer* na referida atividade. O primeiro, cujo nome é “O poder da síntese” (Imagem 6), apresenta ao estudante as distinções básicas entre um “resumo simples” (*abstract*) e um “resumo expandido”, e propõe que, com base neste, o estudante crie aquele. Em melhores palavras: o professor apresenta ao aluno, por meio da atividade, um resumo expandido, que deve servir como base para a produção de um resumo simples, por meio do módulo *Composer*.

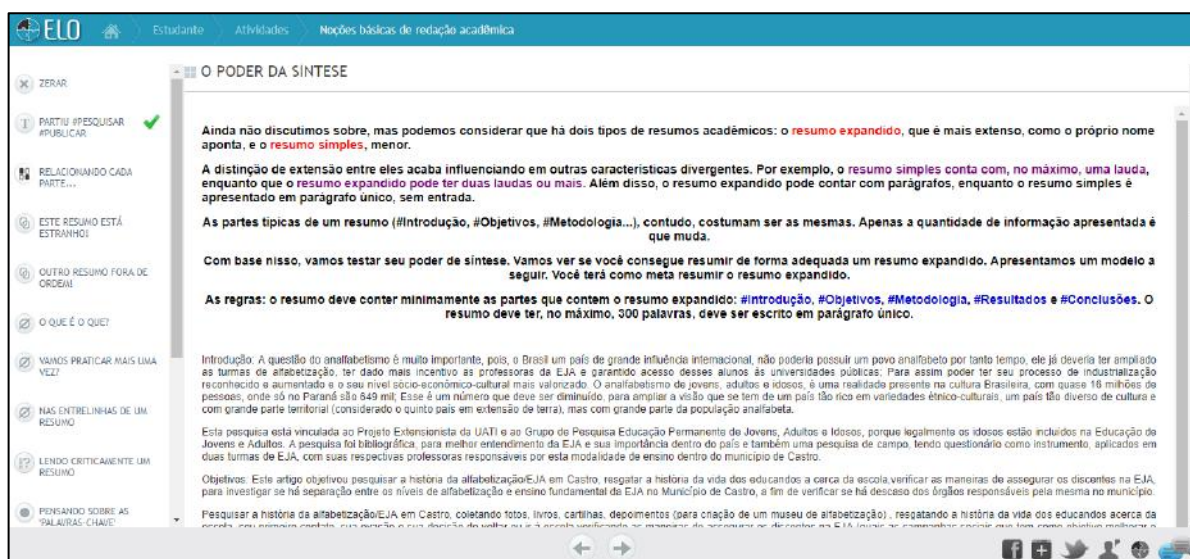


Imagem 6: Módulo “O poder da síntese”, disponível no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

No segundo módulo *Composer*, intitulado “Agora é sua vez de escrever um Resumo”, ainda na mesma atividade, o estudante precisa escrever um exemplar do referido gênero acadêmico, considerando algumas regras típicas, como: uso de fonte Times New Roman, tamanho 12, título centralizado e em negrito, texto com no máximo 300 palavras, sem entradas de parágrafo, etc. Nesse módulo, portanto, não só o conteúdo textual em si está em avaliação, mas também a forma e a estrutura típica de um resumo acadêmico, com seus movimentos retóricos básicos (objetivo, método, resultados principais...).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 12, n.1 (2018) - ISSN 2175-3687

Poucas atividades no repositório de REAs e recursos didáticos de ensino de línguas do ELO em Nuvem contam com o módulo *Composer*, e menos ainda contam com mais de um módulo deste tipo na composição da atividade. Aparentemente, tal recurso ainda não tem sido devidamente empregado por professores de português.

4.3. Há ausência de recursos voltados ao ensino de Redação pré-vestibular ou pré-ENEM

Enquanto professor atuante na seara do ensino e da aprendizagem de Redação para fins específicos (com ênfase em Redação pré-vestibular e pré-ENEM), meu interesse maior de pesquisa radicava na análise de REAs e atividades para tais escopos. Afinal, anualmente, estudantes buscam na internet materiais que possam auxiliar seu preparo para os referidos exames de admissão na vida acadêmica no âmbito do Ensino Superior.

No repositório de atividades do ELO em Nuvem, todavia, apenas a atividade “Redação”, de autoria de AMMT, e que conta com o módulo “A Redação é de extrema importância para a nota final do ENEM ou do Vestibular”, tem tal escopo. Cumpre destacar que essa atividade não está concluída. Outras atividades, como “Utilizando os porquês”, de autoria de DJR, e “Aprendendo a usar Crase” (Imagem 7), de autoria de VHOSM, não servem especificamente para tal fim, embora possam contribuir em determinados aspectos.

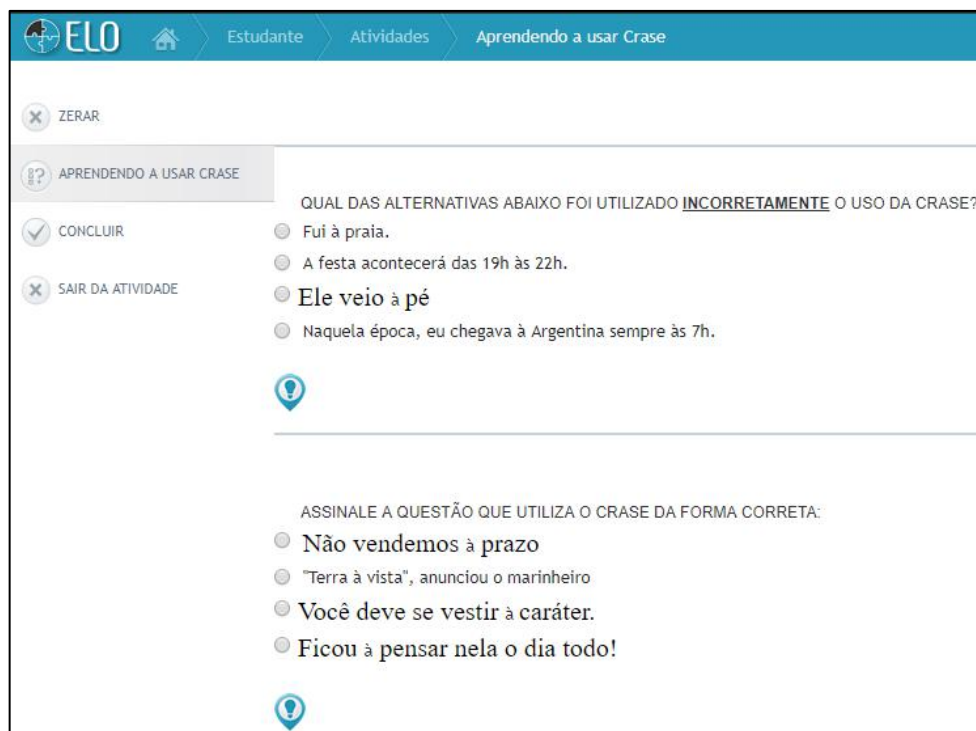


Imagem 7: Atividade “Aprendendo a usar crase”, no ELO em Nuvem.

Fonte: do autor. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Se considerarmos, contudo, que tais atividades são compostas de um módulo cada (*Jogo da Memória*, na primeira atividade, e *Quiz*, na segunda atividade), podemos interpretar também que é necessário o acréscimo de mais módulos que façam relação mais direta entre tais conhecimentos gramaticais e sua aplicação à redação.

5. Conclusão

Três questões norteadoras pautaram a presente pesquisa. Elas são resgatadas para fins de conclusão do artigo: (1) Professores de Português Língua Materna (LM) fazem uso do ELO em Nuvem enquanto SAA para a (re)produção de materiais didáticos?; (2) Quais recursos educacionais voltados ao ensino e à aprendizagem de produção textual em português estão disponibilizados no ELO?; (3) Tais materiais servem aos propósitos de ensino da escrita de Redação? Se sim, de qual forma?

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

No que tange à primeira questão, cumpre destacar a presença de diversos professores de português no ELO em Nuvem, atuando em diferentes segmentos do ensino da referida língua: professores de Português LM, Português como Língua Estrangeira (PLE), Português Segunda Língua (PL2), português como língua de herança e até mesmo para português para fins específicos (como ensino de Redação Acadêmica). Alguns desses professores produtores de REAs no ELO também possuem licenciatura dupla, e eventualmente produzem materiais para o ensino de português em relação a alguma outra língua, como o inglês, o espanhol e o francês.

No que concerne à segunda questão, é possível interpretar que temos materiais variados, no sentido de fazerem uso dos variados módulos e ferramentas do ELO em Nuvem. Contudo, há um número reduzido de atividades compostas por módulos como o *Quiz* do tipo dialógico e o *Composer*. Destarte, há mais módulos para o ensino de outras competências linguísticas que para o exercício específico da escrita em português.

Finalmente, sobre a terceira questão, é necessário apontar: apesar de muitos recursos e REAs servirem ao ensino de português, de forma geral, as atividades e módulos voltados para o ensino da escrita de Redação pré-vestibular ainda são incomuns. Apenas algumas poucas atividades para tal fim foram mapeadas na pesquisa exploratória realizada no repositório do ELO em Nuvem. Portanto, em futuros estudos, da minha parte, enquanto professores e pesquisador, serão propostos, elaborados, compartilhados e testados – em pesquisas práticas e aplicadas – tais materiais, visando a contribuir com o meio acadêmico e com a seara do ensino de Redação pré-vestibular e pré-ENEM.

Referências

BEVILÁQUA, A. F. **Desenvolvimento colaborativo de um Recurso Educacional Aberto para o ensino de E/LE mediado por computador**. 2015. 61 f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; FIALHO, V. R. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.

CANTO, C. G. S. Reflexões de professores de inglês em formação sobre o uso de Webquests Interativas e Adaptáveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (online). Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 25-49. 2016.

COSTA, A. R. **Análise, desenvolvimento, implementação e avaliação de um Objeto de Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2014. 65 f. Monografia (Graduação em Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

COSTA, A. R. **Professores de línguas “na” e “em” rede?** Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

COSTA, A. R.; PY, L. O.; FIALHO, V. R. Opções em recursos educacionais abertos para o ensino de espanhol no Brasil. **Hipertextos** – Revista Digital, v. 17. Recife. p. 82-96, 2017.

CREATIVE COMMONS. **O que é Creative Commons?** Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/sobre/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. Ferramentas de autoria para professores (FAPs): entre batatas quentes e outras delícias. In: FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R.; TREVISAN, A. L. (Org.). **Línguas na EAD: construção coletiva**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/ebook_ead.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, nº 55/2, p. 353-377, 2016. Disponível em:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200353&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2018.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34. 1999.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/14/13>>. Acesso em: 28 set. 2018.

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

SANTOS, A. I. dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em <https://issuu.com/sbpdf/docs/recursos_educacionais_abertos/8>. Acesso em: 27 fev. 2017.

VÍRSIDA, G. E. A. Una Experiencia de Lectura y Construcción de Conocimientos Culturales Utilizando el Sistema de Autoría "ELO". **Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 9, n. 1. p. 65-81. 2006.

WILEY, D. **Open education license draft**. Blog. Iterating toward openness. 2007. Disponível em: <<https://opencontent.org/blog/archives/355>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

XAVIER, A C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2002. Disponível <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269080>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Recebido em: 08/12/2018.

Aprovado em: 02/02/2019.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM NO ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA

LEARNING OBJECTS: AN APPROACH IN THE ANALYTICAL GEOMETRY TEACHING

Sergio Batista de Oliveira^{*}

Vinicius Silva^{**}

Anagela Felix^{***}

João Coelho Neto^{****}

RESUMO: Os Objetos de Aprendizagem são recursos tecnológicos, que proporcionam maior interatividade entre o conteúdo que está sendo estudado e o estudante, pois utilizam imagens, hipertextos, animações. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes da disciplina de Tecnologia para o Ensino da Matemática de um curso de Licenciatura em Matemática, a respeito do uso do objeto de aprendizagem “Pontos em Batalha”, recurso para o conteúdo de Distância entre Ponto e Reta, assim, pretende-se analisar a percepção destes estudantes em relação ao uso dos objetos de aprendizagem no conteúdo matemático do Ensino Médio. A investigação foi de caráter qualitativo, na modalidade exploratória, e a coleta de dados deu-se por meio de relatórios obtidos ao final das oficinas. Os resultados apontaram que os estudantes ao utilizarem o recurso compreenderam as atividades de forma mais interativa e assim proporcionou uma interatividade maior com o conteúdo e participantes. Isso demonstra que a

^{*} Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e graduação em Administração pela Universidade Norte do Paraná. Pós-Graduado, nível lato-sensu, em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: <batistaoliveiras@yahoo.com.br>.

^{**} Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: <viniciusilva@hotmail.com.br>.

^{***} Possui graduação em Licenciatura em Ciências pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio, graduação em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio, graduação em Física pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras de Cornélio Procópio. Especialização em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina e mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina, doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professora efetiva da Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: <anagelaefelix@uol.com.br>.

^{****} Possui graduação em Computação pelo Centro Universitário Filadélfia, Especialista em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná- campus de Cornélio Procópio. E-mail: <joacoelho@uenp.edu.br>

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

utilização desse recurso pode propiciar um ensino mais contextualizado, ou seja, que estabeleça relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem. Recursos Tecnológicos. Matemática.

ABSTRACT: Learning Objects are technological resources, which provide greater interactivity between the content being studied and the student, because they use images, hypertexts, animations. The aim of this research was to analyze the students' perception of the Mathematics Teaching Technology course of a Mathematics Degree course, regarding the use of the "Points in Battle" learning object, resource for Distance content between Point and Straight, thus, it is intended to analyze the perception of these students in relation to the use of learning objects in the mathematical content of High School. The research was qualitative in the exploratory modality, and the data collection was done through reports obtained at the end of the workshops. The results showed that students using the resource understood the activities in a more interactive way and thus provided a greater interactivity with the content and participants. This demonstrates that the use of this resource can provide a more contextualized teaching, that is, that establishes a relation between theory and practice.

Keywords: Learning Objects. Technological Resources. Mathematics.

1. Introdução

A partir da criação da rede mundial de computadores, também conhecida como internet e, além dos avanços tecnológicos da informática, os materiais didáticos que eram utilizados nas escolas para o processo educativo, passaram a contar com a utilização de várias opções didáticas, uma delas, é o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, como por exemplo, os Objetos de Aprendizagem (OA), no qual, propiciam uma maior interatividade entre o estudante e o conteúdo trabalhado (VIDAL; MAIA, 2010).

Segundo Soares (2009) os fatores que favorecem o uso do OA em sala de aula se referem a:

1. Facilidade de uso, visto que, os Objetos de Aprendizagem são construídos de forma simples e, por isso, já nascem flexíveis, de forma que podem ser reutilizáveis sem nenhum custo com manutenção.
2. Facilidade para atualização: como atualização os OA são utilizados em diversos momentos, a atualização dos mesmos em tempo real é

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

relativamente simples, bastando apenas que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações.

3. A customização: como os OA são independentes, a ideia de utilização dos mesmos em um curso ou em vários cursos ao mesmo tempo torna-se real, e cada instituição educacional pode utilizar-se dos mesmos e arranjá-los da maneira que mais convier.

A comunicação, visto que a capacidade de se comunicar de forma transparente (universal): os OA podem ser utilizados em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo.

Diante disso, a pesquisa teve como finalidade responder a seguinte questão: *Qual a viabilidade de se utilizar o Objeto de Aprendizagem “Pontos em Batalha” para o processo de ensino e de aprendizagem da Geometria Analítica?*

Além da questão norteadora, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar qual a percepção dos estudantes participantes da disciplina de Tecnologia para o Ensino da Matemática, do curso de Licenciatura em Matemática, a respeito do uso do OA “Pontos em Batalha” como instrumento de ensino e de aprendizagem do conteúdo Distância entre Ponto e Reta.

Com base nesse contexto, este artigo foi dividido em cinco seções: a primeira seção contextualiza a temática e assim, abordando a pergunta norteadora de pesquisa, tão bem como o objetivo geral; na segunda seção o aporte teórico é apresentado; na terceira seção, os procedimentos metodológicos; na quarta seção, as análises e interpretações acerca dos resultados obtidos; na quinta e última seção, as considerações finais são apresentadas.

2. Aporte Teórico

Nessa seção, abordar-se-á aportes para suporte de interpretação e análise dessa pesquisa, trazendo discussões teóricas sobre a Informática na Educação, Formação de Professores e Objetos de Aprendizagem como recurso para o processo de ensino e de aprendizagem, em um contexto para à Matemática.

2.1. Informática na Educação

O contexto mundial de uso do computador na educação sempre foi uma referência para as decisões que foram tomadas aqui no Brasil. Apesar de algumas diferenças, com relação aos recursos tecnológicos, como: *software* que são os programas do computador, e os *drivers*, que explicam como funcionam esses programas, entre outros. Assim, o termo "Informática na Educação", tem assumido diversos significados, dependendo da visão educacional e da condição pedagógica em que o computador é utilizado (BORBA; PENTEADO, 2010).

Coelho Neto (2009, p. 40), argumenta que:

[...] o contexto do ensino apresenta a necessidade do uso de maior criatividade, não se limitando à transmissão de conteúdos prontos, de fórmulas a serem memorizadas, mas antes desenvolvendo a capacidade exploratória dos alunos. Com a utilização da Informática na Educação como um auxiliador no processo de ensino e aprendizado, pode-se ministrar conteúdos de modo a utilizar meios de ensino de uma forma mais atraente e acessível.

Desta maneira, para que o uso do computador esteja voltado para fins educacionais, há necessidade de uma análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto (VALENTE, 1993).

O contexto escolar, a prática dos professores e a presença dos estudantes, determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Logo, o processo de formação deve oferecer condições para o professor construir conhecimento a respeito das técnicas computacionais e, entender o porquê, e como integrar o computador na sua prática pedagógica (VALENTE, 1993).

Assim, no Ensino, o computador pode ser usado como máquina de ensinar ou como máquina para ser ensinada. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais, e como máquina para ser ensinada o computador requer certas ações que são bastante efetivas no processo de construção do conhecimento (VALENTE, 1993). Alguém insere no computador uma série de informações e essas informações são passadas ao estudante na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo (SANTOS, 2002).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Essas características são bastante desejadas em um sistema de ensino com novas tecnologias, já que, a tarefa de administrar o processo de ensino pode ser executada pelo computador, livrando o professor da tarefa de correção de provas e exercícios (SOUZA, 2011).

Segundo Pedro; Paulino e Chacon (2006, p.3) abordam que:

Atualmente, pesquisadores e educadores estudam diferentes formas de utilização da tecnologia dentro de um ambiente de aprendizagem, investigando o processo de aprender e as características da cognição frente ao computador e à internet, dando uma atenção especial ao uso do computador e suas possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica e também como meio de entender de que forma o processo de aprendizagem se desenvolve a partir de tais estímulos.

Desta forma, preocupados com essa concepção e também com a fragmentação do processo educativo, sem um modelo próprio, educadores ligados à área, repensam os propósitos da tecnologia na educação como um “elemento a mais a contribuir para a escola [...] na superação de seus limites” (GIANOLLA, 2006, p. 48).

Segundo Santos e Bernardi (2014, p. 232):

Nesse sentido, os jogos utilizados como tecnologias mediadoras da relação ensino-aprendizagem, podem ser entendidos como uma rede estruturada que apresenta objetivos específicos cos para a introdução de novos conceitos matemáticos, ou ainda, para a fixação ou retomada de conceitos já trabalhados com os alunos.

Com isso, os grandes avanços tecnológicos promovidos pela globalização, o uso da informática se faz extremamente necessário do cenário educacional, principalmente na formação dos professores.

2.2. Formação de Professores

Segundo Fiorentini (2003) o tema Formação de Professores tem sido muito discutido, tanto em encontros e congressos como nas produções de artigos e livros, que passou a ser ouvido, produtor de saberes, o qual é o elemento principal e

responsável pelo seu desenvolvimento profissional e de inovações no curriculum da escola.

Apesar da mudança de discurso, o que se percebe, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática (FIORENTINI, 2003).

Para Miskulin (2003, p. 226) a Matemática deve ser:

Mediada por metodologias alternativas, em que o aluno em formação vivencie novos processos educacionais, plenos de sentidos e relacionados com seus significados e valores. A ausência de uma educação matemática com qualidade acarretará, provavelmente, ao jovem, futuro professor, a falta de oportunidades de crescimento no saber matemático, importante para sua qualificação profissional em qualquer área.

Ainda em Miskulin (2003, p. 220) “[...] pensar a presença da tecnologia na formação docente implica, além dos artefatos tecnológicos, refletir sobre educação e possíveis benefícios que essa tecnologia poderá trazer para o ser em formação e para a sociedade”. Nessa mesma perspectiva, Ponte, Oliveira e Varandas também destacam que:

Essas tecnologias permitem perspectivar o ensino da matemática de modo profundamente inovador, reforçando o papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação e relativizando a importância do cálculo e da manipulação simbólica. As TICs podem favorecer o desenvolvimento nos alunos de importantes competências, bem como de atitudes mais positivas em relação à matemática, e estimular uma visão completa sobre a natureza dessa ciência (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003, p.160).

Portanto, a tecnologia não se limita a ser somente um recurso a mais para que seja usada como motivadora das aulas, mas sim, um meio para propiciar aos estudantes novas formas de gerar e disseminar o conhecimento, possibilitando uma formação condizente com os anseios da sociedade (MISKULIN, 2003).

A escolha de um ambiente computacional, a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de matemática, relaciona-se com diversos aspectos, tanto teóricos, quanto metodológicos, entretanto, um dos aspectos fundamentais consiste na mediação do professor, uma vez que o ambiente, por mais construtivo que seja não é suficiente para promover, por si só,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

contextos propícios à construção do conhecimento (MISKULIN, 2003, p. 246).

Por isso, é necessário que os professores possuam uma formação que seja condizente em relação ao uso das tecnologias no âmbito escolar, para possibilitar que os mesmos tenham condições e meios eficazes capaz de proporcionar um aprendizado de qualidade, utilizando os recursos tecnológicos, como por exemplo, Objetos de Aprendizagem.

2.3. Objetos de Aprendizagem

A utilização de Objetos de Aprendizagem não digitais, no ensino não é uma ideia recente. Desde a década de 1970, técnicos em didática têm pensado em armazenar pequenos fragmentos do conteúdo instrucional para reutilização no processo de ensino. Porém, o uso de Objetos de Aprendizagem digitais (OA), como instrumentos interativos na educação, surgiu apenas no final do século XX impulsionado pela popularização da internet onde é possível encontrar esses objetos com facilidade (MACÊDO, 2009).

Para Pimenta e Baptista (2004, p. 102) abordam “que os Objetos de Aprendizagem são conceituados conforme algumas características como: tamanho, capacidade de reutilização e combinação com outros objetos”.

[...] unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de forma a fomentar a sua reutilização, eventualmente é mais que um recurso em contextos diferenciados, e passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem de modo a formar unidades mais complexas e extensas (PIMENTA; BAPTISTA, 2004, p. 102).

De acordo com Castro-Filho (2007) ainda não há um consenso a respeito da definição de um AO. Porém, destaca alguns aspectos que devem ser evidenciados por ele:

(1) ser digitais, isto é, possam ser acessados através do computador, preferencialmente pela Internet; (2) ser pequenos, ou seja, possam ser aprendidos e utilizados no tempo de uma ou duas aulas e (3) focalizar em um objetivo de aprendizagem único, isto é, cada objeto deve ajudar os aprendizes a alcançar o objetivo especificado (CASTRO-FILHO, 2007, p.2).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ainda, segundo Macedo (2009), o uso de OA pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino, pois “proporcionam aos professores e alunos o acesso às ferramentas interativas capazes de modificar a forma de busca e apreensão do conhecimento” (MACEDO, 2009, p.40).

Não há um limite de tamanho para um Objeto de Aprendizagem, porém, existe o consenso de que deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto (MENEGAZZI, 2013).

No entanto, há necessidade da reflexão, por parte do professor, em relação ao uso deste recurso. Assim, cabe ao professor estabelecer relação entre o OA escolhido e o conteúdo que vai ser trabalhado em sala; o OA não substitui o professor e nem atende determinado conteúdo por completo; espera-se que o professor avalie, pedagogicamente, o OA, pois estão baseados em diferentes concepções de aprendizagem; o OA deve apresentar uma situação-problema desafiadora para os alunos, isso motiva-os a continuar utilizando o objeto. Ademais, o professor deve estar atento ao conteúdo proposto pelo OA, para que não haja erros conceituais nos Objetos de Aprendizagem (FELIX, 2014).

Nessa perspectiva, almeja-se um ensino, ao aluno, que seja motivador e desafiador e que possibilite a construção do conhecimento por parte dos mesmos.

3. Encaminhamento Metodológico

No desenvolvimento dessa pesquisa, utilizou-se a pesquisa exploratória e a qualitativa, que conforme Gil (2010) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema proposto, a fim de torná-la mais explícita ou para construir hipóteses. Assim, para a realização desta pesquisa foram estabelecidas algumas etapas, as quais estão descritas abaixo:

1. Levantamento bibliográfico, por meio de pesquisa em sites como: <https://scholar.google.com.br>, www.abed.org.br/congresso, www.fe.unb.br, www.somatematica.com.br, www.proativa.vdl.ufc.br, www.matematica.seed.pr.gov.br, entre outros. Para realizar essa pesquisa

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

nos sites levou-se em conta artigos e conteúdo que falavam sobre a temática abordada (Objetos de Aprendizagem).

2. Elaboração de quatro oficinas com os estudantes do segundo ano de Licenciatura em Matemática, para analisar o uso do OA “Pontos em Batalha” no ensino do conteúdo matemático Distância entre Ponto e Reta.

Na primeira oficina foram apresentados alguns conceitos aos estudantes a respeito do que é um Objeto de Aprendizagem, segundo autores citados no trabalho e, posteriormente foi reservado um tempo para que os mesmos pudessem interagir com alguns OA disponíveis em repositórios na internet.

Na segunda oficina foram aplicadas duas atividades envolvendo a temática de Distância entre Ponto e Reta, as quais foram aplicadas sem que os estudantes tivessem algum contato com o OA proposto na pesquisa, e para a resolução foi disponibilizado um tempo de aproximadamente 30 minutos, logo em seguida foram recolhidas as atividades e apresentado o OA “Pontos em Batalha” foco do trabalho.

Na terceira oficina foi trabalhado o conteúdo de Distância entre Ponto e Reta por meio do OA proposto e, em seguida foram reaplicadas as atividades propostas na segunda oficina, com o escopo de observar se depois do contato com o OA os estudantes resolveriam utilizando a equação que determina a distância de um ponto a uma reta, tendo em vista que é apontado como caminho no OA trabalhado.

Na quarta oficina, foi pedido aos estudantes que produzissem um relatório, descrevendo qual a viabilidade ou não, de se utilizar o OA “Pontos em Batalha” no ensino do conteúdo de Distância entre Ponto e Reta.

A coleta das informações foi por meio das atividades aplicadas nas oficinas e de um relatório pedido aos estudantes. As atividades foram aplicadas com estudantes do segundo ano de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Estado do Paraná, na disciplina de Tecnologia para o Ensino da Matemática.

Foram dezesseis estudantes que participaram da pesquisa, aos estudantes participantes foram entregues termos de consentimento e assegurados aos mesmo que os dados do trabalho não seriam expostos. Porém, para a análise dos dados foi

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

utilizado o material dos estudantes que participaram das três atividades propostas que se dividiram durante as quatro oficinas realizadas: realização da atividade antes e depois do contato com o OA “Pontos em Batalha” e a produção do relatório.

Assim, para análise dos dados foi utilizado o material de oito estudantes²⁹. Para preservar a identidade dos estudantes optou-se pela codificação E1 até E8. E1 significa estudante um, E2 significa estudante dois, e assim por diante. Para análise dos dados optou-se por utilizar os excertos que foram relevantes para os tópicos apresentados para análise de dados.

4. Análise e Discussão dos Dados

A pesquisa teve como foco analisar a percepção dos estudantes quanto a importância do uso da informática na educação, bem como o uso de Objetos de Aprendizagem para o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Apresentamos excertos de registros escritos de alguns estudantes:

[...] recurso digital [...] é muito interessante para ser usado em sala de aula, principalmente nas aulas de matemática, justo para dar uma cara nova e uma guinada nessas aulas tão tímidas, pois é uma forma de contextualizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e também iniciar um conteúdo de forma aos alunos entenderem, a maneira e em que situação será aplicado o conteúdo que será explicado (E1).

De acordo com os dois exercícios apresentados através do sistema da informática e exemplificados pelos alunos do 4º ano é uma forma bem prática que pode ser utilizada em sala de aula, é que é um método bem tranquilo, ou que pode ser resolvido de forma simples e prática [...] (E2).

[...] pois nos auxiliou muito após a aplicação da atividade fazendo com que os alunos tivessem um melhor entendimento e uma melhor fixação do conteúdo estudado em sala de aula (E3).

O objeto de aprendizagem é benéfico para a assimilação do conteúdo com a vida real, facilitando o processo de ensino e aprendizagem (E4).

Ao trabalhar o software descobrimos que é como trabalhar a suposta matéria de forma mais dinâmica, prendendo a atenção do aluno [...] (E5).

[...] pois faz com que o aluno perceba as diferenças entre cada objeto, e ao utilizar a tecnologia possibilita ao aluno explorar o interesse de assimilar as fórmulas geométricas de maneira dinâmicas (E6).

De acordo com os registros desses estudantes, pode-se observar que são favoráveis ao uso das tecnologias digitais na educação, visto demonstrarem que o

²⁹ Foram analisados somente os registros dos estudantes que realizaram todas as atividades que foram propostas nas oficinas, foi informado a todos o termo de consentimento, assim, preservando a identidade de cada participante.

uso de recursos tecnológicos como o que foi utilizado, o objeto de aprendizagem, pode contribuir com o ensino tornando-o mais atrativo e mais prazeroso. Visto que, com o auxílio do computador os alunos passam a se interessar mais pelo conteúdo abordado, aprendem o tema trabalhado de uma forma mais lúdica e prazerosa.

Esses resultados podem ser vislumbrados, visto que corroborando com Valente (1993) as tecnologias digitais, em especial o computador, pode ser considerado como um instrumento que vai complementar e aperfeiçoar a maneira de ensinar, possibilitando a mudança na qualidade do ensino.

Além disso, Coelho Neto (2009) relata que a utilização da informática na educação deve ser vista como auxiliadora nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, pode-se observar pelos excertos apresentados que a informática é uma auxiliadora nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão por parte dos alunos e que o uso da informática na educação pode contribuir com as aulas de Matemática, pois possibilita a contextualização, tornando o ensino e aprendizagem dessa disciplina mais dinâmico e atrativo.

3. Considerações Finais

Pode-se analisar nesse trabalho que os estudantes envolvidos nessa pesquisa apontaram como ponto positivo o uso dos OA em sala de aula, pois segundo eles, o recurso tecnológico utilizado atrai a atenção dos estudantes.

A pergunta norteadora dessa pesquisa tinha por finalidade atentar *qual a viabilidade de se utilizar o Objeto de Aprendizagem “Pontos em Batalha” para o processo de ensino e de aprendizagem da Geometria Analítica*. Com base nos resultados obtidos.

Pode-se inferir após a análise dos registros escritos que o objetivo geral foi contemplado, visto que analisou qual a percepção dos estudantes participantes da disciplina de Tecnologia para o Ensino da Matemática, do curso de Licenciatura em Matemática, a respeito do uso do OA “Pontos em Batalha” como instrumento de ensino e de aprendizagem do conteúdo Distância entre Ponto e Reta, o qual pode

ser vislumbrado pelos relatórios produzidos pelos estudantes que o OA utilizado foi considerado como um auxiliar no processo de aprendizagem, sendo uma forma prazerosa de ensinar o conteúdo matemático proposto nessa pesquisa, pois possibilitou estabelecer relação entre teoria e prática.

Além disso, de acordo com os excertos (6) foi possível perceber que o uso das tecnologias (computador, *softwares*, internet) no âmbito educacional é importante. Ademais, o ensino de conteúdos matemáticos por meio de *softwares*, na forma de Objetos de Aprendizagem, foi destacado pelos participantes como uma forma diferente e criativa.

Portanto, a pesquisa possibilitou evidenciar que o recurso tecnológico, na forma de Objetos de Aprendizagem, se mostrou instrumento tecnológico educacional relevante para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

No entanto, há que ressaltar que o sucesso na aplicabilidade e na condução do trabalho pedagógico está relacionado com o professor, pois cabe-o conhecer o material que pretende trabalhar. Isso significa que ao trabalhar com o OA, o professor tem que manipulá-lo para conhecê-lo e averiguar se o OA irá atingir o objetivo proposto para aquele conteúdo que será abordado.

Referências

BORBA, Marcelo Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CASTRO-FILHO, José Aires. Objetos de aprendizagem e sua utilização no ensino de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007. p. 1-15. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Html/mesa.html>. Acesso em 12 mar. 2014.

COELHO NETO, João. **Educação e Informática: Um Estudo Sobre o uso de Ambientes Informatizados com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio**. 2009. 119f. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

FELIX, Anágela Cristina Morete. **Estudo dos registros de representação semiótica mediados por um objeto de aprendizagem**. 2014. 154 f. Dissertação de mestrado: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

FIORENTINI, Dario. Apresentação – Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de matemática. **In:** FIORENTINI, Dario (org). Formação de Professores de Matemática explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003, p. 7-18

GIANOLLA, Raquel. **Informática na Educação: representações sociais do cotidiano**. 3ª edição, Editora Cortez.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição, Editora atlas. 2010.

MACÊDO, Laecio Nobre de. **Análise do uso de uma sequência didática com objetos de aprendizagem digitais no desenvolvimento de conceitos algébricos**. 2009. 172 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

MENEGAZZI, Marlene. O estudo de frações: uma experiência no curso de pedagogia. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v. 08, n. 1, p. 248-265, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/.../25145>. Acesso em: 03 dez. 2013.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As possibilidades Didático-Pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. **In:** FIORENTINI, Dario (org). Formação de Professores de Matemática explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003, p. 217-248

PEDRO Ketilin M.; PAULINO, Carlos Eduardo; CHACON, Miguel Claudio Moriel **Aplicação da Informática na Educação: levantamento de softwares educativos**. 2006. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0002.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2013.

PIMENTA, Pedro; BAPTISTA, Ana Alice. Das plataformas de E-learning aos objetos de aprendizagem. **In:** DIAS, Ana Augusta Silva; GOMES, Maria João. E- learning para e-formadores. Minho, TecMinho, 2004, p. 97-109.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia; VARANDAS, José Manuel. O Contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento e da identidade profissional. **In:** FIORENTINI, Dario (org). Formação de Professores de Matemática explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003, p. 159-192.

SANTOS, Andrea Silva.; BERNARDI, Maíra. As contribuições dos jogos virtuais interativos para o ensino da Matemática. **In:** TAROUÇO, L.M.R.; COSTA, V.; AVILA, B.G.; BEZ, M.R.; SANTOS, E.F. (org.). Objetos de Aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 223-248.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

SOUZA Daniel Paulino. **Informática na Educação**. 2011. Disponível em: <http://leigonzagamota.blogspot.com.br/2011/08/informatica-na-educacao.html>. Acesso em: 10 set. 2013.

VALENTE José Armando. **Informática na Educação**. 1993. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 01 dez. 2013.

VIDAL, Eloisa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. 2010. Disponível em: www.fe.unb.br/.../areas/menu/.../introducao-a-educacao-a-distancia. Acesso em: 29 nov. 2013.

Recebido em: 10/10/2018.

Aprovado em: 01/03/2019.

**O LETRAMENTO POR MEIO DO CONTO “OLHOS MORTOS DE SONO”, DE
ANTON TCHEKHOV**

LYTERACY THROUGH “OLHOS MORTOS DE SONO”, BY ANTON TCHEKHOV

Leydiane Maria de Sousa^{*}
Emanoel Cesar Pires de Assis^{**}

RESUMO: A formação do leitor literário e o papel da escola nessa formação são temas debatidos há algum tempo nos meios acadêmicos; afinal, o universo literário e a educação há muito tempo guardam estreitas relações. A literatura enquanto objeto de ensino nas escolas, principalmente a partir do Ensino Médio, passou por alguns questionamentos que punham em dúvida a sua função. No entanto, as pesquisas que se inscrevem no campo teórico do letramento literário vêm resgatando o papel e a finalidade da literatura nas escolas. Nesse espaço social, a literatura deve ser ensinada a partir da prática de sua leitura, o objetivo de seu ensino é a formação do leitor literário, um leitor que reconhece o valor e a importância da literatura enquanto arte que se faz com palavras que dizem, e nos ajudam a entender, o mundo e nós mesmos. Nesse sentido, este trabalho, essencialmente bibliográfico e de análise qualitativa, propõe-se a investigar como promover o letramento literário dos alunos a partir do gênero conto, aplicando para tanto estratégias específicas de abordagem do texto literário. Escolheu-se o conto literário “Olhos mortos de sono”, de Anton Tchekhov, para aplicação de uma sequência básica, proposta por Cosson (2006), destinada às turmas finais do Ensino Fundamental II. Concluiu-se que a etapa da leitura deve focar no desvelamento dos mecanismos de construção do texto literário, pois essa leitura promove a aprendizagem da literatura, ou seja, aprendizagem que é experimentação do mundo por meio da palavra, arranjo poético, estético, em outras palavras, experimentação estética do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Estratégias. Conto. Aprendizagem. Leitor.

ABSTRACT: The formation of the literary reader and the role of the school in this formation are themes discussed for some time in the academic circles; after all, the literary universe and education have long been closely related. Literature as an object of teaching in schools, especially since high school, has undergone some questions that cast doubt on its function. However, research within the theoretical field of literary literacy has been rescuing the role and purpose of literature in

^{*} Graduada em Letras Português pela Uespi, especialista em Literatura e Outras Linguagens pela mesma instituição. E-mail: sousa.leydiane68@gmail.com

^{**} Doutor em Literatura pela UFSC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMA. E-mail: emanoel.uema@gmail.com

schools. In this social space, literature must be taught from the practice of its reading, the aim of its teaching is the formation of the literary reader, a reader who recognizes the value and importance of literature as art that is done with words that say, and help us to understand, the world and ourselves. In this sense, this work, essentially bibliographical and qualitative analysis, aims to investigate how to promote the literary literacy of students from the genre tale, applying specific strategies to approach the literary text. The literary tale "Olhos mortos de sono" by Anton Tchekhov was chosen for the application of a basic sequence, proposed by Cosson (2006), for the final classes of elementary school. It was concluded that the reading stage should focus on the unveiling of the mechanisms of literary text construction, since this reading promotes the learning of literature, that is, learning that is experimentation of the world through word, poetic arrangement, aesthetic, in others words, aesthetic experimentation of the world.

KEYWORDS: Literary literacy. Strategies. Tale. Learning. Reader.

1 Introdução

Nos meios acadêmicos, há muito tempo vem sendo debatido o papel da escola na formação do leitor. Muitas são as pesquisas realizadas sobre esse tema e que têm contribuído para mudar a realidade do ensino de leitura nas escolas brasileiras. Algumas dessas pesquisas se inserem no campo do letramento literário, um tipo especial de letramento, pois é voltado para a literatura enquanto uso social diferenciado da escrita. A noção de letramento literário questiona o ensino da literatura e investiga quais práticas e estratégias têm sido adotadas em relação ao texto literário nas escolas; afinal, é inegável a importância da literatura enquanto forma de arte para a formação humana do indivíduo. Dessa forma, esse campo de estudos também veio apontar caminhos para que o ensino da literatura nas escolas brasileiras se torne um ensino significativo tanto para professores quanto para alunos, ajudando na formação do leitor literário, ou seja, como afirma Barbosa (2011, p. 149), alguém que “aprendeu a gostar de ler literatura”.

Nesse sentido, considerando que o letramento literário consiste em um campo teórico de indiscutível relevância para as questões do ensino de literatura nas escolas; este trabalho, que se caracteriza por ser um estudo essencialmente bibliográfico e que aplica uma metodologia de análise qualitativa, propõe-se a investigar como promover o letramento literário dos alunos a partir do gênero conto,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aplicando para tanto estratégias específicas de abordagem do texto de literatura. Dessa forma, optou-se por discutir o conceito de letramento literário e as estratégias didático-metodológicas propostas por Cosson em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006). Para tais reflexões, baseamo-nos também em Barbosa (2011), Valarini (2012), entre outros autores pesquisados.

Além disso, discutiram-se brevemente questões referentes ao gênero conto, que, em suas diversas manifestações, constitui rico material literário para ser trabalhado em sala de aula. A escolha por esse gênero deve-se, primeiramente, ao seu caráter de narrativa curta, servindo ao espaço da prática de leitura em sala de aula. Além disso, os jovens, em sua experiência de leitura fora da escola, têm dado preferência às narrativas, pois estas fazem parte e estão ligadas à vida cotidiana; além do que, os contos podem ser facilmente encontrados em sua integralidade nos livros didáticos, o que garante o acesso da turma ao texto, embora isso não exima o professor de levar o conto em seu suporte original; e, por fim, a opção por esse gênero deve-se à possibilidade de trabalhar em sala de aula uma efetiva aprendizagem da literatura, pois, como afirma Samuel, “o conto [pode] concentrar em suas poucas páginas toda a riqueza própria da arte literária” (1985, p. 86).

Nesse sentido, escolheu-se para esta investigação o conto “Olhos mortos de sono”, de Anton Tchekhov, autor russo de inúmeras obras clássicas. A opção pelo autor considerou o fato de que os alunos precisam ser apresentados aos clássicos, tendo a oportunidade de apreciar toda a força da literatura; já a escolha desse conto em particular obedeceu, primeiramente, a critérios de ordem temática, o texto traz como tema a pobreza que obriga uma menina a se submeter ao trabalho e à violência doméstica, esse tema pareceu adequado para se trabalhar nos anos finais do fundamental maior; em segundo lugar, o conto permite debater a especificidade do texto literário, sua linguagem e mecanismos de construção, promovendo a aprendizagem da literatura.

Dessa forma, procurou-se propor uma sequência básica, seguindo os caminhos abertos por Cosson (2006), para se trabalhar o conto em questão em turmas de 8º e/ou 9º ano do ensino fundamental, pois nesses anos depara-se com o que Coelho (2000 *apud* JACOBK, 2011, p. 52) denomina de leitor crítico, ou seja,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aquele leitor que se encontra “[na] fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade [...] Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico [...]”. Dessa maneira, o leitor desses anos do ensino fundamental pode ser apresentado a temas como o presente no conto de Tchekhov, sendo capaz de uma reflexão crítica e ir além da mera fruição, penetrando nos mecanismos de construção do texto, pois, ainda conforme Coelho (2000 *apud* JACOBNIK, 2011, p. 52), “O convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura [...]”.

Assim, este estudo pretende contribuir para a formação do leitor de literatura por meio de uma proposta de atividade que pode facilmente ser aplicada em sala de aula. Além disso, este trabalho pode ser fonte para docentes que realmente estejam interessados em realizar tarefas significativas com a literatura nas suas turmas, pois aponta caminhos possíveis e enriquece, assim, as outras pesquisas que se inserem e que vêm sendo feitas no campo do letramento literário, mostrando que é possível a realização de um trabalho diferente com a literatura, cuja construção, feita com a linguagem, seja na tessitura ficcional das narrativas seja no arranjo visual, sonoro, estético da poesia, contribui também para o ensino da língua materna.

2 Letramento literário e a formação do leitor de literatura

Cosson (S/D) afirma que letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou apropriação da linguagem literária. Para ele, o letramento literário é um modo particular de construir sentidos por meio da linguagem literária. Dessa forma, ele defende que esse processo é uma ação contínua e que dura por toda a vida, a cada manifestação literária com a qual se tem contato e da qual o indivíduo se apropria ao torná-la algo que faz parte de si. No entanto, embora essa assimilação se inicie muito cedo na vida do indivíduo, segundo o autor, começando com as cantigas populares presentes na infância, ela só se efetiva na escola: “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura

de textos literários não consegue sozinha efetivar” (COSSON & SOUSA, 2011, p. 102).

Entende-se, dessa maneira, que o letramento literário, ou seja, essa construção de sentidos por meio da literatura enquanto palavra, demanda um processo educativo específico que se realiza apenas na escola, porque é a escola que orienta o aluno no entendimento de que a construção literária dos sentidos passa não apenas pela leitura do texto, mas também pelo conhecimento dos seus mecanismos de construção, bem como pela socialização dos sentidos construídos individualmente em uma comunidade de leitores formados na e pela escola. Essa construção de sentidos por meio da literatura enquanto palavra acontece em um processo que é individual, mas também social, pois há uma interação que envolve leitor, autor/texto e comunidade (COSSON, 2006). Ou seja, é na escola que grande parte dos alunos vai ter a oportunidade de ler o texto literário e conhecer literatura, fazendo parte de uma comunidade, comunidade de leitores.

Dessa forma, pode-se pensar que o ensino de literatura baseado nos pressupostos do letramento literário objetiva formar leitores de literatura. Esse tipo de leitor formado pelo letramento literário, por sua vez, pode ser pensado como aquele que, segundo Barbosa (2011, p. 148), “não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. Assim, pode-se afirmar que o letramento literário leva à existência da autonomia do leitor de literatura, pois este, motivado pelo gosto e prazer estético proporcionado pelo texto literário, é capaz de escolher, ler e compreender as obras literárias, tornando a leitura parte de sua vida. Paulino e Pinheiro (2004 *apud* SILVA 2015, p. 23), apontam que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Parece inegável, nesse sentido, que as práticas de letramento literário na escola objetivam a formação desse tipo de leitor. Essa conclusão leva à indagação do porquê formar leitores de literatura na escola. E a resposta para essa pergunta passa necessariamente por uma outra; afinal, qual a importância da literatura em tempos em que outros objetos culturais parecem ser mais relevantes? Muitos ainda, infelizmente, desconhecem o valor e a importância da literatura, argumentando que ela não responde mais aos tempos atuais. No entanto, como argumenta Cosson (2006, p.16-17), “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. [...] ela tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro”. Assim, a literatura, não importa os tempos em que se vive, traz respostas implícitas em sua tessitura ficcional ou em seu arranjo poético às questões humanas. Como afirma Cosson:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (2006, p.17).

Dessa forma, formar leitores literários na escola é importante porque a literatura é capaz de levar o aluno a experienciar o mundo por meio da palavra. Além disso, a prática literária consiste em, como defende Cosson (2006), fazer com que esse aluno experimente toda a potencialidade da linguagem, da palavra e da escrita. A literatura é constituída por processos que envolvem o trabalho com a linguagem; é fundamental que os alunos vivenciem esse processo, pois o contato com a leitura e a escrita literária é uma etapa formativa também do leitor. “Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor [...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2006, p. 30). Dessa maneira, por meio da literatura é possível formar leitores da palavra e do mundo.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

3 Estratégias para o ensino da leitura literária

Se o objetivo da leitura literária na escola consiste na formação do leitor literário, ou seja, na formação daquele leitor que, guiado pela busca do prazer estético e consciente do valor da literatura para sua formação humana e crítica, é capaz de fazer escolhas em relação a um universo vasto de obras; é imprescindível que o professor reflita sobre qual a melhor maneira de trabalhar os textos em sala de aula, sobre quais as melhores estratégias para o ensino da leitura literária, para que, assim, possa planejar e desenvolver atividades de abordagem do texto que o ajudaram a alcançar tal objetivo ao final do processo de ensino.

É importante destacar que tais estratégias devem visar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a competência leitora dos alunos. Tal competência, por sua vez, só pode ser alcançada quando o professor promove atividades de leitura que levem ao diálogo entre texto, leitor e comunidade. O trabalho com a leitura, seja do texto de literatura ou não, deve promover atividades mediadoras cujo objetivo é proporcionar a interação entre essas instâncias. Quando nas aulas de língua portuguesa há o espaço para o texto literário, essa aula deve promover o encontro entre aluno e literatura.

Dessa maneira, o campo de pesquisa sobre ensino de literatura na escola traz vasto material teórico sobre percepções e estratégias para promover a prática de leitura dos textos no espaço da sala de aula. Alguns pesquisadores desse campo desenvolveram estratégias e modos de se trabalhar a literatura que levam ao diálogo, à interação entre texto, leitor e comunidade, desenvolvendo a competência leitora de alunos e sua formação enquanto leitor literário, indivíduo este capaz de fazer suas próprias escolhas literárias, alargando seus horizontes de leitura, capaz de apreciar o caráter estético dos textos e a especificidade da linguagem literária, e, por fim, capaz de reconhecer a importância da literatura para sua formação humana.

Entre tais pesquisadores, destaca-se Rildo Cosson, que, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), mostra que a aprendizagem da literatura, ou seja, aquela que consiste em experienciar o mundo por meio da palavra, “deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (COSSON, 2006, p.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

47). Para essa aprendizagem se efetivar, ainda segundo o pesquisador, há a necessidade de sistematização dessas atividades realizadas nas aulas de literatura. Segundo ele:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário (COSSON, 2006, p. 46).

Dessa maneira, a sistematização pode permitir a efetivação do letramento literário ao dar sentido à prática de leitura literária realizada tanto por professor quanto alunos e a comunidade da qual fazem parte.

Cosson (2006) defende que a aprendizagem da literatura conduzida pelo letramento literário se efetiva quando, em primeiro lugar, o aluno é levado a experimentar o literário por meio da obra. Assim, é imprescindível a leitura do texto literário, que, por sua vez, deve ser apresentado em sua integralidade. Em segundo lugar, o autor considera que é preciso garantir a ampliação do repertório literário dos alunos, acolhendo nas aulas a diversidade das manifestações literárias, incluindo-se o cânone, assim como a ligação da literatura com outras artes e sua manifestação em outros tantos suportes e meios que não apenas o escrito. Por fim, é necessária a construção de uma comunidade de leitores, isto é, a formação de um grupo pelos alunos em que eles possam compartilhar suas leituras, mas onde também haverá respeito pelos seus interesses e pelo grau de dificuldade que possam apresentar em relação à leitura das obras.

Nesse sentido, nota-se que esse processo demanda uma sistematização necessária, como defende o pesquisador. Por isso, Cosson (2006) sistematiza as aulas de literatura em duas sequências exemplares: uma básica e a outra expandida. Esta é destinada a atividades a serem realizadas no ensino médio, enquanto aquela no ensino fundamental. A sequência expandida segue as mesmas etapas da sequência básica, com a diferença de que nesta há dois momentos destinados à interpretação, além disso, nessa sequência, Cosson procurou inserir, além da aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aprendizagem através da literatura. Como este trabalho visa propor uma forma de trabalhar os contos para promover o letramento literário no ensino fundamental, discorrer-se-á brevemente sobre a sequência básica, composta das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, segundo o autor, consiste em atividades que buscam explorar a antecipação que o leitor faz diante de um título. A motivação na sequência básica do letramento literário “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2006, p. 54), cujas práticas devem estabelecer laços estreitos com o texto que se vai ler. Para tanto, o ideal é criar situações que permitam aos alunos interagir de modo criativo com as palavras. Nesse sentido, o encontro do aluno-leitor com a literatura depende da correta preparação por parte do professor, que precisa refletir sobre a melhor atividade de motivação.

A introdução, segunda etapa da sequência, consiste na apresentação do autor e da obra. A maneira como são introduzidas as obras requer uma atenção especial também, pois, em primeiro lugar, o professor não deve se deter demais na história de vida do autor, apresentando todos os seus pormenores, mas apenas fornecer informações básicas e, se possível, ligá-las ao texto. Já na apresentação da obra, o professor precisa apresentá-la fisicamente, explorando os elementos paratextuais: capa, contracapa, orelha do livro, mostrando como esses elementos colaboram para a interpretação do texto. Além disso, o professor precisa justificar sua escolha, mostrando as qualidades do texto que o levaram àquela seleção e até mesmo as suas razões de ordem pessoal.

Na etapa da leitura, o importante, segundo Cosson (2006), é o seu acompanhamento. Ele propõe o que chama de intervalos, momentos específicos em que o professor pode conferir o andamento e as dificuldades enfrentadas na leitura por parte dos alunos. Estes intervalos podem ser realizados por meio de conversas, podem ser mesmo situações de análise de recursos expressivos que se objetiva destacar ou situações em que o professor resolve problemas ligados ao vocabulário e à estrutura do texto. O pesquisador afirma que esses momentos podem ser

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

negociados com os alunos, considerando o período necessário para a realização da leitura.

No que diz respeito à última etapa da sequência básica, a etapa da interpretação, ele destaca que a interpretação deve chegar à construção do sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Dentro do letramento literário, ele pensa esta última etapa em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. O primeiro é aquele que acompanha a decifração, ou seja, a leitura até o seu término e a apreensão do sentido global da obra lida. Segundo Cosson (2006), é aquele momento do encontro entre leitor e texto literário, em que o leitor ou se afasta ou se apropria do texto a partir dessa experiência individual. No entanto, esse encontro é influenciado também por fatores externos como as etapas de motivação e introdução e a própria etapa da leitura.

Já o que é chamado de momento externo, é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentidos ocorrida no momento interior e compartilhada na comunidade de leitores. A afirmação é de que, na escola, é preciso compartilhar a interpretação, ampliando os sentidos construídos individualmente. As atividades de interpretação consistem na externalização da leitura, em seu registro. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2006, p. 68). A interpretação é individual, mas também social, pois ocorre no momento da decifração, leitura do texto e se fortalece na sua externalização dentro de uma comunidade.

A sequência básica proposta por Cosson (2006) representa, dessa forma, uma prática sistematizada e baseada no princípio do letramento literário, que defende o saber literário, a aprendizagem da literatura e a formação de um leitor que dialoga com o texto, que interpreta, reflete e compartilha essas reflexões e a interpretação, fortalecendo-a, por meio de uma comunidade de leitores. Essa prática, certamente, pode levar à autonomia do leitor literário, fazendo este suas próprias escolhas, enriquecendo suas leituras, apreciando o estético e valorizando a literatura.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Defende-se que “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 46), passa, sim, pela aprendizagem da literatura; aprendizagem que é experimentação do mundo por meio da palavra, arranjo poético, estético, em outras palavras, experimentação estética do mundo. Dessa forma, acredita-se que a etapa da leitura deve ser o momento em que o professor precisa privilegiar esse saber por meio de atividades que conduzam o aluno a descobrir os mecanismos, as estratégias utilizadas pelo autor para a construção do literário. Pois, segundo Cosson (2006), a leitura literária praticada na escola, ao revelar seus mecanismos de construção,

longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade [...]. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá [...] (COSSON, 2006, p. 29).

É nesse momento que o professor deve mostrar a seus alunos a especificidade do literário, pois, segundo Valarini (2012), a especificidade do texto literário precisa ser respeitada, a especificidade de sua linguagem. É uma linguagem que precisa ser trabalhada em sala de aula, assim como o caráter ficcional, poético e artístico do texto literário. Como afirma Cosson (2006, p. 16), “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”. O aluno precisa, dessa forma, adentrar esse universo feito linguagem pela própria palavra escrita, sem esse trabalho, o aluno corre o risco de não reconhecer o valor do literário e achar que ler esse tipo de texto é difícil, abandonando, assim, uma experiência fundamental para sua formação seja como leitor seja como indivíduo.

4 Breve panorama sobre o gênero conto

É sabido que os textos narrativos, enquanto manifestação literária, têm seu lugar na sala de aula; afinal, as narrativas estão ligadas à vida; a própria vida é uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

narrativa que se vai construindo e sendo escrita no tempo. Dessa forma, os textos narrativos, muitas vezes, são predominantes nas salas de aula. No entanto, essa presença e predominância se justificam, pois é inegável o interesse humano por ler, ouvir e contar histórias. Nesse sentido, o conto ocupa lugar especial nas aulas de língua materna quando a esfera a ser trabalhada é a literária, pois sua característica de narrativa curta, se comparado às novelas e romances, permite que ele possa ser lido e analisado em sala de aula sem exigir para tanto muitas horas. E como ele apresenta diversidade de formas e conteúdos, sempre pode constituir novidade.

A história do conto se inscreve na própria arte de contar histórias e na evolução dos modos de contar, que, por sua vez, acompanharam a evolução da escrita, que passou a registrar e preservar a história e a cultura. Com o passar do tempo e da evolução do oral para o escrito, o conto se transforma e adquire caráter estético e ficcional, surgindo o conto literário. Como afirma Gotlib (2004, p. 9), “a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então seu caráter literário”. Dessa maneira, o conto literário surge quando ele passa a manifestar esse discurso ficcional; além disso, observa-se um maior cuidado na sua elaboração, uma preocupação com o caráter estético do gênero.

O conto se inscreve, como sabido, no universo narrativo, sendo sua especificidade marcada pelos aspectos desse tipo textual, mas trazendo como característica particular a questão de sua extensão. O conto é forma breve, sucinta, sendo seus elementos narrativos definidos a partir dessa característica. Segundo Samuel (1985, p. 84-85):

A chave para o entendimento do conto como gênero está na concentração de sua trama. [...] Essa forma narrativa possui suas próprias leis internas, que a singularizam diante das outras formas narrativas. [...] Qualquer assunto é passível de ser transformado em conto, contanto que obedeça às regras de economia da narrativa e de objetividade.

Assim, o que define esse gênero é sua condensação, nesse gênero não há espaço para extensão dos elementos narrativos, pois tudo precisa ser contado o mais diretamente possível.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Samuel (1985) também lembra que, quanto às leis gerais das narrativas, aquelas que são comuns à prosa literária, o conto não irá apresentar diferenças fundamentais. Nesse sentido, o conto irá trazer personagens, enredo, conflito, tempo, espaço, desfecho; no entanto, esses elementos se reduzem ao essencial para a história que se vai contar. Segundo o autor, o que se faz é uma seleção rigorosa dos dados a serem apresentados ao leitor, de modo que não se pode deixar que o interesse do leitor pela história se perca, é preciso prender sua atenção para a história que está sendo contada. E, atualmente, os contos ganharam muitas formas e temas, o que mantém o interesse do leitor por esse gênero que há séculos conquista leitores.

Dessa forma, encerrando esse breve panorama do gênero conto, ressalta-se aqui as ideias de Cecília, para quem o conto apresenta algumas vantagens do ponto de vista didático:

[O conto] é feito para ser lido de uma só vez; abrange uma ampla gama de assuntos, oferece exemplos autênticos da linguagem [...]; representa, pela sua extensão, uma menor sobrecarga em termos de memória para a fixação da história e de outros pormenores relevantes; constitui-se como uma forma de leitura lúdica fora do espaço da aula; permite a planificação de atividades variadas que fazem intervir diferentes competências. (CECÍLIA, 2007 *apud* FORTES, 2011, p. 37).

Assim, além de ir ao encontro do desejo dos leitores por histórias, satisfazendo o gosto literário desses, os contos sem dúvida servem à prática de letramento literário a ser realizada nas escolas, pois trazem vantagens que vão ao encontro das necessidades de leitura dos alunos.

5 O letramento por meio do conto “olhos mortos de sono”, de Anton Tchekhov

“É papel do professor ajudar o aluno [...] relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (COSSON, 2010, p. 59). Reitera-se que uma verdadeira aprendizagem da literatura passa pelo desvelamento dos mecanismos com os quais o texto literário é construído, bem como por uma experimentação da linguagem literária. Para exemplificar uma das possibilidades da análise do texto literário em sala de aula, promovendo o letramento literário,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

escolheu-se a leitura de “Olhos mortos de sono”, conto de Anton Tchekhov. Trata-se de uma narrativa que pode ser destinada a leitores dos anos finais do ensino fundamental, 8º e/ou 9º ano, pois o tema do conto é apropriado para leitores críticos, aqueles que, como anteriormente mencionado, segundo Coelho (2000 *apud* JACOBNIK, 2011), já apresentam domínio da leitura, capacidade de reflexão e de um pensamento reflexivo e crítico, além de já extrapolarem a mera fruição de prazer podendo penetrar nos mecanismos da leitura.

O conto em questão pode ser encontrado na obra *Um drama na caça e outros contos*, que reúne novelas e contos do escritor russo, e tem como tema a pobreza, o trabalho e a violência na infância/adolescência. O conto narra a história de Varka, de apenas treze anos, que, tendo de cuidar do bebê dos patrões e dos afazeres domésticos da casa, não consegue dormir. Varka está cansada, exausta, mas não pode dormir, pois tem trabalho a fazer. O narrador acompanha a personagem enquanto ela realiza seu trabalho e, em determinado momento, quando a menina embala o bebê no berço, ela cochila e o narrador adentra seu sonho e seu passado, revelando como a pobre criança veio a se encontrar na situação atual. Como se toda a atmosfera do conto não fosse trágica o suficiente, Tchekhov ainda choca o leitor com um final surpreendente, levando-o a refletir sobre a natureza e inocência da personagem.

Com esse enredo em mãos, o professor pode iniciar sua sequência básica com a seguinte atividade de motivação: irá distribuir aos alunos pequenos papéis coloridos, *post-its*, com o seguinte enunciado: “Olhos mortos de sono porque...”, e, em seguida, após todos terem lido o enunciado no *post-it*, ele deve explicar à turma que ela terá de completá-lo com um motivo para alguém estar com os “Olhos mortos de sono”, ou seja, o professor deve explicar aos alunos que eles terão de explicitar uma possível razão para alguém não ter dormido, e estar, assim, sentindo tanto sono, como sugere o título do conto; ele pode pedir aos alunos que se lembrem de alguma coisa que tenha acontecido com eles e que os impediram de dormir. Nesse momento, o docente pode explicar à turma o recurso da linguagem utilizado no título “olhos mortos”. Nessa etapa, eles terão, assim, que levantar hipóteses para o título do conto.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Dando continuidade à motivação, após terem escrito suas suposições no *post-it*, o professor irá pedir para que cada aluno leia a hipótese que levantou, pedindo também para que a justifiquem. Em seguida a essa socialização, os *post-it* devem ser colados no mural da sala. Essa atividade de motivação vai ao encontro do que propõe Cosson (2006), pois permite trabalhar a antecipação feita pelo leitor, permite também aos alunos interagir de modo criativo com as palavras, trabalhando escrita, leitura e oralidade, e, além disso, não exige muito tempo da aula, evitando que o objetivo da atividade se perca.

Após a motivação, a introdução se faz logo em seguida com o docente esclarecendo que ele pediu essa atividade porque eles irão ler o conto “Olhos mortos de sono”, de Anton Tchekhov, que conta a história de Varka, uma menina de treze anos que não consegue dormir. O professor pode despertar a curiosidade da turma sobre a história a ser lida, perguntando se é possível que algum deles tenha acertado a razão de Varka estar com os olhos mortos de sono. Ele, então, apresenta o livro de onde foi retirado o conto, explorando, caso seja seu objetivo e julgue necessário, os elementos paratextuais. Aqui, fala-se brevemente sobre o autor, destacando a informação de que Tchekhov é considerado um dos maiores contistas de todos os tempos, e que, além de ter se dedicado à literatura, foi médico, tendo exercido a profissão por boa parte de sua vida; e que, além disso, também sofreu com a pobreza. É interessante, caso o professor tenha a possibilidade, mostrar imagens do escritor associando o nome a um rosto.

Concluída a etapa de introdução, o professor distribui as cópias do conto, no entanto, as cópias não podem conter o final da história (últimos cinco parágrafos). Os alunos devem ler o texto silenciosamente, iniciando, assim, a etapa da leitura. O conto pode ser lido integralmente durante a aula, uma vez que se trata de texto curto. O professor, então, pede aos alunos para que, à medida que avancem na leitura do escrito, façam comentários sobre a história, sobre alguma descoberta que vai ao ou de encontro às suas expectativas. Isso pode acontecer logo nos primeiros parágrafos do texto, pois já é esclarecido o motivo pelo qual Varka não conseguir dormir. Nesse momento, retomam-se as hipóteses levantadas pelos alunos. O professor deve deixar que os alunos terminem a leitura, para que observem que falta

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

o desfecho da história de Varka. Nesse momento, ele pede que eles escrevam um final alternativo para a personagem.

Antes da leitura dos finais propostos pelos alunos e da leitura do final original, o professor deve analisar os mecanismos de construção do texto. A leitura do conto de Tchekhov permitiu a análise que será esclarecida mais à frente. No entanto, é importante destacar que o professor deve fazer sua própria análise, enriquecendo a descrita aqui, esta é uma possibilidade entre tantas outras, pois não há uma única leitura autorizada. Dessa forma, a compreensão da história, da estrutura do texto, permitiu a sua divisão em quatro partes; a quarta parte, corresponde ao final da história e o pedaço suprimido. A sugestão é que o docente analise com a turma o texto a partir dessas partes.

Assim, observa-se primeiramente o processo de descrição e caracterização tanto dos personagens quanto do ambiente. As descrições são predominantes no texto, principalmente nos primeiros parágrafos, que correspondem à primeira parte da história. O professor pode indagar qual a função da caracterização do ambiente, levando os alunos a entenderem que ela acentua o conflito de Varka, pois é um ambiente com pouca luz e convidativo, assim, ao sono. Aqui, ele pode retomar as imagens “mancha verde, sombras”, reiteradas algumas vezes pelo narrador, perguntando o objetivo dessas repetições, são essas imagens que conduzem Varka ao sono e ao sonho.

Além disso, há uma crescente descrição dos sons que se sobrepõem no quarto onde Varka se encontra. O docente deve pedir para que os alunos identifiquem esses sons: o choro da criança, a canção que Varka vai ronronando, o ronco do patrão sapateiro, o ruído do grilo, o rangido do berço; e depois os faça perceber que esses elementos também acentuam o conflito da personagem, pois a fazem querer dormir, momento verbalizado pelo narrador, quando ele diz que tudo aquilo soa como “um canto noturno e acalentador, que é tão doce ouvir, quando se vai para a cama”. O professor deve observar que o leitor é levado a experimentar por meio das descrições iniciais do ambiente uma experiência sensorial: “manchas verdes”, “sombras”, “cheiro de repolho e couro”, “ruído de grilo”, “rangido do berço”, etc, são expressões que proporcionam ao leitor uma experiência sensorial.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Em relação à caracterização feita da personagem Varka, o professor observa que o narrador não se detém nem nas características físicas nem psicológicas da personagem, então, ele pergunta aos alunos de que modo é feita essa caracterização. Varka é descrita a partir do conflito que ela vivencia, da retomada de seu passado e dos trabalhos que é obrigada a fazer na casa dos patrões: ela sente os efeitos do sono (os olhos grudam, a cabeça pesa, ela vê imagens distorcidas), o narrador apresenta o passado de miséria da personagem, mostrando a perda do pai, a mãe pedindo esmolas na rua, e também apresenta todo o trabalho doméstico que ela é obrigada a fazer, e, finalmente, mostra a violência da qual é vítima por parte dos patrões. O docente chama a atenção que essa caracterização objetiva fazer com que o leitor crie determinada imagem sobre a personagem, esperando que eles compreendam que é uma imagem de subserviência, fragilidade. Além disso, tal caracterização leva o leitor a ter empatia por Varka, ou mesmo, pena, comiseração pelas dificuldades, miséria, solidão e sofrimento que ela passa.

Na segunda parte do conto, o autor chama atenção para o fato de que Varka cochila e, ao cochilar, ela sonha com parte do seu passado, nesse momento, o professor fala da técnica do flashback, que consiste em voltar no tempo na vida da personagem. E então questiona aos alunos o porquê de Varka sonhar com o momento da doença e morte do pai, talvez porque sua vida sofre uma drástica mudança a partir da morte dele. O professor nota também que nessa parte da narrativa predominam os diálogos, o que imprime novo ritmo ao texto; assim como na terceira parte predomina a narração, que também confere à narrativa um ritmo diferenciado, e é constituída pelos trabalhos domésticos que Varka realiza a mando dos patrões; aqui o professor retoma a leitura, pedindo para que os alunos enumerem todos os trabalhos dos quais Varka precisa dar conta; ele também menciona brevemente que a narração se caracteriza pela progressão temporal, enquanto a descrição pela simultaneidade.

Terminada a análise, o professor pede para que os alunos leiam o final alternativo construído por eles e o justifiquem. Após as considerações, ele entrega apenas a parte final do conto para que os alunos a leiam silenciosamente, em seguida podem tecer seus comentários sobre o final comparando-o com o final

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

escrito por eles. O professor pergunta então se, pela caracterização feita da personagem e pela empatia que o leitor tem por ela, era possível imaginar que Varka fosse capaz da atitude que tomou. O docente então esclarece que há pistas no texto que mostram a transformação da personagem. Primeiramente, destaca o parágrafo em que Varka toma consciência de que algo impede sua vida, chamando a atenção para que a descoberta dela se encontra isolada em um único parágrafo, depois destaca expressões como: “ri”, “um sorriso largo no rosto”, “rindo”; que mostram um lado desconhecido da personagem.

Essa análise feita do conto “Olhos mortos de sono” é, como acima mencionado, apenas uma possibilidade entre tantas outras que podem ser feitas em sala de aula, revelando os mecanismos, as estratégias usadas para a construção do texto. Os mecanismos descritos acima foram os que se pôde observar e que couberam no espaço desse artigo; o professor que se detém na análise do texto descobrirá outros mais, além do prazer da análise literária e do prazer de ajudar os alunos nessa descoberta. Cabe ressaltar que o importante é o professor oferecer aos alunos um percurso de leitura, mostrando que a sua é apenas uma possibilidade assim como a leitura dos seus alunos também pode ser. Além disso, a análise literária realizada na etapa da leitura ajuda o professor a se desprender da leitura autorizada feita pelo livro didático.

Procurou-se com essa atividade de leitura explorar o texto literário; nesse sentido, como afirma Cosson (2010), desvelando seus mecanismos, discutindo sua compreensão e promovendo determinada interpretação, pois é papel do professor ajudar o aluno a relacionar e analisar os mecanismos literários com os quais os textos foram construídos. O espaço da literatura em sala de aula é o momento de adentrar a obra, confirmando ou refazendo expectativas, hipóteses, conclusões, por isso não se pode temer a análise literária, que não afasta o leitor da literatura, mas antes aproxima, pois possibilita a aprendizagem da literatura, experimentando o mundo por meio da palavra que é arranjo estético. Assim, a leitura literária não dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise de elaboração do texto.

Encerrando, assim, a sequência básica de leitura e o estudo do conto “Olhos mortos de sono”, a etapa da interpretação, mais especificamente seu segundo

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

momento, o momento exterior, pode ser realizada por meio da condução dos alunos a um trabalho de pesquisa sobre a violência e o trabalho durante a infância e a adolescência. O professor pode destinar uma aula para o debate do tema, orientando os alunos na pesquisa e propondo a escrita de cartazes que deverão ser colocados na escola com o objetivo de alertar e promover a denúncia desse tipo de violência. Assim, acredita-se que os alunos poderão externalizar sua leitura, compartilhando a interpretação e ampliando os sentidos construídos individualmente.

Considerações finais

A formação do leitor literário e o papel da escola nessa formação são temas debatidos há tempos na academia; afinal, o universo literário e a educação há muito tempo guardam estreitas relações. A literatura enquanto objeto de ensino nas escolas, principalmente a partir do ensino médio, passou por alguns questionamentos que punham em dúvida sua função. No entanto, as pesquisas que se inscrevem no campo teórico do letramento literário vêm resgatando o papel e a finalidade da literatura nas escolas. Nesse espaço social, a literatura deve ser ensinada a partir da prática de sua leitura, o objetivo de seu ensino é a formação do leitor literário, um leitor que reconhece o valor e importância da literatura enquanto arte que se faz com palavras que dizem, e nos ajudam a entender, o mundo e nós mesmos.

Dessa forma, o que se busca quando o assunto é ensino de literatura são práticas pautadas pelo letramento literário, cujos pressupostos buscam promover o verdadeiro ensino da leitura literária, ajudando professores a reencontrar o real objetivo da presença desses textos na escola. Ao se ensinar leitura literária visa-se um tipo especial de leitor, que não é somente aquele leitor que aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por entretenimento, mas é aquele que é capaz de construir os sentidos do texto, capaz de lê-lo literariamente, entendendo que esses sentidos só podem ser desvendados porque o texto se faz linguagem, e é pela linguagem que leitor e texto se encontram. A literatura forma o leitor enquanto leitor da palavra e do

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mundo, porque a literatura em sua construção feita palavra está repleta, retomando Cosson (2006), de saberes sobre o homem e sobre o mundo.

Nesse sentido, um ensino que tem esse objetivo deve ser pautado por práticas que, não apenas convidem o leitor à leitura do texto literário, mas que o ajudem a entender como aquele universo foi edificado com a palavra. Assim, fazer o aluno compreender os mecanismos de construção do literário é tarefa das aulas de literatura, bem como fazê-los entender que a análise do texto passa pela compreensão de sua especificidade. Conclui-se, assim, que o ensino da literatura consiste em proporcionar também atividades que conduzam o aluno a descobrir os mecanismos, as estratégias utilizadas pelo autor para a construção do literário, pois isso proporciona a aprendizagem da literatura, ou seja, aprendizagem que é experimentação do mundo por meio da palavra.

Nesse sentido, este estudo pretende contribuir para a formação do leitor de literatura por meio de uma proposta de atividade que pode facilmente ser aplicada em sala de aula; além disso, este trabalho pode ser fonte para docentes que realmente estejam interessados em realizar tarefas significativas com a literatura nas suas turmas, pois aponta caminhos possíveis e enriquece, assim, as outras pesquisas que se inserem e que vêm sendo feitas no campo do letramento literário, mostrando que é possível a realização de um trabalho diferente com o literário, cuja construção, feita com a linguagem, seja na tessitura ficcional das narrativas seja no arranjo visual, sonoro, estético da poesia, contribui também para o ensino da língua materna.

Referências

BARBOSA, B. T. **Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. Coleção explorando o ensino da literatura. Vol. 20 - Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível: <<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/literaturainfantil.pdf#page=55>>.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

COSSON, R; SOUZA, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** UNESP, Agosto/2011. Disponível: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>

FORTES, R. I. S.M. **O conto no ensino – aprendizagem do português língua estrangeira: alguns contributos.** 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português Língua Estrangeira/Língua Segunda). Faculdades de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2011.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto.** Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2538777/mod_folder/content/0/Nadia%20Battela%20Gotlib%20-%20Teoria%20do%20Conto.pdf?forcedownload=1

JACOBNIK, F. A. D. **Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos.** 2011. 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

LETRAMENTO LITERÁRIO. In: Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>.

SAMUEL, R. **Manual de teoria literária.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SILVA, A. A. M. **O letramento literário através da leitura de "o pequeno príncipe".** 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

TCHEKHOV, ANTON. **Olhos mortos de sono.** Disponível em: <http://alfredo-braga.pro.br/biblioteca/olhosdesono.html>

VALARINI, S. D. **Estratégias didático-metodológicas para o 'ensino' da leitura do texto literário.** In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre - RS: **Edipucrs**, 2012. p. s/n-s/n. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/sharlenealarini.pdf>

Recebido em: 20/12/2018.

Aprovado em: 01/03/2019.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Sidney Lopes Sanchez Junior*

RESUMO: A neurociência estuda os neurônios, os órgãos do sistema nervoso, bem como suas funções específicas. Sendo assim, a aprendizagem, os novos comportamentos são resultados das atividades dessas estruturas. Ao estabelecer uma conexão do cérebro com a aprendizagem, é importante que se tenha um conhecimento básico de como as informações circulam por ele. A psicologia cognitiva define a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o meio, em que os conhecimentos vão se integrando a estrutura cognitiva. Compreender esses processos proporciona ao professor condições de propor estratégias pedagógicas com embasamento científico, sobretudo respeitando a forma como o cérebro funciona, dispendo de estratégias mais eficientes e significativas. Os conhecimentos agregados as neurociências podem contribuir substantivamente para a educação, ainda melhorar a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.

Palavras-Chave: Neurociências. Cérebro. Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT: Neuroscience studies neurons, the organs of the nervous system, as well as their specific functions. Thus, learning, new behaviors are results of the activities of these structures. By establishing a connection of the brain to learning, it is important to have a basic understanding of how information circulates through it. Cognitive psychology defines learning as a process of relating the subject to the environment, in which knowledge are integrated into the cognitive structure. Understanding these processes provides the teacher with the conditions to propose pedagogical strategies based on scientific, especially respecting the way the brain works, more efficient and meaningful strategies. The knowledges aggregated neurosciences can contribute substantively to the education; still improve the quality of life of the individual and of society.

Keywords: Neurosciences. Brain. Education. Learning.

* Pedagogo da Universidade Federal do Paraná – Campus Jandaia do Sul. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Educação Infantil, Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.

Introdução

A década de 1990, nos Estados Unidos foi proclamada a “Década do Cérebro”, devido à grandes evoluções das pesquisas neurocientíficas desencadeando várias descobertas sobre as funções cerebrais (RATO; CALDAS, 2010). Essas descobertas fizeram com que os conhecimentos das neurociências alcançassem profissionais das demais áreas, sobretudo a educação (CONSEZA; GUERRA, 2011).

Ao longo dos anos, de acordo com Rato e Caldas (2010), a ciência e a educação têm trilhado caminhos oposto, sendo que ao considerar a aprendizagem, esta união é inevitável, visto que a neurociência cognitiva busca compreender e explicar as relações do cérebro, as atividades mentais superiores e os comportamentos. Portanto, a aprendizagem se configura a partir da neuroplasticidade cerebral, em que o sistema nervoso se estrutura de forma funcional a partir das suas vias de informações.

Para os autores Medeiros e Bezerra (2013), os modelos pedagógicos do passado davam conta de atender as demandas sociais e do trabalho, porém ao aumentar as exigências do conhecimento em uma sociedade em constante transformação, os sujeitos precisam refazer as complexas operações mentais, levando a interpretações, novos significados e sentidos. As práticas de memorização, repetição, bem como a formação do professor não se mostram suficientes para construção de tais habilidades em um mundo acelerado em constantes avanços tecnológicos (MEDEIROS; BEZERRA, 2013).

Assim, a Neurociência traz um conhecimento de como acontece o aprendizado e o que acontece ao aprendermos, que tem contribuído substantivamente para o ensino e aprendizagem das crianças. Para Bastos e Alves (2013) a Neurociência cognitiva, vem discutir o funcionamento do cérebro, ou seja, o sistema nervoso do ser humano durante os processos de aprendizagem, linguagem e comportamento.

Para Goswami (2004), a neurociência cognitiva é uma ciência relativamente nova, que busca compreensão dos processos cognitivos por meio das tecnologias

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

das imagens. Portanto, constitui-se em um conjunto de ciências que investigam o sistema nervoso, sobretudo a atividade cerebral relacionada a conduta e aprendizagem (SILVA; MORINO, 2012).

O autor Bartoszeck & Bartozeck (2012) reconhecem e entendem que a aprendizagem deve ocupar o objeto principal de pesquisa da educação, e ao compreender este processo por meio das pesquisas neurocientíficas é avançar em relação ao ensino qualificado e apropriado. Neurociências é fundamental para formação docente, compreendida como um grande guarda-chuva que abarca outras ciências em seu aspecto multidisciplinar (SILVA; MORINO, 2012).

A neurociência tem como campo de pesquisa o sistema nervoso central e suas ações; sendo assim, ao aplicarmos esses conhecimentos à Educação, busca-se compreender a relação entre a cognição, comportamento e as atividades do sistema nervoso central (SOUSA; ALVES, 2017). Ao estreitar a relação entre a Educação e os conhecimentos da Neurociência podem-se propor estímulos das conexões neurais com objetivo de melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Vale destacar que nos animais é o sistema nervoso que se encarrega de estabelecer conexões, relações entre o meio e o indivíduo, e o cérebro é o órgão mais importante do sistema nervoso, pois através dos órgãos do sentido chegam as informações ao cérebro, que processa e responde de forma voluntária e involuntária, fazendo com que o corpo atue sobre o ambiente (COSENZA; GERRA, 2011).

Ao observar o cérebro em situações de aprendizagem, pesquisas de neuroimagens revelam que no surgimento das sinapses³⁰, acontecem conexões e circuitos neurais que se interagem sistematicamente de forma dinâmica (FONSECA; 2014). Ao conhecer os fundamentos neuropsicológicos da aprendizagem torna-se essencial para se aperfeiçoar o ensino, bem como as funções cognitivas, conotativas e executivas na aprendizagem.

Ao identificar áreas no cérebro que são responsáveis por processar informações dos sons das letras, pode-se estabelecer uma ligação entre a pesquisa

³⁰ Sinapses é o ponto de encontro entre os neurônios para que ocorra a transmissão do impulso neural através do sistema nervoso (BASTOS; ALVES, 2013).

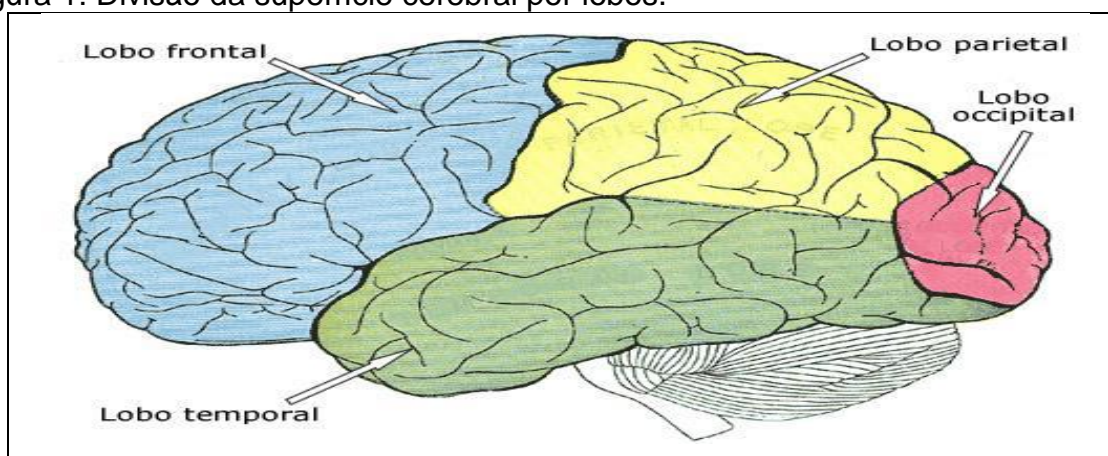
educacional e a dislexia. Compreendendo as bases neurais e outras formas de cognição, é possível estabelecer um diálogo com conhecimentos pedagógicos, e tornar estes conhecimentos aplicáveis em sala de aula, afim de desenvolver estratégias de ensino para lidar com estudantes disléxicos ou dificuldades na leitura e escrita, bem como outras dificuldades especiais (SILVA; MORINO, 2012).

Portanto, o objetivo geral deste artigo é compreender de que forma este conhecimento da neurociência tem contribuído para a educação, de forma direta no ensino e na aprendizagem. A pesquisa tem como instrumento a pesquisa bibliográfica de literatura, ao utilizar como fonte livros e artigos científicos que abordam a temática. Gil (1991) afirma que são indispensáveis ao buscar a compreensão histórica dos fatos, em um processo de exploração das fontes bibliográficas, a leitura e análise do material para se chegar as considerações.

1 O Cérebro e o Sistema Nervoso Central (SNC)

O córtex cerebral é didaticamente dividido em grandes regiões que são denominados lobos, que recebem o nome correspondente ao osso do crânio que o cerca, a figura 1 abaixo mostra o cérebro dividido pelos lobos corticais.

Figura 1: Divisão da superfície cerebral por lobos.



Fonte: (<https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>). Acesso em agosto 2018.

Os lobos também são áreas especializadas na recepção de algumas informações sensoriais, visto que é por meio dos nossos sentidos que acontece a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

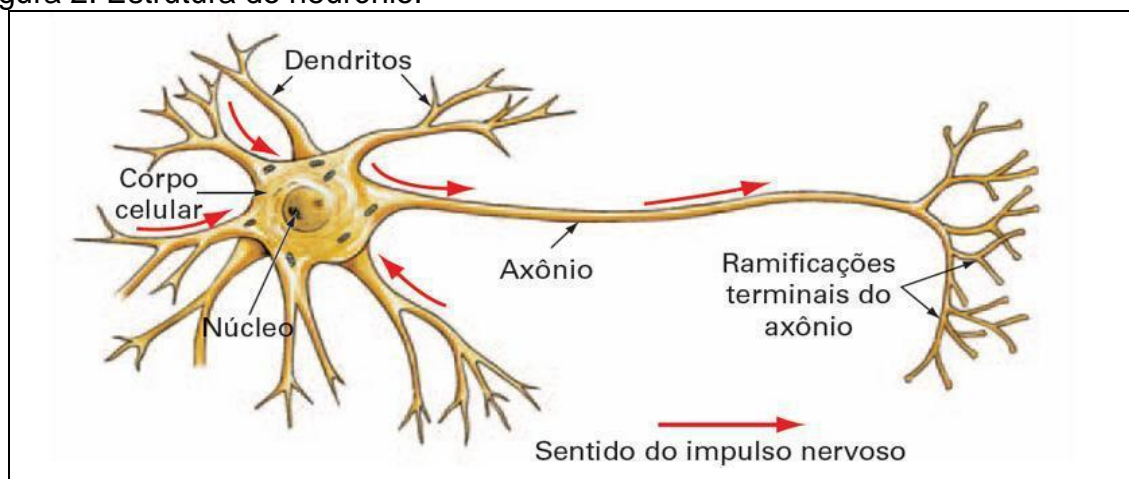
captação das informações, e o início dos circuitos em que as informações passam de uma célula a outra, até chegar a uma área do cérebro que é responsável pelo seu processamento (COSENZA; GUERRA, 2011).

Caso aconteça alguma lesão na cadeia neural, o córtex não receberá informações e deixará de perceber os estímulos dos receptores que estão desconectados do sistema (COSENZA; GUERRA, 2011). Isto ocorre quando a pessoa sofre uma lesão medular, resultando na perda da sensibilidade em determinadas regiões do corpo.

É importante destacar que o circuito motor tem a origem no córtex e termina em um órgão periférico, sendo este um músculo esquelético, ou seja, quando desejamos fazer algum tipo de movimento corporal, o cérebro ativa o circuito correspondente para que possa executar a ação adequada (COSENZA; GUERRA, 2011). É curioso o fato de que as cadeias neurais são cruzadas no sistema nervoso, ou seja, o hemisfério esquerdo recebe informações do lado direito do corpo, bem como o inverso com o hemisfério direito.

Encolhido e enrugado, localiza-se no topo do corpo e possui mais de 100 bilhões de neurônios, e cada neurônio ou também chamado de célula nervosa é composta por: dendritos, que são prolongamentos que recebem informações proximais; corpo celular ou soma, que possui um núcleo com código genético e mitocôndrias que produzem energias; axônio que são prolongamentos que emitem informações mais distantes (FONSECA, 2014). Pode-se observar esta estrutura na figura 2 abaixo:

Figura 2: Estrutura do neurônio.



Fonte: (<http://deeplearningbook.com.br/o-neuronio-biologico-e-atematico/>). Acesso em agosto de 2018.

Ainda sobre essa estrutura, ela pode suportar de 1.000 a 10.000 conexões com outros neurônios por meio das sinapses; que são responsáveis pela evolução e a educação do ser humano.

Sobre o cérebro, pode-se aferir que possui de 1200 a 1350 centímetros cúbicos, pesando até 1450 gramas com uma estrutura fantástica que nos define como únicos. Ao esticar suas fibras nervosas, podem alcançar até 170 mil quilômetros, correspondendo aproximadamente 4 voltas na Terra, ou seja, o cérebro é algo fantástico e extraordinário (FONSECA, 2014).

A seguir destaca-se algumas áreas cerebrais afim de que este conhecimento explicita algumas funções neurobiológicas:

Encéfalo é dividido em três partes; sendo o metencéfalo que inclui o cerebelo e a parte inferior do tronco cerebral; o mesencéfalo que consiste na parte superior do tronco; e o prosencéfalo que cobre a área límbica, ou seja, o tálamo, hipotálamo, hipocampo, a amígdala, o cérebro e a crosta cerebral (SALAS, 2007, p.43).

O corpo caloso é responsável por ligar os dois hemisférios cerebrais, que perpassa mais de 250 milhões de fibras nervosas. O córtex é composto por seis capas envolvidas por 10.000 fibras conectadas por polegadas cúbicas, sendo o local de maior ação humana, onde está o pensamento, memória, a fala, movimentos são controlados por esta área cerebral (SALAS, 2007).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O metencéfalo recebe informações do tronco cerebral, e dentro desta estrutura está o sistema ativador reticular, que contribui para o controle dos sistemas involuntários do corpo. Já no Prosencéfalo, é a área que contem partes essenciais para aprendizagem e memória. De acordo com Salas (2007), as informações são examinadas pelo sistema reticular e dependendo do estado emocional, físico e intelectual será processado e consolidado.

Assim, ao identificar áreas que processam informações específicas é possível pensar em estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem.

2 Aprendizagem em uma perspectiva neurobiológica

A aprendizagem está intimamente ligada a vários fatores, sobretudo o ambiente, o aprendiz, o professor, estado emocional e outros, porém a partir da neurociência, a aprendizagem ocorre no cérebro da criança, ou seja, no seu sistema nervoso central (SNC), que engloba o cérebro, cerebelo e medula (RIESGO, 2016).

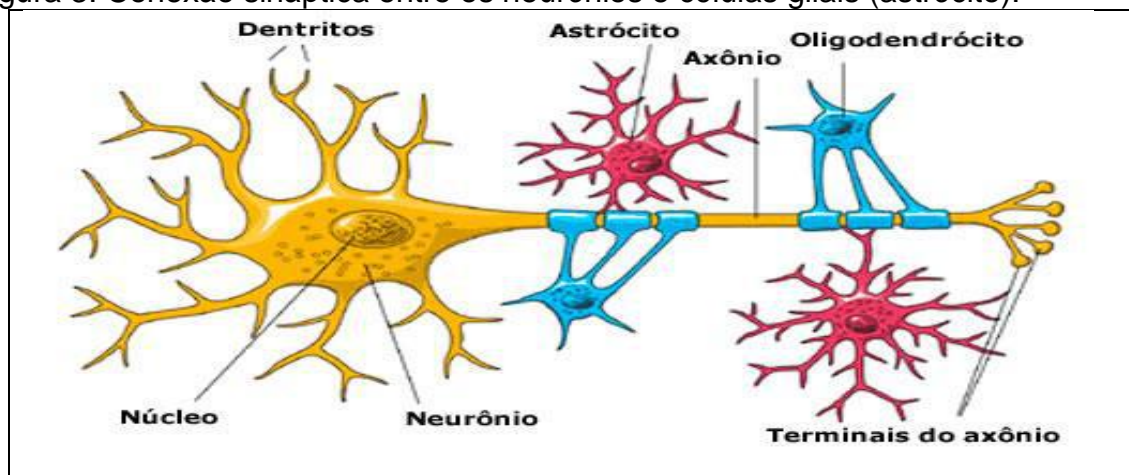
Do ponto de vista neurobiológico, quando uma informação chega ao sistema nervoso central, sendo ela conhecida, a memória é evocada por já fazer parte desta estrutura; porém quando ocorre alterações no sistema nervoso central devido a uma nova informação, é considerado aprendizado (RIESGO, 2016). Sendo assim, justifica-se a importância de profissionais da educação, como por exemplo: pedagogos, educadores, psicopedagogos, tenham noções básicas a respeito funcionamento cerebral normal e suas patologias, de acordo com o autor mencionado neste parágrafo.

No final do século XIX, os estudos da neuro-histologia contribuíram significativamente para a neurociência- ao descrever os dois tipos de células que estão envolvidas ao sistema nervoso central, ou seja, os neurônios e os glíócitos, e pesquisas inferem que as células gliais são 10 a 15 vezes mais numerosas do que os neurônios e que participam da neurotransmissão e do processo de aprendizagem (RIEGOS, 2016).

Na figura 3 abaixo, representa as conexões que acontecem entre os neurônios, que são denominadas sinapses; e são tripartites, ou seja, acontece entre

os neurônios pré-sinápticos, o neurônio pós-sinápticos e uma célula glial, denominada astrócito.

Figura 3: Conexão sináptica entre os neurônios e células gliais (astrócito).



Fonte: (<https://www.infoescola.com/citologia/celulas-da-glia/>). Acesso em agosto de 2018.

Os estudos já comprovaram que as células gliais tem várias outras funções ativas, tais como: orientar o crescimento, auxiliar a migração dos neurônios durante o desenvolvimento, comunicação neural, reconhecer e defender de situações patológicas e outros.

Os neurônios são numerosos, e recentemente as pesquisas estimam que são em torno de 80 bilhões, com capacidade de realizar 60 mil sinapses, que por sua vez têm capacidades têm capacidade de receber até 100 mil impulsos por segundo (RIESGO, 2016). Para o autor, os neurônios são células que se comunicam entre si, por uma linguagem basicamente elétrica, por meio da modificação do seu potencial de membrana.

Vale ressaltar que existe dois tipos de neurotransmissão, sendo elas elétrica e química, em que a elétrica relaciona-se mais com o processo de desenvolvimento neuropsicomotor, enquanto a química está intimamente ligada à aprendizagem (RIESGO, 2016). Sobre as células gliais, destaca-se por fornecem sustentação aos neurônios do sistema nervoso central, bem como exercem várias funções específicas, atuando tanto no sistema nervoso central como também no periférico.

A transmissão de informações de um neurônio para o outro ocorre por meio de impulsos nervosos, e depende uma estrutura prolongada do neurônio que recebe

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

o nome de axônio. Os locais em que as informações são passadas, são chamados de sinapses, e esta comunicação libera uma substância química denominada neurotransmissor, que pode impulsionar ou inibir os impulsos nervosos (COSENZA; GUERRA, 2011).

Portanto, para compreendemos o funcionamento do cérebro e sua relação com a aprendizagem, é preciso compreender mesmo que de forma básica a maneira que a informação circula por ele.

É possível identificar períodos críticos, ou seja, estágios do desenvolvimento específicos do cérebro; são chamadas “janelas de oportunidade”, que ocorre nos primórdios da vida, quando o cérebro da criança está suscetível à estimulação sensorial, afim de amadurecer sistemas neuronais mais desenvolvidos. Por isso, cores, sons, movimentos, afetividade são estímulos básicos na primeira infância, ou seja, de 1 a 3 anos (BARTOSECK; BARTOSECK, 2012).

Por conseguinte, as consequências da privação de certos estímulos nos primeiros anos de vida torna-se prejudicial para desenvolver aprendizagens futuras. Para alguns neurocientistas, o período crítico de aprendizagem são momentos sensíveis para que o cérebro possa ser alterado e modelado pelas experiências ao longo da vida, portanto, manipulação de objetos, sons, fala humana, ambientes tornam-se extremamente necessários para desenvolvimento das conexões cerebrais e aprendizagens (BARTOSECK; BARTOSECK, 2012).

3 Mecanismos de atenção e memória para aprendizagem

O sistema nervoso seleciona informações por meio de vários mecanismos neuronais, porém as estações sinápticas podem ser inibidas, de modo que se pode de forma consciente dirigir a atenção a determinados estímulos enquanto outros são ignorados (COSENZA; GUERRA, 2011).

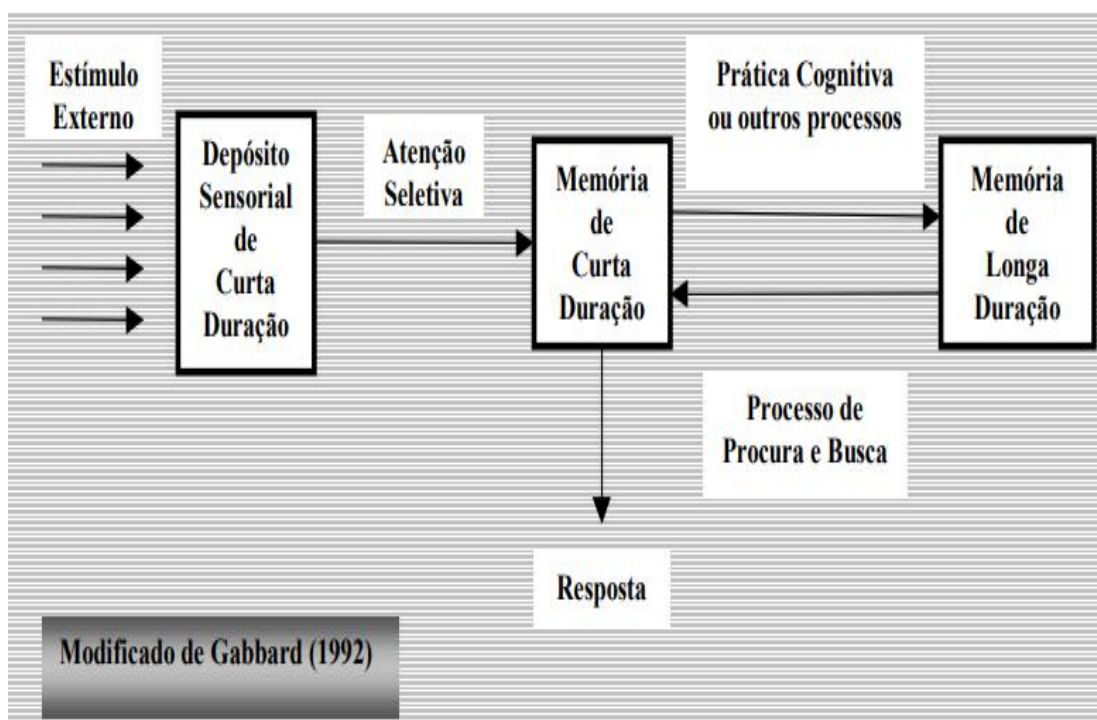
Aprender qualquer habilidade, requer seleção de informações, que podem vir do meio ambiente, da relação com o outro, ou o ensino mediado por um professor. Portanto, é necessário que tal informação seja retida, armazenado para que possa ser utilizada posteriormente (LADEWIG, 2000).

Ao ensinar um determinado conteúdo, o desejo é que o indivíduo assimile tal informação, para usá-la quando necessário. Como exemplo disso, Ladewig (2000) menciona quando o indivíduo aprende andar de bicicleta e neste caso consegue realizar esta atividade, mesmo muitos anos sem ter praticado.

A atenção exerce uma importante função ao selecionar informações relevantes, associar aos processos de controle, e armazenar na memória de longa duração. Ao estimular, segundo o autor supracitado esta habilidade pode ser aperfeiçoada.

Na figura 4 a seguir é possível compreender de que forma os estímulos chegam ao sistema nervoso central, *input* e saem como resposta *output*, ressaltando a importância desta habilidade para aprendizagem.

Figura 4: Passos no processamento da informação.



Fonte: (LADEWING, 2000, p. 63).

A atenção seletiva é a habilidade do indivíduo dirigir o foco de atenção para um ponto específico no meio ambiente, e também atua no processo de

decodificação de tarefas e auxilia no controle de processos ao selecionar informações relevantes que ficarão na memória de curto prazo (LADEWING, 2000).

A falta de atenção é prejudicial à aprendizagem, uma vez que a atenção é uma habilidade essencial; este problema pode atingir indivíduos de todas as idades, porém ao atingir crianças na fase de alfabetização causa danos à aprendizagem, repercutindo negativamente no desempenho acadêmico (LADEWING, 2000).

Afinal, a criança só terá condições de sustentar sua atenção, quando o ambiente lhe proporcionar novidades e desafios, portanto ao propor atividades que estimulam a atenção, podem-se diminuir as dificuldades, melhorando a aprendizagem.

4 Intervenção Pedagógica

Os estudos das neurociências têm como pressupostos o conhecimento das funções cerebrais, que são peças chaves para intervenção pedagógica para que aconteça um desenvolvimento saudável. Ao entender que cérebro está em constante processo de reorganização, por meio dos estímulos externos, o desafio é propor estímulos que sejam corretos e positivos (SOUSA; ALVES, 2017).

Durante toda a vida acontece mudanças no sistema nervoso central, porém a autora Helpa (2014) destaca dois momentos do desenvolvimento que são fundamentais: o nascimento e a adolescência. Sendo assim, a autora realça que a primeira infância é um momento de intensa aprendizagem que requer estimulação ao bebê, sobretudo por ser um período em que as redes neurais estão mais sensíveis às mudanças e novas aprendizagens.

Já na adolescência, de acordo com Cosenza e Guerra (2011), há um aumento da conectividade para preparar o indivíduo para a vida adulta, refletindo substancialmente no potencial da aprendizagem, até atingir o padrão do adulto, que conseqüentemente diminui a capacidade de aprender informações novas, porém aumenta a capacidade de usar o que já aprendeu.

A criança na Educação Infantil deve ser estimulada de forma sensorial, motora, emocional, entre outros, pois no processo formação e manutenção das

sinapses é que acontece a aprendizagem de novos comportamentos (HELPA, 2014). Sendo assim, a falta de estímulos resulta em perda sináptica, o cérebro não utiliza seu potencial para reorganizar suas redes neurais, podendo causar uma possível dificuldade nas aprendizagens futuras.

É importante compreender que o cérebro humano é marcado por sua permanente plasticidade, ou seja, a capacidade dos neurônios estabelecer novas conexões e se reorganizar a partir dos estímulos e interações com o meio externo e interno do corpo. Assim, as estratégias pedagógicas aliadas as experiências, interações que o indivíduo tem com o meio, desencadeiam processos com a neuroplasticidade, que modifica a estrutura do sistema nervoso central de quem aprende, dando lugar a novos comportamentos (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ao pautar sua prática na compreensão do desenvolvimento das funções cerebrais, o professor respeita a forma de como o cérebro aprende, possibilitando uma abordagem mais científica dos processos de ensino e aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ainda pode-se dizer que ao treinar, e estimular a criança na escola, o cérebro é capaz de criar novas sinapses e o processo de informações se torna mais fácil, como por exemplo um atleta, um pianista, que por treinar diariamente os mesmos movimentos, promove alterações no circuito neurais, cognitivos e motores. Por outro lado, o desuso, ou uma doença também pode desfazer as ligações neurais, deixando a comunicação e os circuitos menos fortalecidos (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para os autores supracitados, mesmo que aplicadas no contexto escolar as descobertas neurocientíficas, não garantem totalmente o sucesso na aprendizagem; haja vista que a conjuntura cultural é maior, ou seja, a aprendizagem não é regulada apenas por leis físicas e biológicas e depende também dos aspectos humanos, como por exemplo: família, a dinâmica da sala de aula, a comunidade e as políticas públicas.

É importante compreender que a qualidade da vida de uma criança do período do seu nascimento até os seis anos de idade pode ser determinante para aprendizagens posteriores, sobretudo a vida adulta. Os suportes para um bom

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

desenvolvimento requerem ambientes enriquecedores de afetos, oportunidades para comunicação, juntamente com uma boa alimentação; que repercutirá no sucesso ou insucesso da vida escolar, nas relações sociais, e na formação de um adulto preparado para lidar com os desafios da vida cotidiana (MIGUEL; et al., 2018).

Os documentos que norteiam a ação pedagógica no Brasil afirmam que a Educação Básica complementa a ação da família, que requer uma atenção especial de várias esferas sociais (BRASIL, 2005; 2006). Em uma visão neurocientífica, sabe-se que a aprendizagem é um processo dinâmico de interações, porém que necessita de estruturas cognitivas para que outros conhecimentos aconteçam. Em um ambiente escolar, torna-se necessário que o professor proponha atividades que explorem o ambiente, os objetos presentes, os movimentos, o conhecimento dos símbolos, palavras e números (MIGUEL; et al., 2018).

Sabe-se que a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida por meio das vivências e do desenvolvimento, mas como já dito, a primeira infância é um período fundamental para aprendizagens; ao intervir pedagogicamente ensinando à criança, é preciso que haja coerência entre o nível de desenvolvimento funcional do sistema nervoso, e as atividades que serão propostas, pois pode afetar negativamente este processo na criança (MIGUEL; et al., 2018).

O ambiente desafiador é essencial para que a atenção seja sustentada; acordo com Cosenza e Guerra (2011) organismo criou mecanismos para selecionar informações que são importantes. Por meio da atenção, somos capazes de focalizar em um ambiente determinados aspectos, e deixando de lado o que for dispensável (COSENZA, GUERRA, 2011).

A atenção se dá por atividades que estimulam e desafiam, visto que ao exigir das crianças respostas motoras, cognitivas e emocionais precoces pode impactar negativamente à aprendizagem, como por exemplo o ensino da escrita cursiva, caligrafia em uma fase em que a coordenação motora fina ainda está se desenvolvendo. De acordo com Ladwing (2000) ao antecipar tais fases, pode ser tão prejudicial quanto a ausência de estímulos.

Na revisão feita por Silva e Morino (2012) eles destacam intervenções que estimulam a atenção, sendo a mudança de lugar dos alunos dentro do ambiente da

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

sala de aula, propor momentos para dialogar sobre a aprendizagem; alteração no tom, ritmo, volume da voz do professor; até mesmo situações de humor.

Ao utilizar o humor, os efeitos positivos vão desde melhorar a oxigenação no cérebro, aumento da endorfina, melhora concentração e atenção, na saúde mental, a afetividade. Siva e Morino (2012) realçam a importância da estimulação multissensorial, com atividades musicais envolvendo os órgãos do sentido.

Por isso, torna-se necessário políticas públicas que contemplem a formação dos profissionais da educação uma vez que se deve priorizar não só a estimulação, mas o por que se faz. Formação voltada aos estudos da neurociência contribui ao compreender os processos cognitivos de aprendizagem afim de propor intervenções qualificadas, e abordagens metodológicas de ensino mais desafiadoras e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o campo da Educação e as neurociências, o diálogo entre tais áreas contribui ao possibilitar maior conhecimento dos processos biológicos dos seres humanos, sobretudo a aprendizagem. Destaca-se a importância destes conhecimentos serem incorporados nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que ao tomarem ciência possam aplicar em suas práticas pedagógicas.

Pode-se aferir sobre o excerto acima, que qualificar o professor para atuar no ensino de crianças pequenas, jovens e adultos, é lançar mão de práticas engessadas que não têm sido suficientes para atender as demandas da aprendizagem na sociedade contemporânea.

Ainda pode-se considerar que esses estudos podem fortalecer a qualidade da intervenção pedagógica, assim como potencializar recursos de aprendizagem; para que ela não aconteça apenas de forma mecânica, maçante, mas que seja prazerosa e significativa.

Ressalta-se a importância de uma interlocução entre a comunidade neurocientífica, educadores, pedagogos, psicopedagogos, devido a necessidade de envolvê-los nos problemas reais do cotidiano das escolas. Assim, evidencia-se que

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mais pesquisas precisam ser feitas, sobretudo para melhoria do ensino, da aprendizagem e da educação.

Destaca-se que a formação de professores deve contemplar em seus currículos os conteúdos das neurociências para melhor compreensão da aprendizagem a fim de garantir uma melhor intervenção, qualidade na ação pedagógica e conseqüentemente diminuição das dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Neurociências dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Educação Temas e Problemas**. n. 9, 2012.

BASTOS, L. de S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**. N. 10, dez. 2013.

BOCK, A. N. B.; et al.; **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de psicologia. Editora Saraiva, 1995.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Artmed. Porto Alegre, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. Ed. Atlas, 1991.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, p. 1-14. 2004.

HELPA, J. P. **Neurociência aplicada à Educação**. (Florida Christian University Master of Arts in Education with in principled education).Flórida, 2014.

LADWING, I. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Rev. Paul. Educ. Fís**. São Paulo, n. 3, p. 62-71, 2000.

MEDEIROS, M.; BEZERRA, E. de L. Contribuições da Neurociências à Compreensão da Aprendizagem Significativa. **Revista Diálogos**. n. 10, nov. 2013.

MIGUEL, A. C.; et al., Treinamento a capacitação de professores e profissionais da Educação: importância para o ensino infantil. In: BARR, M. **Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos**. Brasília, Senado Federal, 2018.

RISGO, R. dos S. Anatomia da Aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S.; **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2º ed., Artmed, Porto Alegre, 2016.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

SALAS, R.. Educación y Neurociencia. Cómo desarrollar al máximo las potencialidades cerebrales de nuestros educandos. **Asunción**, PY: Universidad Americana, 2007.

SILVA, F.; MORIN, C. R. I. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento**, v. 21, n. 1, p. 29-50, 2012.

SILVA, M. M. da.; BEZERRA, E. de L. Contribuições da neurociências ao processo de ensino-aprendizagem. **V Colóquio internacional “Educação e contemporaneidade”**. São Cristóvão – Sergipe, 2011.

Recebido em: 28/12/2018.

Aprovado em: 27/02/2019.

NORTH AND SOUTH: ANÁLISE DO ROMANCE E ADAPTAÇÃO

NORTH AND SOUTH: ANALYZE OF NOVEL AND ADAPTATION

Camila da Silva Pelizari*

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires**

RESUMO: Esta pesquisa é fruto de um trabalho submetido ao Curso de Graduação em Letras Português/Inglês e Literaturas, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, sob orientação da Professora Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires, na disciplina de *English Literature - Comparative Literature, Translation and Adaptation*. A fundamentação teórica que norteia o trabalho provém de estudos da área de Literatura Comparada, bem como contribuições teóricas provenientes dos estudos de adaptação. Temos por objetivo apresentar uma análise entre o romance *North and South*, de Elizabeth Gaskell e adaptação televisiva, roteiro escrito por Sandy Welch e dirigido por Brian Percival, uma minissérie da BBC apresentada em quatro episódios no ano de 2004. Sustentamos nossa análise, baseando-se nos pressupostos teóricos estudados (cf. HUTCHEON, 2006). Para esta análise, trazemos resultados de uma pesquisa exploratória por uma análise bibliográfica da autora do romance e adaptadores, romance e adaptação e outra abordando contexto de criação e recepção, a fim de dar suporte para nossa análise. A pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa de caráter interpretativo, a partir das definições da teoria de adaptação.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada. Adaptação. Recepção.

ABSTRACT: This research is the result of a paper, in the undergraduate program of Languages at State University of Northern Paraná (UENP), with the guidance of Professor Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires, in the discipline of English Literature – Comparative Literature, Translation and Adaptation. Its framework comes from studies of the Comparative Literature, as well as theoretical contributions

* Graduada em Letras Português/Inglês e Literatura pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Durante o período de graduação participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em colégios estaduais na cidade de Cornélio Procópio com projetos voltados ao uso de gêneros textuais, como notícias e reportagens. Também participou do Programa de Residência Pedagógica do qual correspondia elaboração e seleção de textos e atividades nos gêneros: Crônica, Entrevista, Reportagem, Resenha, Carta Aberta e Carta do leitor, Tiras e cartuns com temas relacionados; Temas polêmicos e atuais; Discussão; Debate regrado; Produção de textos e execução do plano de atividades: imersão em colégios estaduais, na cidade de Cornélio Procópio. E-mail: camilapelizarijhs@gmail.com

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (2009). Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é professora colaboradora do Departamento de Letras/Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Com experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atua principalmente nos seguintes temas: ensino de literatura, distopia, literatura comparada, literatura de entretenimento e literatura canônica. E-mail: priscilapires@uenp.edu.br

from adaptation studies. It aims presenting an analysis between Elizabeth Gaskell's novel *North and South* and television adaptation, screenplay written by Sandy Welch and directed by Brian Percival, a BBC miniseries featured in four episodes in the year of 2004. We sustain our analysis, based on the theoretical assumptions studied (HUTCHEON, 2006). For this analysis, we bring results of an exploratory research for an author's and adaptors' bibliographical analysis, the novel and adaptation. In addition, we analyse the context of creation and reception. The research fits in the qualitative approach of interpretative nature, from the definitions of the theory of adaptation.

KEYWORDS: Comparative literature. Adaptation. Reception.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a obra literária *North and South*, romance social da escritora inglesa Elizabeth Gaskell, publicado originalmente em 1855 e, *North and South*, adaptação televisiva roteiro escrito por Sandy Welch e dirigido por Brian Percival, uma minissérie apresentada em 4 episódios no ano de 2004 pelo canal de TV inglês BBC. Pretende-se observar como ocorreu a transposição do romance para a tela da TV, pensar em como essa adaptação influenciara na sociedade levando em consideração o contexto de produção e o contexto em que foi adaptado, bem como o motivo pelo qual houve alteração na transposição do romance original para a minissérie e analisar como a sociedade e a indústria cultural influenciaram no processo de adaptação, desde seleção da obra, roteiro e direção de gravação. Como aporte teórico, nos baseamos “A Theory of Adaptation” de Linda Hutcheon (2006).

Primeiramente, abordamos definições de adaptação. Posteriormente, trazemos um pouco sobre Elizabeth Gaskell, contexto vitoriano da escrita do romance *North and South* e resumo da obra. Após, foi abordado resumo da adaptação de *North and South* intercalando com o original, e apresentando análise da obra, juntamente elencando algumas categorias abordadas por Linda Hutcheon (2006), sempre pensando na adaptação como objeto e processo de simplificação. Por fim, as considerações finais, de toda nossa pesquisa.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

***North and South*: adaptação como processo de simplificação**

Antes de tudo devemos entender que adaptar é ajustar, alterar, modificar, tornar adequado para que todos tenham acesso a um “novo produto” e não a uma repetição. Há também adaptações que prezam por manter uma representação do original. No entanto, Hutcheon (2006) enfatiza que os adaptadores são também interpretes e criadores, pois, no processo de adaptar são estes que escolhem o quê, porquê, como, onde e quando adaptar. Adaptar é também inovar, reduzir, sintetizar,

[...] an adapter coming to a story with the idea of adapting it for a film would be attracted to different aspects of it than an opera librettist would be. Usually adaptations, especially from long novels, mean that the adapter's job is one of subtraction or contraction; this is called 'a surgical art' (Abbott 2002: 108) for a good reason. (HUTCHEON, p. 18-19)

Elizabeth Gaskell, residia em Manchester quando escreveu *North and South*. A autora teve contato com contrastes sociais e econômicos na cidade, também com sociedade literária e filosófica. A cidade de Manchester era sinônimo da desigualdade social e Elizabeth se preocupava com questões da revolução industrial, as relações humanas, em especial os trabalhadores das indústrias e da região rural. *North and South* é um romance escrito no período vitoriano e retrata exatamente as inquietações de Gaskell em relação à sociedade em constante evolução.

E, claro, é abordado uma verdadeira história de amor e superação do orgulho e preconceito experimentado por Miss Margaret e Mr. Thornton, principais personagens da história. Podemos notar que Elizabeth Gaskell foi influenciada por Jane Austen, em *Pride and Prejudice* publicado um século antes de *North and South*, pois notamos uma sutil intertextualidade com “love story”, principalmente nos traços dos protagonistas e temática em que os personagens passam por cima de convenções sociais e preconceitos em busca de crescimento individual e social.

North and South nos é apresentado por um narrador em terceira pessoa, e pelo ponto de vista da personagem Miss Margaret Hale notamos a dualidade entre a aristocracia do Sul e a Revolução Industrial no Norte no século XIX. Inicialmente, somos apresentados com um casamento burguês de Edith, prima de Margaret, que

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

acredito ter sido muito bem apresentado, pois retrata devidamente as ideologias das classes sociais mais altas desse período e futilidade em relação a um casamento “perfeito”, bem como descrição do “lugar da mulher” na sociedade do período vitoriano.

Miss Margaret é simpática para com os pobres e áspera para com Mr. Thornton. Miss Hale é descrita de forma avessa ao contexto vitoriano, assume um papel importante na família, porque sua mãe está mal de saúde, seu pai tem dúvidas quanto sua fé e pede afastamento do clérigo e se mudam para cidade de Milton Norte. Da protagonista exala um empoderamento feminino, autonomia, fala o que pensa, visto que nesse contexto, a condição da mulher na sociedade vitoriana era, justamente o contrário das características e personalidade de Miss Margaret no romance,

[...] a condição social da mulher na Era Vitoriana (1832-1901) foi tenazmente marcada por diversos tipos de discriminações, justificadas com o argumento da suposta inferioridade intelectual das mulheres, cujo cérebro pesaria 2 libras e 11 onças, contra as 3 libras e meia do cérebro masculino. Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa. (ZOLIN, p. 220)

North and South tem em seus 52 capítulos uma demonstração de pureza, sensibilidade em consonância com aspereza e orgulho e preconceito de Miss Margaret em relação à cidade industrial de Milton e seus residentes, especialmente com o Mr. Thornton. Ambos descritos dignamente dos quais apresentam uma mudança significativa na narrativa, pois Miss Margaret vai com sua família viver em Milton Norte, longe do silêncio e da monotonia do campo, sofre com questões internas, vivencia um choque entre culturas, a vida na cidade industrial, faz amizades consideráveis, passa pela perda de uma amiga, sua mãe, seu pai, seu tio, e experiencia o amor. E, Mr. Thornton, aparentemente superior, proprietário de uma indústria, sofre com questões externas (greve dos operários, maus negócios pós-greve), se familiariza com os trabalhadores e faz amizade com o Sr. Higgins, um trabalhador industrial.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os mundos que Gaskell descreve representam realidades sociais vitorianas, retratando conflitos complexos e oferecendo soluções satisfatórias através da personagem Margaret Hale. O romance aborda, de maneira simples, a representação das mulheres na vida doméstica e a representação dos homens no trabalho. Claramente, vemos o contraste entre ricos e pobres através dos personagens Mr. Higgins, suas filhas Mary e Bessi, Mr. Boucher (trabalhadores); Miss Margaret Hale (mediadora entre ricos e pobres); e o Mr. Thornton (industrial).

No entanto, o preconceito de Miss Hale contra as revoluções industriais é superado, ela começa a sentir a necessidade de uma vida mais ativa do que a que tivera em Helstone, onde morava. Também demonstro apreço pela bela descrição da relação entre o Mr. Thornton e sua mãe, pois os diálogos entre mãe e filho é tocante, por baixo da dureza de aparência dos personagens há dois corações que se amam. *North and South* é um romance que ilumina brilhantemente pelo contexto, personagens e seus relacionamentos, revolução industrial, superação de orgulho e preconceito, uma história de amor que aquece nossos corações, realmente uma história linda e cativante.

Na adaptação cinematográfica, Daniela Denby-Ashe (*Miss Margaret Hale*) e Richard Armitage (*Mr. Jhon Thornton*) conseguem interpretar características, personalidades, ações e emoções descritas originalmente por Elizabeth Gaskell. Bem como Sinéad Cusak (*Mrs. Thornton* – mãe de Jhon Thornton); Jo Joyner (*Miss. Fanny* – a irmã mais nova de Jhon Thornton); Tim Pigott-Smith (*Mr. Hale* – pai de Margaret (ex-clérigo); Lesley Manville (*Mrs. Hale* – mãe de Margaret (de uma respeitável família londrina); Brendan Coyle (*Nicholas Higgins* – trabalhador industrial, na cidade de Milton); Anna Maxwell Martin and Kay Lyon (*Bessy e Mary Higgins* - filhas de Nicholas Higgins); Will Houston (*John Boucher* – um dos operários, pai de seis filhos muito pequenos e tem sua mulher doente); Pauline Quirk (*Dixon* – criada de Mrs. Hale); Brian Protheroe (*Mr. Bell* – padrinho de Margaret); Jane Booker (*Tia Shaw* – tia de Margaret, mãe de Edith e irmã de Mrs. Hale); Emma Ferguson (*Edith* – prima de Margaret, se casa com capitão Lennox); John Light (*Henry Lennox* – jovem advogado e amigo de Margaret, irmão do capitão Lennox).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O processo de adaptação se inicia, justamente na seleção de uma obra, seja literária ou não, diante disso notamos a importância das categorias de adaptação elencadas por Linda Hutcheon: “*what? who? why? how? where? when?*” Primeiramente, observamos que se deve definir o objeto de adaptação (o que adaptar?), sendo assim os produtores definiram que seria um romance de época, *North and South*. Segunda categoria é quem adapta, ou seja, a roteirista Sandy Welch, conhecida pelo desenvolvimento de vários seriados para a BBC, interpretou também *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë e *Emma* de Jane Austen; e Brian Percival que é um diretor de cinema britânico, dirigiu *North & South*, conhecido também por seu trabalho na série de televisão britânica *Downton Abbey* e longa-metragem *The Book Thief*. Observa-se por seus trabalhos que Percival prefere dirigir adaptações de época, o diretor ganhou inúmeros prêmios como o prêmio BAFTA Craft 2010 de Melhor Diretor de Ficção e o Primetime Emmy Award 2011 de Melhor Direção por Minissérie.

Definido o que adaptar e quem adaptar, se inicia o processo de porquê adaptar, ou seja, será definido o público para qual estará direcionado e, claro outros objetivos, como financeiro etc. Estabelecido as três primeiras categorias (*what? Who? Why?*) é necessário pensar em como (*how?*) adaptar. E a função do roteirista, nada mais é que interpretar, resumir a obra para o processo de filmagem da adaptação e, a função do diretor é captar todas as características da obra em fotografias, imagens, sentimentos, sons, cores, iluminação, ou seja, fazer com que tudo seja perfeito, a fim de emocionar, captar sentimento dos personagens com o propósito de transmitir para o público e transferir emoções e reações para dentro da adaptação.

***North and South*: análise do romance e adaptação**

A minissérie *North and South*, a princípio, inicia-se com Margaret Hale e sua família em uma viagem de trem, mas que de início não se sabe para onde estão indo, pois é a primeira cena na minissérie, de imediato nota-se que não é a primeira descrição do original. A primeira parte do romance se dá na minissérie por um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

momento *Flashback* (*Two Months Earlier*), o qual mostra de maneira fragmentada o casamento de Edith, prima de Margaret, mais especificamente em Harley Street e, a cena de Helstone (morada da família Hale) em que a protagonista rejeita o cortejo do Capitão Lenox, neste primeiro episódio podemos notar como a *screenplay* Sandy Welch e diretor Brian Percival transformaram a narrativa de Gaskell do “*telling*” para o “*showing*”, neste último houve uma mudança significativa quanto a cronologia apresentada no original, uma maneira que os adaptadores encontraram para iniciar a minissérie através da dramatização da mudança da família Hale para a cidade de Milton e ao mesmo tempo atualizar o público dos capítulos anteriores a viagem.

Hutcheon (2006) defini a “*audience*”, ou seja, o tipo de público que deseja atingir é extremamente importante para o procedimento de adaptação. No caso da minissérie *North and South* observamos que os adaptadores mantiverem foco em um público conservador, leitores e admiradores do clássico, mas também a um público que demanda somente por entretenimento, sem conhecimento específico do trabalho original. É viável pensar em todo método de adaptação, na recepção desse produto, propósito comunicativo e financeiro, visto que de acordo com Linda Hutcheon (2006),

[...] adaptation—that is, as a *product*—has a kind of “theme and variation” formal structure or repetition with difference. This means not only that change is inevitable but that there will also be multiple possible causes of change in the *process* of adapting made by the demands of form, the individual adapter, the particular audience, and now the contexts of reception and creation. (HUTCHEON, 2006, p. 142)

Pensando nisso, notamos que houve mudança quanto à forma, pois, inicia-se com a viagem dos Hale’s e após o momento *flashback*, retoma cena da viagem, em que a família Hale e a criada Dixon chega em Milton Norte, a cidade industrial em Darkshire, que notamos através das fotografias das ruas, ambiente escuro e dos “*snow floes*” caindo trazendo um efeito de dramaticidade na cena. Depois, temos as cenas da instalação da família Hale na cidade. As cenas de *flashback* mostram a representação do bucólico (ambiente muito claro, cores verdes, amarelo, representações da natureza, tudo muito calmo) e a chegada da família Hale a cidade

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

industrial apresenta um ambiente mais escuro, poeira no ar, muitas pessoas caminhando nas ruas, muita movimentação, é a vida em constante movimento.

O *clímax* da adaptação começa na fábrica têxtil, quando Mr. Thornton repreende um funcionário e Miss Margaret interfere. É, sem dúvida, uma cena icônica, muito importante, mas por que o adaptador transferiu o encontro dos protagonistas para fábrica? De acordo com Hutcheon (2006, p.174) “what we might, by analogy, call the adaptive faculty is the ability to repeat without copying, to embed difference in similarity, to be at once both self and Other.” Vejamos a seguir, o trecho original, do primeiro encontro entre Miss Margaret e Mr. Thornton:

Margaret abriu a porta e entrou com sua aparência habitual – correta, destemida e digna. Não se sentia ofendida com isso, já estava bastante acostumada com a sociedade para tanto. Ali estava uma pessoa para tratar de negócios com seu pai e, como o visitante havia se mostrado tão solícito, ela estava disposta a tratá-lo com a maior civilidade possível. Mr. Thornton ficara bem mais surpreso e embaraçado do que ela. [...]

- Mr. Thornton, eu creio – disse Margaret, depois de uma pequena pausa, durante a qual ele ficou sem saber o que dizer. – Tenha a bondade de sentar-se. Meu pai me trouxe até a porta, não faz um minuto, mas infelizmente não lhe contaram que o senhor estava aqui, e ele saiu para tratar de negócios. Mas deve voltar em seguida. Lamento que tenha tido o trabalho de vir aqui por duas vezes.

Mr. Thornton estava acostumado a comandar, mas ela parecia exercer, de imediato, uma espécie de domínio sobre ele. Antes que ela aparecesse, estava ficando impaciente por perder seu tempo em um dia de mercado, mas agora sentava-se calmamente a pedido da moça.

- A senhorita sabe onde é que Mr. Hale foi? Talvez eu possa encontrá-lo.

-Ele foi à casa de Mr. Donkin, em Canute Street. É o proprietário da casa que o meu pai deseja alugar, em Crampton. [...]

Margaret não podia evitar olhá-lo. O lábio superior curvado, voltado para cima, o queixo erguido, redondo e maciço, a maneira de mover a cabeça, os movimentos indicando um leve e delicado desafio, sempre davam aos estranhos uma impressão de arrogância. Margaret estava cansada, e teria preferido ficar em silêncio e descansar, conforme o pai planejara. Mas devia se portar como uma dama, é claro, e dirigir-se ao estranho de vez em quando, com cortesia. O cavalheiro não estava muito polido ou refinado, deve-se confessar, após seu áspero encontro com as ruas e a multidão de Milton. Margaret desejava que ele se fosse, como havia pensado em fazer, ao invés de ficar ali sentado, respondendo com frases curtas a qualquer observação que ela fizesse. Tirara o xale e pendurara nas costas da cadeira, sentando-se de frente para ele e para a luz. Mr. Thornton, via a plenitude da sua beleza. Seu colo branco e redondo elevando-se do corpo cheio, porém flexível. Seus lábios movendo-se suavemente enquanto ela falava, sem perturbar a expressão fria e serena do rosto com qualquer movimento das suas adoráveis e soberbas curvas. Os olhos, com seu brilho suave, encontrando os dele com a tranquila liberdade da inocência. Ele quase disse a si mesmo que não gostava dela, antes que a conversa terminasse. Tentou fazer isso para compensar-se pelo mortificante sentimento que o atingia, enquanto olhava para ela com uma admiração

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

que não podia controlar e ela o olhava com orgulhosa indiferença. Tomava-o, ele pensou, por aquilo que ele, em sua irritação, disse a si mesmo que era – um rapaz grande e rude, sem qualquer graça ou refinamento. Interpretou a calma frieza do comportamento de Margaret como desprezo. Ressentiu-se tanto com isso em seu coração, que quase se levantou para ir embora e não ter nada mais a ver com esses Hales e sua presunção. (GASKELL, 2015, p. 118-121)

E é justamente o oposto do silêncio de uma casa vazia que encontramos na adaptação, na cena em que Miss Margaret e Mr. Thornton se conhecem, na fábrica, é uma mudança significativa, pois no romance original ambos se conhecem em uma casa vazia, e o efeito que temos na minissérie é, propriamente a inversão de cenários e narrativa para mostrar a diferença de personalidades, culturas, causar choque na audiência, ou seja, a adaptação da cena em que se conhecem tornou tudo mais dramático, porque uma casa vazia não é dramático, mas uma fábrica sim, e a agressão, a música, a troca de olhares entre os protagonistas, o mal estar do ambiente, do som, das luzes corroboram para o início do *clímax*.

Com a morte da mãe e do pai, Margaret volta para a casa da tia Shaw, em Harley Street, Londres, onde foi criada com sua prima Edith; Miss Hale, retorna a Helstone com seu tio Mr. Bell, apenas ocasionalmente. Por fim, Miss Margaret viaja a Milton Norte a trabalho, e na estação de trem encontra Mr. Thornton, conversam e assumem seu amor, assim como no romance de Gaskell, porém a versão televisiva traz um beijo entre os protagonistas que não se encontra na narrativa de Elizabeth, visto que a grande diferença do livro para a versão televisiva são os contextos de produção romance e adaptação, que são muito distintos. A conversa entre os protagonistas no romance se dá em uma sala de reuniões na casa da Tia Shaw, e adaptação esse diálogo se passa na estação de trem, onde há movimento entre pessoas, mas o som faz transparecer que há somente os dois presentes naquele ambiente.

Do *North and South* original, até a versão televisiva passou-se mais de um século, e muitas coisas mudaram. Além disso, há uma mudança significativa do “*telling*” para o “*showing*”, pois a versão original cabe ao contexto do século XIX e adaptação foi pensada para o século XXI. De acordo com Hutcheon “a film has to convey its message by images and relatively few words; it has little tolerance for complexity or irony or tergiversations” (HUTCHEON, 2006, p. 1). A passagem do

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

tempo no romance se dá pelo narrador e por Miss Margaret, no entanto na minissérie acontece por imagens, músicas e voz de Miss Margaret lendo cartas para Edith, que a atualiza sobre os acontecimentos e causa efeito cirúrgico, que nada mais é que o resumo dos eventos.

Na adaptação *North and South* temos um efeito diferente do filme *Pride and Prejudice*, pois este foi adaptado para público americano e a minissérie foi adaptada para a BBC, um canal de TV inglês, uma criação para um público inglês, até mesmo a escolha dos atores não é uma coisa *hollywoodiana*. Entretanto, podemos notar que saber para que público produzir é uma influência ao *screenwriter* e diretor no momento da escrita e seleção das cenas, até mesmo na inversão dos acontecimentos, acréscimos e escolhas dos atores. Consequentemente, “the context of reception [...] is just as important as the context of creation when it comes to adapting.” (HUTCHEON, 2006, p.149)

Em *North and South* vende-se a ideia de amor romântico e romance de época misturado com a atualidade, por exemplo, o beijo entre os protagonistas no quarto episódio, que não se encontra no original. No romance o conflito entre classes existe, mas parece ser somente pano de fundo para história de amor entre os principais personagens. No entanto, na adaptação esse conflito de classes parece tomar uma proporção maior, inclusive em relação ao amor, já que Miss Margaret e Mr. Thornton se encontram o tempo todo em conflito devido a convenções sociais e pensamentos diferentes. “[...] A novel [...] it can take us into the minds and feelings of characters at will”, tanto lendo *North and South* quanto assistindo nos adentramos na mente e ações dos personagens, isto é, vivenciamos tudo, de todas as maneiras possíveis. E essas questões se dá a partir das técnicas cinematográficas nos permitem essa experiência, de acordo com Hutcheon (2006),

[...] Film can show us characters experiencing and thinking, but can never reveal their experiences or thoughts, except through that ‘literary’ device of the voice-over. [...] Yet film can and does find cinematic equivalents, as we have seen already. Certain scenes, for example, can be made to take on emblematic value, making what is going on inside a character comprehensible to the spectator. [...] In other words, visual and aural correlatives for interior events can be created and in fact film has at its command many techniques that verbal texts do not. (HUTCHEON, 2006, p. 58)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A versão televisiva de *North and South* mostra uma fotografia distinta do original, a recepção é um público diferente, o contexto é outro, mas muita coisa se manteve intacta e muito bem adaptada e interpretada, como por exemplo, o empoderamento feminino, altruísmo e independência interpretado pela personagem Miss Margaret Hale (Daniela Denby-Ashe) e a declaração de amor do personagem Mr. Jhon Thornton para Miss Hale, do qual ela o recusa.

A minissérie aborda questões temáticas da sociedade vitoriana, dúvidas entre religião e ciência, papel da mulher na sociedade, Revolução Industrial (modernidade, causas e efeitos), mas a história de amor ainda é mais forte. Quanto a audiência,

We engage in time and space, within a particular society and a general culture. The contexts of creation and reception are material, public, and economic as much as they are cultural, personal, and aesthetic. This explains why, even in today's globalized world, major shifts in a story's context – that is, for example, in a national setting or time period – can change radically how the transposed story is interpreted, ideologically and literally. (HUTCHEON, 2006, p. 28)

Ao observar essas mudanças que atingem um público específico e em geral, surge um questionamento: O que levou a essas mudanças? De que forma a indústria cultural influenciou nesse processo de alteração no romance original? Para responder essas questões, estivemos em consonância com Hutcheon (2006) que aborda que o processo de adaptação não é um processo individual. Para a autora, “adaptations are not simply repetition; there is always change” (HUTCHEON, 2006, p.176). Como notamos, na indústria cultural a arte se torna artigo de consumo e, portanto, os produtores buscam manter partes das cenas como apresentada no original, mas readaptar outras, a fim de aderir a sociedade da atualidade em que se está adaptando. Por isso a necessidade e escolha de inserir beijos, na cena final, entre os protagonistas de *North and South*.

Diante disso, o público que se incomoda com essa alteração, naturalmente são os leitores e admiradores dos clássicos, que defendem que não se deve modificar o original. No entanto, uma adaptação vai mais além, o objetivo é atingir uma massa maior, ou seja, os que fazem uso somente para entretenimento estão inclusos nesse público. Essa inserção do beijo é mais atrativa ao público do século

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

XXI, do que a sociedade vitoriana quando foi escrito o original, alteração que levou a um enriquecimento na história, e que poderia aumentar consideravelmente o lucro. Tais mudanças são compreensíveis, no entanto, enquanto o leitor de Gaskell será mais crítico, incitando uma reflexão, o “*audience*” de Welch e Percival será, passivo, sem muitas observações.

Considerações finais

Aos resultados da nossa análise apontaram para uma diversificação quanto ao processo de adaptação e simplificação das obras. Primeiro, deve-se pensar em adaptação como “reprodução do original” ou na adaptação como “novo produto”. Depois, como se dará o processo de simplificação da obra. Assim como Hutcheon (2006) tomamos posição de que para realização de uma adaptação é necessário pensar nas etapas ““*what? who? why? how? where? when?*” adaptar. O objetivo aqui não é extenuar as possibilidades de abordagens das categorias elencadas por Linda Hutcheon (2006), mas conduzir uma visão pautada em uma adaptação que melhor se adequa ao público, e também instigue a subjetividade da “*audience*”.

Por fim, compreendemos que o significado de adaptação, apresentado como método de ajustar, alterar, modificar, tornar adequado, pode vir a ter diversas interpretações, no entanto os resultados aqui podem, assim, se diversificar de acordo com o que adapta, quem adapta, como é interpretado, para quem será adaptado, e como se dará o processo de simplificação da obra sem que altere demais o original ou o inverso, alterar para que se tenha um “novo produto” e não uma mera repetição. E, é justamente um “novo produto” que vemos na adaptação da minissérie *North and South*.

Referências

North and South. Bartlett, Kate; Percival, Brian and Welch, Sandy. Audio commentary. Dir. Percival, Brian. Perf. Daniela Denby-Ashe, and Richard Armitage. 2004. DVD. BBC DVD, 2005.

GASKELL, Elizabet. *Norte e Sul*. Traduzido por Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Editora Martin Claret, 2015. Título original: *North and South*.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

NORTH AND SOUTH (TV serial). Disponível em:
[https://en.wikipedia.org/wiki/North_%26_South_\(TV_serial\)](https://en.wikipedia.org/wiki/North_%26_South_(TV_serial)) Acesso em: 31 out. 2018.

NORTH AND SOUTH (ep. 1-4). [TV serial]. United Kingdon. Direção: Brian Percival. Roteiro: Sandy Welch. Produção: Kate Bartlett. Produtora BBC one, 14 November – 5 December 2004. 235 min. (4 partes) Disponível em:
<http://filmeseriesdeouro.blogspot.com/2011/05/north-south-norte-sul-2004.html?m=1> Acesso em: 31 out. 2018.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária*.

Recebido em: 10/12/2018.

Aprovado em: 05/02/2019.

MEIO SOL AMARELO: UMA VISÃO CINEMATOGRAFICA

HALF OF A YELLOW SUN: A CINEMATOGRAPHIC VISION

Naraiane Taís da Silva*

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires**

RESUMO: Pode-se entender que a literatura comparada tem sido utilizada como ferramenta de comparação entre as demais obras de diferentes papéis estéticos (REMAK, 1994). Sendo assim, esta pesquisa almeja comparar dois trabalhos de diferentes áreas de atuação sendo elas a *obra literária* e a *adaptação cinematográfica* tendo como referencial teórico *A Theory of Adaptation* provido pela escritora Hutcheon (2006) entre outros estudiosos. Portanto, o objetivo deste trabalho é estudar os aspectos similares e divergentes apresentados por duas obras que possuem o mesmo enredo, no entanto, são vistas por dois ângulos: pela escrita e pelo suporte estético visual cinematográfico. Como objeto de análise será utilizado o romance da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamado *Half of a Yellow Sun* publicado em 2006 e sua adaptação cinematográfica dirigida por Biyi Bandele em 2013. Os resultados inferem sobre a escrita literária que se modifica em uma produção visual para o cinema e que de fato ambos possuem suas funções estéticas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Comparada. Adaptação. Adaptação cinematográfica.

ABSTRACT: Comparative studies possibility to comparers different works of divergent aesthetics roles (REMAK, 1994). In this way, this research aims studying two works, a *novel* and a *cinematographic adaptation* taking into consideration the work *A Theory of Adaptation* written by Hutcheon (2006) and others experts. As an object of analyses will be used the novel *Half of a Yellow Sun* published in 2006 and the cinema adaptation *Half of a Yellow Sun* produced by Biyi Bandele published in 2013. Therefore, the objective is found relevant aspects that these two works shares having the same plot even being published in specific fields. As result the literary written modifies depending of adaptation, as such as, both have determined function.

* Graduado em Letras Português/Inglês, pela Universidade do Norte do Paraná (2018). Durante a graduação participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (PIBID), atuando nas escolas Estaduais da Cidade de Cornélio Procópio, tendo como aparato o uso dos gêneros textuais, os recursos multimodais e as capacidades de linguagem (2017-2018). E-mail: naraiane.thais2@hotmail.com

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (2009). Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é professora colaboradora do Departamento de Letras/Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: distopia, literatura comparada, literatura de entretenimento e literatura canônica. E-mail: priscilapires@uenp.edu.br

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

KEYWORDS: Comparative Literature. Adaptation. Cinematographic Adaptation.

Introdução

Por meio da Literatura Comparada abriu-se a possibilidade de desenvolver pesquisas quanto ao estudo de comparação. Nesse caso, a vertente *Americana* permitiu que o número de objetos de estudo se ampliasse na área dos estudos comparados. Nesse quesito, tornou-se possível aplicar os estudos comparativos sobre diversos instrumentos artísticos como romances, quadros, músicas, esculturas entre outros (REMAK, 1994).

Sendo assim, a disciplina de Literatura Comparada possibilitou comparar obras literárias e suas devidas adaptações como a dramaturgia, paródias, peças teatrais e as adaptações cinematográficas. A partir disso, esta pesquisa pretende comparar uma específica obra tendo em vista sua adaptação para cinema que foi lançada anos depois, pois, para Hutcheon (2006) as adaptações fazem parte do nosso cotidiano:

Adaptations are everywhere today: on the television and movie screen, on the musical and dramatic stage, on the Internet, in novels and comic books, in your nearest theme park and video arcade [...] Adaptations are obviously not new to our time, however; Shakespeare transferred his culture's stories from page to stage and made them available to a whole new audience (HUTCHEON, 2006, p. 02).

E que de fato, as adaptações podem expressar diversas culturas quando usam as obras literárias como objeto de recriação (ISTSCHUK; ARAÚJO, 2014). Assim como as obras de artes podem ser valorizadas mediante aos meios de comunicação pela audiência e pelas diferentes plataformas comunicativas.

Sendo assim, para fins de análise, será usado a obra *Half of a Yellow Sun* da autora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie que foi publicada em 2006. Esta escritora é umas das atuais representantes da literatura africana, sendo considerada feminista e representante de questões que envolvem a igualdade social.

Já a adaptação cinematográfica *Half of a Yellow Sun* foi dirigida por Biyi Bandele e lançada em 2013. O diretor Bandele também é nigeriano, e produziu outros filmes como: *Fifty* e *Nigerian Prince*. Vale ressaltar, que este diretor nasceu em meio ao confronto na África que é tema da análise a ser desenvolvida.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Uns dos principais objetivos aqui é comparar ambas obras em seus diferentes campos de atuação levando em consideração o enredo que está permeando os dois trabalhos. A partir disso, utilizamos como referencial teórico diversos escritores, porém tendo como principal base *A Theory of Adaptation* escrita por Linda Hutcheon (2006), em que a escritora busca desvendar o processo que ocorre durante a adaptação de várias obras de arte.

Assim, diversos fatores são especulados como o contexto social de produção ou quem de fato são os adaptadores, e até mesmo os critérios que viabilizam a recepção desse feito visual.

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é utilizar os estudos desenvolvidos pela literatura comparada como método de comparação entre duas obras com diferentes papéis estéticos, no entanto, levando em consideração a teoria da adaptação. Neste caso, utilizaremos a obra *Half of a Yellow Sun* (versão em língua portuguesa) da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie que foi publicada em 2006 e sua adaptação cinematográfica dirigida por Biyi Bandele que foi posteriormente lançada em 2013.

Os aspectos traçados estarão direcionando as condições de produção, aos pontos relevantes e de divergência das obras tendo como aporte a fidelidade da obra de origem publicada em 2006.

O mundo das adaptações: uma visão cinematográfica

As adaptações cinematográficas estão em todos os lugares hoje em dia, seja na televisão, na internet, nas novelas ou no teatro (HUTCHEON, 2006). É perceptível notar que as adaptações não são algo novo no nosso tempo, o que de fato muda são as perspectivas da audiência decorrente ao viés literário e ao processo cinematográfico.

Levando isso em consideração, podemos afirmar que as transposições visuais privilegiam diferentes contextos, já que “*constitui-se em um dos variados modos de expressão cultural da sociedade contemporânea*” (ISTSCHUK; ARAÚJO,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2014, p. 03). Desse modo, Testa (2012) também consta que o contexto é essencial, ainda mais quando se remete a plataforma que se está inserida o produto:

The source novel, in this sense, can be seen as a situated utterance produced in one medium and in one historical context, then transformed into another equally situated utterance that is produced in a different context in a different medium (TESTA, 2012, p. 02).

Ao que se refere a isso, as adaptações de obras literárias podem ser vistas como veículos audiovisuais que constituem um processo cultural complexo. Dessa forma, esse processo visual tem sido alvo de incontáveis discussões tanto pelo seu nível de abstração quanto pelo seu caráter inovador (ARAUJO, 2011). Entretanto, Carvalhal (2007) justifica que comparar é algo peculiar do ser humano e que faz parte de sua organização cultural.

Aliás, os textos adaptados podem sim manter relações com outros gêneros textuais, o que para Hutcheon (2006) pode-se ser nomeado como *palimpsestuous*. Nesse sentido, um texto adaptado não precisa apresentar uma fidelidade total quanto ao texto literário, já que a adaptação é vista como um produto, e sua transposição necessita de particularidades que contemplarão o campo cinematográfico.

A originalidade para Testa (2012) é composta pelo caráter individualista de cada produtor, seja ele literário ou cinematográfico. Podemos assim dizer, que há diferentes níveis de fidelidade na transposição visual de uma obra, a honestidade sempre irá permear a apropriação do produto, como o corpo e a forma deste: “[...] *literary traditions, and, with wildly differing levels of honesty about it, had no qualms in appropriating them in every possible way, shape and form*” (TESTA, 2012, p. 4).

Não obstante, pode-se considerar também que as transposições fílmicas são recriações derivadas de suas obras originais, para Testa (2012) alguns estudiosos preferem nomear as adaptações como assimilações formuladas de um texto base, nesse caso as obras de artes. Dessa forma, Schlögl (2011) compreende que a adaptação é original e ao mesmo tempo diferente da obra na qual se tem como base, devido à alteração do meio de comunicação. Porém, note-se que a recriação

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cinematográfica tem influenciado as obras literárias mostrando que o âmbito literário tem se assimilado ao conteúdo visual cinematográfico.

A partir disso, Araujo (2011) afirma que as adaptações são capazes até mesmo de modificar o processo literário moderno, já que uma boa produção romântica derivaria uma suposta adaptação fílmica. Vale ressaltar, que a transposição cinematográfica visa o âmbito da comunicação: “o cinema é uma linguagem por ter como característica principal a comunicação” (ARAUJO, 2011 p. 9). A partir desses fatos, a projeção esperada para o cinema é aquela que busca atingir da melhor forma seu público alvo.

Além do mais, a criação cinematográfica depende exclusivamente do processo de recepção, ou seja, depende da equipe desse processo que irá definir o que garantirá a recepção da obra (ARAUJO, 2011; HUTCHEON, 2006). Mediante a isso, Hutcheon (2006) acrescenta que até mesmo os personagens podem mudar suas personalidades dependendo dos receptores, pois, há uma grande diferença entre *Telling* e *Showing* que são dois parâmetros da adaptação, pois, personagens e enredo passam por modificações até que se torne adequado para a adaptação cinematográfica.

Levando isso em consideração, a adaptação apresenta diferentes tipos de ferramentas, que são denominados por Hutcheon (2006) como *Clichés*. O primeiro *Cliché* pretende mostrar diferentes opiniões sobre os fatos presentes na história que, aliás, podem até ser permeados pelas câmeras:

However, this cliché about point of view in these different modes of engagement points toward the larger and much-debated issue of the ability of different media to present inner and outer worlds, subjectivity and materiality (HUTCHEON, 2006, p. 56).

Segundamente, a retratação de um personagem pelos atos visionais pode permear a vida do personagem tanto os sentimentos quanto os pensamentos, sendo assim, o segundo *Cliché*:

Representations of interiority and exteriority obviously involve this spatial dimension and not only in animation; however, the temporal is also relevant to the formal dimension of adaptation: both the time of the content and that of the “narration” (in whatever mode or medium) (HUTCHEON, 2006, p. 63).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

E por fim, o terceiro *Cliché* que pode variar as cenas entre o presente e o futuro, que também é popularmente conhecido como *flashback*:

The camera, like the stage, is said to be all presence and immediacy. The same is claimed for electronic technology. Prose fiction alone, by this logic, has the flexibility of time-lines and the ability to shift in a few words to the past or the future, and these abilities are always assumed to have no real equivalents in performance or interactive media (HUTCHEON, 2006, p. 63).

De fato, o ato de adaptar vem de uma programação complexa que não pode ser formulada somente por um especialista como diretor, mas advém de uma equipe de escritores responsáveis pelo *script*, estilistas entre outros. Por esse motivo a configuração dos cenários, das fantasias e a categorização dos personagens são essenciais para continuação das cenas, então, a adaptação é um processo de recriação e interpretação (HUTCHEON, 2006).

Aliás, sendo a adaptação um produto do capitalismo irá influenciar as cenas por meio do âmbito cultural e pelas leis que regem os direitos autorais. Cabe ressaltar também, que *“nenhuma arte conseguiu escapar totalmente da comercialização”* (SILVA, 2012, p. 187). Em alguns casos, a obra a ser escolhida perpassa por razões políticas e culturais que irão primeiramente interessar os criadores, assim como, os interesses industriais de cada produtor/diretor.

Dessa forma, os produtores precisam entender qual audiência está destinada aquela obra e assim podem decidir os próximos passos para a adaptação, já que *“o filme atinge diretamente os sentimentos do espectador, e toda a sua dificuldade em se expressar racionalmente é compensada em sua facilidade de despertar sentimentos através das imagens”* (SILVA, 2012, p. 185). Aliás, em alguns momentos os adaptadores chegam a fingir um *relacionamento* com público que são os *fans* da obra para estabelecer os traços importantes do texto que irá ser adaptado. Desse modo, os criadores podem controlar o texto adaptado.

Outro importante elemento está entre o *espaço* e o *tempo* de produção: *“Nations and media are not the only relevant contexts to be considered. Time, often very short stretches of it, can change the context even within the same place and culture”* (HUTCHEON, 2006, p. 144). Ao passo da construção do texto adaptado os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

produtores devem considerar o contexto social e o lugar de publicação, do contrário pode haver uma sonegação da obra adaptada.

Pressupõe-se que as capacidades do cinema de unir tempo e espaço possibilitam-no a transpor e a enriquecer qualquer estética que seja oposta, pois, assim consiste o termo *adaptar* (SCHLÖGL, 2011). E que, segundo Carvalhal (2007), a imitação ou invenção são permeadas por outras obras e diferem entre o tempo e o espaço quando escritas ou reformuladas.

Metodologia

Seguindo os estudos de *A Theory of Adaptation* desenvolvida por Hutcheon (2006) faremos uma análise entre duas obras de diferentes estéticas (romance e filme) para explorar os aspectos de comparação providos pela literatura comparada, levando em conta os estudos da adaptação. Nesta pesquisa utilizaremos como objeto de análise a obra *Half of a Yellow Sun* do escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie publicada em 2006 (versão em língua portuguesa: *Meio Sol Amarelo*), assim como, sua adaptação cinematográfica *Half of a Yellow Sun* dirigida por Biyi Bandele feita no ano 2003. Ademais, destacaremos os traços divergentes e as semelhanças que ocorrem quando uma obra literária passa pelo processo de adaptação para o cinema.

O Romance: Half of a Yellow Sun

A obra literária *Half of a Yellow Sun* da autora Chimamanda Ngozi Adichie é baseada na guerra civil da Nigéria de 1967-70, em que a escritora busca retratar alguns fatos deste conflito, além de expressar sua opinião sobre o sofrimento nigeriano. Desse modo, Chimamanda se utiliza de personagens que retratam as ações reais acontecidas em meio a guerra como: *Odenigbo*, *Olanna*, *Ugwo*, *Kainene*, *Richard* e outros. No entanto, a autora também apresenta especulações fictícias sobre as personalidades dos personagens para melhor retratação da guerra no continente africano.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A adaptação cinematográfica: *Half of a Yellow Sun*

O filme *Half of a Yellow Sun* produzido por Biyi Bandele em 2013 também conta a história da guerra acontecida em 1967 no continente africano. No entanto, o diretor da adaptação cinematográfica utilizou-se dos principais personagens *Olanna* e *Odenigbo* para representar os fatos acontecidos na Nigéria. Nesse sentido, a história criada por Adichie se torna em um romance tendo como cenário de fundo a guerra de 1967.

Half of a Yellow Sun: da escrita literária para a adaptação cinematográfica

O romance *Half of a Yellow Sun* de Chimamanda Ngozi Adichie (2006) expõe fatos e acontecimentos que ocorreram na Nigéria, como as guerras e conflitos ocorridos naquela região. Por essa razão, o diretor do filme *Half of Yellow Sun* Bandele (2013) optou por escolher as terras nigerianas como o próprio cenário da trama, já que ambos diretor e escritora são nigerianos. De fato, o tempo e o espaço, são primordiais para a aceitação da adaptação cinematográfica, ainda mais quando são de diferentes papéis estéticos (SCHLÖGL, 2011; HUTCHEON, 2006)).

Um das questões presentes na obra *Half of a Yellow Sun* de Adichie é a representação do personagem africano *Ugwo*, que tem treze anos de idade e se torna empregado de *Odenigbo*. A história acontece por diversos momentos sobre a visão de *Ugwo* que narra os acontecimentos vividos pela família e o pelo patrão:

Ugwo se perguntou se, através das solas finas, ela também estaria sentindo o asfalto cada vez mais quente. Passaram por uma placa, ODIM STREET, e Ugwu repetiu a palavra street, como fazia sempre que via uma palavra em inglês que não fosse muito comprida. Sentiu um cheiro doce, inebriante, ao entrar no compound, e teve certeza de que vinha dos maços de flores brancas que desabrochavam nos arbustos (ADICHIE, 2006, p. 08).

No entanto, a adaptação cinematográfica feita por Bandele gira em torno de *Odenigbo* e *Olanna*. Assim, *Ugwo* empregado de *Odenigbo* é visto pelo público como um personagem secundário. Segundo Hutcheon (2006) alguns personagens

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

podem sofrer alterações dependendo do receptor e por isso é necessário adaptar as personalidades para o contexto de publicação:

When we work in the other direction that is, from the telling to the showing mode, especially from print to performance a definitional problem potentially arises. In a very real sense, every live staging of a printed play could theoretically be considered an adaptation in its performance [...] it is up to the director and actors to actualize the text and to interpret and then recreate it, thereby in a sense adapting it for the stage (HUTCHEON, 2006, p. 39).

Levando isso em consideração, os acontecimentos dentro da história giram em torno do casal que vive em meio a Guerra Civil na Nigéria. Sobretudo, são explorados os sentimentos entre os protagonistas, pois o sentimentalismo garante a vivacidade das cenas e proporciona melhor a recepção do público. Segundo Testa (2012), a escolha de cada cena se torna individualista, já que a fidelidade da obra gira em torno do contexto e do meio de comunicação escolhido. Desse modo, o romance perpassa por diversas cenas românticas entre o casal durante o enredo do livro:

Talvez soubesse desde o início que Odenigbo era diferente, ainda que ele não tivesse dito nada; só o corte de cabelo já dizia tudo, uma cabeleira e tanto, feito um halo. Mas havia também naquele homem um cuidado especial consigo; não era dos que usam o descuido para substanciar o radicalismo (ADICHIE, 2006, p. 28).

Nesse caso, as cenas que envolvem o ápice do relacionamento entre o *Olanna* e seu amado são muito bem mostradas durante o filme da mesma forma que são descritas no livro: *“Ela estava maravilhada com a sensação reconfortante de seu corpo compacto em cima dela. Ele cheirava a conhaque e ela queria lhe dizer que era quase como nos velhos tempos...”* (ADICHIE, 2006, p. 203). Para Hutcheon (2006) a representação de *“interiority”* e *“exteriority”* envolvem não somente a espacialidade, mas também a animação cinematográfica pelos personagens.

Vale ressaltar, que os sentimentos manifestos são derivados do momento cultural ali inserido daquela determinada audiência cinematográfica, como condiz Istschuk e Araújo (2014) e que de fato o sentimentalismo irá buscar o olhar daquele público em específico. Aliás, nada mais abrangente do que cenas que cativem a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

audiência quando pensamos na comercialização da adaptação fílmica, nesse caso a afetividade (SILVA, 2012).

Entretanto, a traição de *Olanna* com *Richard* namorado de sua irmã gêmea *Kainene* não é minuciosamente relatada no filme, mas é expressada de forma implícita na adaptação. O que não ocorre na obra literária, pois a cena de traição é descrita detalhadamente:

[...] Richard disse, num resmungo: “Eu preciso ir”, ou algo parecido. Mas ela sabia que ele não iria embora e que, quando deitasse na superfície eriçada do carpete, ele se esticaria a seu lado. Ela o beijou na boca. Ele a puxou com força para si e, logo em seguida, com a mesma rapidez, virou o rosto. Ela ouvia a respiração rápida dele. Ela desabotoou sua calça, moveu o corpo para puxá-la pelas pernas, e riu quando a calça enroscou nos sapatos. Tirou o vestido (ADICHIE, 2006, p. 192).

É nítido que algumas cenas condizem ao diretor e que para Testa (2012) as adaptações nem sempre são fiéis as obras literárias, entretanto, são concebidas como assimilações. Em outros casos, pode-se acrescentar que as cenas envolvem diversas questões como artísticas e econômicas, que segundo Hutcheon (2006) esses fatos seriam cruciais na coordenação das cenas dentro da adaptação:

Of course, there is a wide range of reasons why adapters might choose a particular story and then transcode it into a particular medium or genre. As noted earlier, their aim might well be to economically and artistically supplant the prior works” (HUTCHEON, 2006, p. 04).

Não obstante, a traição de *Odenigbo* com *Amala* diferentemente de *Richard* e *Olanna* é exposta nas cenas cinematográficas. Já no livro as imagens de sexo não são vistas, nem mesmo por *Ugwu* que só percebe o fato ao ver a moça saindo do quarto de seu patrão: “*Ela segurava os panos com uma das mãos, e tropeçou na porta do quarto de hóspedes, empurrando, como se tivesse esquecido como abri-lá, antes de entrar. Amala, a calada, comum e feiosa Amala, tinha dormido no quarto do Patrão! Ugwu ficou imóvel [...]*” (ADICHIE, 2006, p. 178).

Schlögl (2011) condiz que a adaptação é original e ao mesmo tempo oposta da obra de arte, pelo fato de permanecerem em plataformas distintas. É possível dizer que há o conceito de originalidade entre as cenas e a narrativa, no entanto,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ambas são demonstradas de formas divergentes. Por esse viés, as cenas podem sofrer modificações de acordo com o tempo e o espaço, pois, as adaptações fílmicas podem ser sonegadas pela audiência por não atender ao anseio do público (HUTCHEON, 2006).

Podemos perceber também que algumas cenas foram reformuladas, como no momento em que *Amala* dá luz a filha de *Odenigbo* no hospital: “*Vamos ver a criança*”, disse. Ao se virar para sair, junto com *Odenigbo*, reparou que *Amala* não havia mudado a posição do rosto, não havia se mexido, não fizera nada para mostrar que tinha escutado” (ADICHIE, 2006, p. 203). No entanto, essa cena não ocorreu na adaptação, apenas compreendemos que *Amala* morreu e que a mãe de *Odenigbo* leva a recém-nascida para *Olanna* e a seu filho que posteriormente a adota.

A menina passa a estar aos cuidados do casal e recebe o nome de Baby: “*Baby surgiu na varanda. “Tio Julius, boa tarde.” “Baby-Baby. Como vai a tosse? Melhorou?” Mergulhou um dedo no vinho de palma e pôs na boca da menina*” (ADICHIE, 2006, p. 225). Entretanto, a menina se torna participante do romance antes dos capítulos em que nasce. Já o filme optou por seguir uma ordem cronológica sem representação de *flashbacks*.

Apesar de toda guerra civil na Nigéria, o filme aposta no relacionamento entre *Olanna* e *Odenigbo*, sendo assim, toda e qualquer cena que envolve os conflitos dos protagonistas são detalhadamente trabalhadas, principalmente para expor os sentimentos entre o casal apaixonado. Para Testa (2012) as exposições de certos fatos imagéticos contribuem para a comercialização da obra, neste caso o romance entre os protagonistas.

É nítido também perceber o casamento entre os protagonistas que ocorre quase no fim da dramaturgia, quando esse ocorre no meio da obra literária: “*O casamento foi simples. Olanna não levou flores*” (ADICHIE, 2006, p. 167). Assim, todas as traições e conflitos do casal acontecem após o casamento, entretanto, o filme tenta expressar um final feliz de uma história tradicional mesmo com a guerra civil.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ao que se refere a guerra civil na África as cenas de guerras são colocadas de acordo com as ações no livro. Nesse caso, há sangue e mortes que ficam explícitas cinematograficamente:

Olanna viu os quatro soldados esfarrapados levando um cadáver nos ombros. Um pânico desordenado a deixou zozza. Parou, certa de que era o corpo de Ugwu, até os soldados a ultrapassarem, rápidos, em silêncio, e ela perceber que o morto era alto demais para ser Ugwu. Seus pés estavam rachados e cobertos de barro seco; havia lutado descalço (ADICHIE, 2006, p. 306).

Algumas cenas buscaram da melhor forma expressar a dor daquele povo como nas mortes de algumas pessoas da tribo, essas seriam uma das formas de exprimir os sofrimentos culturais daquele país, como afirmam Istschuk e Araújo (2014). Nesse momento, o fundo musical se tornou essencial para trazer à tona os sentimentos e emoções dos personagens: *“Ugwu torcia para haver um pouco mais de luz; a lua tinha sido mais generosa antes, na hora em que enterrara a Ogbunigwe a uns trinta metros dali. Agora, o escuro estava em toda parte”* (ADICHIE, 2006, p. 294).

No entanto, os resquícios da guerra não foram detalhados com tanta precisão *“A guerra acabou, mas a fome não...”*, a impressão que deixa o filme é que o conflito ainda continua (ADICHIE, 2006, p. 294). Eventualmente, cada ação cinematográfica irá depender da recepção, desse modo, o produtor recriará a obra literária de acordo com a audiência (ARAUJO, 2011; HUTCHEON, 2006). Nesse sentido, algumas projeções serão descartadas e outras favorecidas para alcançar o público desejado.

Outra importante questão entre os capítulos do romance é a história que o próprio livro compartilhava que era escrita por *Ugwu* durante o conflito dessa Guerra Civil Nigeriana chamado *“O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos”*, o que para Hutcheon (2006) é considerado *palimpsestuous* pela mistura de gêneros. É importante salientar que este personagem contava fatos da guerra e que de forma surpreendente o filme dirigido por Bandele utilizou-se de *flashbacks* reais sobre da Guerra Civil da Nigéria.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

De fato, para Hutcheon (2006) a variação de cenas entre o presente, o futuro e o passado permite a interação da adaptação e sua audiência “*by this logic, has the flexibility of time-lines and the ability to shift in a few words to the past or the future*” (HUTCHEON, 2006, p. 63). Já que por meio das imagens é possível despertar com mais facilidade os sentimentos do espectador, ou seja, a adaptação fílmica pode facilitar as expressões e emoções pelo âmbito visual (SILVA, 2012).

Também podemos compreender que contar uma história e mostrar uma história são atitudes complexas, para Hutcheon (2006) essa passagem da adaptação é representada como *Telling* e *Showing*, pois transcrever o texto literário para a imagem visual de um cinema é uma atividade recriação e adaptação.

Considerações finais

É possível constatar que ambas as obras possuem peculiaridades que permeiam as ações, como os fatos narrados detalhadamente no romance *Half of a Yellow Sun* de Chimamanda Ngozi Adichie, que, aliás, focalizou nos acontecimentos de seu país e a partir disso pôde detalhadamente expor o tipo de sociedade e valores daquela época.

O que não ocorre tanto dentro do filme *Half of a Yellow Sun* do diretor Bandele que buscou os principais fatos que dariam mais vida ao enredo como o romance vivido por *Olanna* e *Odinegdo*.

A partir disso, ambos os valores foram divididos entre o público da literatura e do cinema. No entanto, é compreensível que o adaptador se nutriu da melhor forma das ações presente nesta obra literária. E que de fato ressaltou o que aquilo que mais chamaria a atenção do público que foi o romance entre duas pessoas que estariam permanentemente em conflito por causa de suas nacionalidades.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio Sol Amarelo*. São Paulo: Schwarcz LTDA, 2006.

ARAUJO, Naiara Sales. *Cinema e Literatura: adaptação ou hipertextualização?* Ceara: Littera Online, 2011.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ISTSCHUK, Ana Paula; ARAÚJO, Ubirajara Inácio. *Adaptação cinematográfica: uma estratégia de leitura*. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Secretária da Educação, 2014.

HALF OF A YELLOW SUN. Direção: Biyi Bandele. Produção: Andrea Calderwood; Gail Egan. Local: Nigéria. Música: D'banj. Produtora: Tinapa Studio, 2013. Internet (106 min.).

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. New York: Routledge, 2006.

REMAK, Henry. *Literatura comparada: definição e função*. IN: COUTINHO, E. F. (org) *Literatura Comparada: Textos fundadores*. Rio de Janeiro: Roco, 1994.

SCHLÖGL, Larissa. *O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema*. Guarapuava: VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011.

SILVA, Thais Maria Gonçalves. *Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária*. Florianópolis: Anuário de Literatura, 2012.

TESTA, Carlos. *From "Adaptation" to Re-creation: Literature and Cinema Coping with the Complexity of Human Recollection: Between*, 2012.

Recebido em: 21/12/2018.

Aprovado em: 01/03/2019.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO A ABORDAGEM DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE CINÉTICA QUÍMICA

A PROPOSAL FOR A DIDACTIC SEQUENCE USING THE THREE PEDAGOGICAL MOMENTS APPROACH TO THE TEACHING TO THE TEACHING OF CHEMICAL KINETICS

Keoma Lima Cavalcante^{*}

Natany Dayani de Souza Assai^{**}

Beatriz Haas Delamuta^{***}

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para o ensino de Cinética Química, mediante a uma Sequência Didática que sistematiza os Três Momentos Pedagógicos. Pode-se definir uma sequência didática como sendo um conjunto de atividades bem organizadas para a realização de objetivos educacionais que favoreçam um processo educativo efetivo. Neste caso, o conceito químico escolhido para ser trabalhado nessa sequência didática, foi o de Cinética Química, por ser um conteúdo fundamental para aprendizagem de outros conceitos químicos; abstrato dificultando a prática do professor e por ser de difícil entendimento para os alunos. A proposta da sequência didática, foi dividida em 3 etapas, totalizando quatro horas/aula, a qual pode ser adaptada para o público alvo

^{*} Mestrando em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com iniciação científica no Laboratório de Química Prebiótica da UEL, no estudo físico-químico de adsorção de corantes têxteis em Ferrihidrita. Em 2017, iniciou estágio voluntário no Laboratório de Síntese de Moléculas Medicinais da UEL, estudando a síntese orgânica de moléculas derivadas de oxazolidinonas para tratamento de tuberculose. No mesmo ano entrou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação em escolas da região de Londrina-PR, na temática de Situação de Estudo (SE).

^{**} Doutoranda em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Educação a Distância pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora Colaboradora na Universidade Estadual de Londrina e Professora Formadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil/Universidade Estadual de Londrina (UAB/UEL). Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Formação inicial de professores; Ação docente; Ensino-aprendizagem; CTS.

^{***} Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – Cornélio Procópio). Especialista em Docência para a Educação Superior pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Londrina). Licenciada em Licenciatura em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Londrina). Tutora no curso de Especialização em Química para a Educação básica na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Formação continuada de professores; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Avaliação da aprendizagem.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

proposto. Vale comentar que espera-se com essa proposta, que os professores consigam trabalhar de maneira diferenciada, instigando o interesse e a curiosidade dos alunos por esse conceito químico, tornando seu papel como mediador e o do aluno como autor da construção do seu próprio conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática. Momentos Pedagógicos. Cinética Química.

RESUMEN: El presente trabajo pretende presentar una propuesta para la enseñanza de la cinética química, a través de una secuencia didáctica que sistematiza los tres momentos pedagógicos. Una secuencia didáctica puede definirse como un conjunto de actividades bien organizadas para el logro de objetivos educativos que favorezcan un proceso educativo eficaz. En este caso, el concepto químico elegido para ser trabajado en esta secuencia didáctica fue la cinética química, ya que es un contenido fundamental para el aprendizaje de otros conceptos químicos; Complicando la práctica del profesor y siendo difícil de entender para los estudiantes. La propuesta de la secuencia didáctica se dividió en 3 etapas, totando 4 horas/clase, que se pueden adaptar al público objetivo propuesto. Cabe mencionar que se espera que esta propuesta, que los profesores puedan trabajar de manera diferente, instigando el interés y la curiosidad de los estudiantes por este concepto químico, haciendo su papel como mediador y el del estudiante como el autor de la construcción de su Poseer conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica. Momentos pedagógicos. Cinética Química.

ABSTRACT: The present work aims to present a proposal for the teaching of chemical kinetics, through a didactic sequence that systematizes the three pedagogical moments. A didactic sequence can be defined as a set of well-organized activities for the achievement of educational objectives that favor an effective educational process. In this case, the chemical concept chosen to be worked in this didactic sequence was the chemical kinetics, as it is a fundamental content for learning other chemical concepts; Complicating the practice of the teacher and being difficult to understand for the students. The proposal of the didactic sequence was divided into 3 stages, totaling 4 hours/class, which can be adapted to the proposed target audience. It is worth mentioning that this proposal is expected, that teachers can work differently, instigating the interest and curiosity of students for this chemical concept, making their role as mediator and that of the student as the author of the construction of their Own knowledge.

KEYWORDS: Didactic sequence. Pedagogical moments. Chemical Kinetics.

1 Introdução

Existe, ainda atualmente, a discussão sobre a (re)construção dos programas escolares, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É tangencial a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

este contexto de crescentes debates, o enfoque dado a novas propostas de ensino (SANGIOGO *et al*, 2013). O desenvolvimento dessas novas propostas, busca realizar o aproveitamento da capacidade de aprendizagem dos estudantes, destacando o interesse dos mesmos pelos conteúdos trabalhados em salas de aula (VIEIRA *et al*, 2018).

Com base nestas prerrogativas, Vieira (2018) cita algumas características que determina algumas destas novas propostas para o ensino das ciências. Dentre essas características, destaca-se o rompimento da linearidade na apresentação de conteúdos trabalhados dentro da sala de aula, possibilitando ao professor uma maleabilidade das possibilidades de trabalho com um determinado conteúdo. Pode-se então, trabalhar facilmente com a fragmentação dos conteúdos, sem a perda de sentido, não só da sua disciplina, mas de modo a realizar um bom trabalho com a interdisciplinaridade, para melhor aprendizado dos alunos (VIEIRA *et al*, 2018).

Em busca de potencializar o ensino-aprendizagem de Ciências, mais especificamente os conteúdos químicos, a abordagem dos 3 Momentos Pedagógicos apresentadas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) considera o aluno como agente central no processo de ensino e de aprendizagem, problematizando assuntos que devem ser pertinente as experiências vivenciadas pelos estudantes (CALEFI; REIS; ARAÚJO, 2017). Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para o ensino de Cinética Química, mediante a uma Sequência Didática sistematizada pelos 3 Momentos Pedagógicos.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A Proposta da Sequência Didática

A definição de sequência didática (SD) exposta por Antoni Zabala (1998) em sua obra “ A prática educativa: como ensinar”, dispõe como

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Considera-se relevante a parceria da sequência didática com diferentes recursos midiáticos educacionais para o aperfeiçoamento da prática educativa e para o ensino de conteúdos químicos.

A proposta da sequência didática para colaborar com o desenvolvimento das atividades em sala de aula e promover indícios de um processo de ensino e aprendizagem significativo, foi elaborada por Zabala. Este autor define a sequência didática como sendo um conjunto de atividades bem organizadas para a realização de objetivos educacionais que favoreçam um processo educativo efetivo. O mesmo autor finaliza a definição de sequência didática, afirmando que:

Estas unidades têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p. 18).

A característica essencial de uma sequência didática é a elaboração, o desenvolvimento e a articulação de atividades em sala de aula, ou seja, a maneira de configurar a sequência didática. “Isso significa supor que as atividades necessitam estar estruturadas, com objetivos precisos e com justificativas pautadas na literatura científica dentro do contexto a ser desenvolvido” (BERNARDELLI, 2014, p. 54). Assim, estas unidades permitem desenvolvimento, aplicação, contextualização, reflexão e a avaliação: “As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica” (ZABALA, 1998, p. 21).

Zabala (1998) afirma que frente a um modelo geral e expositivo, a sequência didática se torna cada vez mais complexa. Complexa, não na estrutura das fases que a compõe, mas sim na elaboração das atividades. Assim, Zabala (1998, p. 54) cita Bini (1977), que afirma que a sequência didática tradicional, está formada por quatro fases:

“a) comunicação da lição; b) estudo individual sobre o livro didático; c) repetição do conteúdo aprendido, sem discussão nem ajuda

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

recíproca; d) Julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou da professora”.

Assim, para que as práticas sejam realmente reflexivas e significativas, segundo o autor Zabala (1998), necessita-se de meios teóricos para elaborar cada fase, ou seja, formas de intervenções que melhore as práticas educativas, proporcionando um conhecimento mais profundo dos conceitos.

[...] a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem (ZABALA, 1998, p. 54).

Além disto, Zabala (1998, p. 20-21) relata sete pontos de uma sequência didática:

- 1- Agrupar, encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. As sequências podem indicar a função de cada atividade na construção da aprendizagem de diferentes conceitos, ou seja, avaliar a pertinência de cada atividade e /ou a inserção de novas atividades.
- 2- A relação entre o professor e alunos ou alunos e alunos, ou seja, o grau de comunicação e vínculos afetivos fazem com que as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades da aprendizagem.
- 3- Forma de estruturar e organizar os diferentes alunos configura-se uma determinada organização social da aula, contribuindo para o trabalho coletivo, pessoal e sua formação.
- 4- A utilização dos espaços e do tempo – utilização de um espaço mais ou menos rígido e no qual o tempo é possível de adaptações conforme as necessidades educacionais.
- 5- Maneira de organizar os conteúdos – conforme modelos integradores.
- 6- Uso de materiais curriculares e outros **recursos didáticos**. É relevante a utilização de diferentes **instrumentos** para a comunicação da informação, para propor atividades, para a elaboração e construção do conhecimento.
- 7- Sentido e papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados da aprendizagem, como no de uma concepção global do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a maneira as atividades, os tipos de desafios ajudas que se propõem, os comentários

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

durante todo o processo, entre outros, são fatores estreitamente ligados a concepção que se tem a respeito da avaliação e que têm uma forte carga educativa, que converte numas das variáveis metodológicas mais determinantes.

Certamente, inúmeros são os tipos de sequências didáticas possíveis para o ensino, mas estes pontos são fundamentais para todos os tipos de sequências podendo resultar em um processo de ensino e aprendizagem significativo.

A sequência didática, assim estruturada, pode propor melhoria no processo de ensino e aprendizagem de química, no qual o professor irá diferenciar sua prática, proporcionando aos alunos um interesse e uma curiosidade maior a respeito dos conteúdos químicos.

Assim, foi feita a escolha de um conceito químico (Cinética Química) para a elaboração de uma sequência didática baseada nos 3 Momentos Pedagógicos.

2.2 Três Momentos Pedagógicos

Essa abordagem metodológica de ensino foi inspirada na perspectiva freireana constituída em investigações temáticas e na dialogicidade, composta por três etapas: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

De acordo com os autores, a problematização inicial (PI) apresenta como função não somente iniciar a discussão de um dado conteúdo, e sim apresentar aos alunos situações reais que os alunos conhecem e vivenciam, por meio de uma situação—problema, possíveis de estudar um conhecimento científico de interesse. Nesse sentido, a escolha do tema gerador e da situação-problema tem fundamental importância, uma que norteia todo o planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Além disso, “[...] a problematização poderá permitir que o aluno sinta a necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém” (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1992, p. 29). A ideia é identificar as concepções prévias dos alunos sobre o tema, e fazer com que os mesmos sintam necessidade de novos conhecimentos para resolver a problemática em questão.

O segundo momento, a organização do conhecimento (OC) destina-se ao

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

estudo dos conteúdos necessários para a resolução da situação-problema inicial. Esse é o momento de se estabelecer relações, desenvolver definições e conceitos, no sentido de apresentar aos alunos outras explicações para a situação problematizada, de modo que eles comparem esse conhecimento com o seu e proponham uma nova explicação para a situação investigada (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

Já a etapa de aplicação do conhecimento (AC), os alunos são instigados a empregar seus novos conceitos apreendidos no segundo momento (OC), estabelecendo relações para resolver a problemática inicial. Por fim, é o momento também de extrapolar e explorar novos contextos, os quais não possuem relação direta com a situação-problema exposta na problematização inicial, mas necessitam dos mesmos conceitos para serem resolvidas (GIACOMINI, 2015).

Para este trabalho, escolhemos como tema gerador e situação-problema a produção de iogurte, no que tange o ensino do conteúdo de Cinética Química, mais especificamente, o tópico de fatores que influenciam a velocidade das reações.

3 Proposta da Sequência Didática

A Cinética Química é uma importante área de estudo e compreensão de determinados fenômenos da química, tornando fundamental para o entendimento científico necessário a todos aqueles que se encontram no Ensino Médio. Neste contexto, a Cinética Química tem como objetivo estudar a velocidade das reações químicas e os fatores que podem influenciar nesta velocidade, analisando como as substâncias interagem durante o processo reativo.

Este conhecimento também pode proporcionar ao aluno a compreensão de diferentes processos que estão presentes no seu dia a dia, como por exemplo, a conservação de alimentos, o uso de catalisadores nos veículos, entre outros. Porém mesmo, com diversos motivos para ensinar esse conteúdo, as dificuldades para o processo educativo não tem se superado. Muitas pesquisas mostram que tem sido difícil ensinar e aprender de forma efetiva e diferenciada. Neste contexto, Martorano (2014, p.1) afirma que

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Atualmente, no ensino médio, o tema cinética química tem sido apontado pelos professores como sendo de difícil abordagem, por causa do caráter empírico, tanto como abstrato deste tema. A compreensão da velocidade de uma reação química envolve a interpretação de dados experimentais e o entendimento do caráter dinâmico das partículas. Assim, o aluno tem de transitar entre o mundo macroscópico e o submicroscópico, o que exige um entendimento mais complexo da natureza da matéria.

Visto brevemente um dos maiores motivos para ensinar a Cinética Química, a seguir (Quadro 1) será apresentado um quadro geral da proposta da Sequência Didática elaborada, com suas respectivas etapas. Vale ressaltar que essa sequência foi dividida em 3 etapas, totalizando 4 horas/aula. Logo em seguida serão apresentados diversos quadros com materiais de apoio para o professor utilizar no momento da aplicação.

Quadro 1 - Etapas da SD e descrição das atividades.

ETAPA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES	MATERIAIS DE APOIO
Problematização Inicial (1 hora/aula)	Leitura (em conjunto com os alunos) do texto “ <i>como é feito o iogurte?</i> ”	Quadro 2
	Discussão sobre as condições reacionais para a reação de fermentação de preparo do iogurte.	Quadro 2
	Após discutir com os alunos esses pontos, solicitar que respondam às questões contidas no quadro 3, para ser entregue ao final da aula.	Quadro 3
Organização do Conhecimento (1 hora/aula)	Retomar com os alunos alguns pontos importantes da aula anterior, como a necessidade da temperatura e a presença das enzimas produzidas pelas bactérias na fermentação do leite. Para embasar esta discussão, o professor pode utilizar trechos de respostas dos alunos nas questões entregues na aula anterior.	Quadro 3
	Relatar ou escrever no quadro os conceitos relacionados aos mecanismos de reações (Teoria das colisões), descrevendo a energia envolvida, com ajuda de gráficos de energia e desenhos demonstrando a teoria das colisões.	-----
	Experimento sobre os fatores: temperatura, Superfície de Contato e Concentração.	Quadro 4
	Retomar os fatores cinéticos tratados nos experimentos da aula anterior.	Quadro 4

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Organização do Conhecimento (1 hora/aula)	Descrever no quadro o conceito de catálise reacional, utilizando o mesmo recurso gráfico que fora utilizado na primeira aula da sequência didática, de modo a relacionar os fatores energéticos envolvidos.	-----
	Discutir o texto de curiosidades contido no quadro 4, estabelecendo relações entre os fenômenos descritos com os fatores estudados.	Quadro 5
	Sistematizar os conceitos com a resolução de atividades.	Quadro 6
Aplicação do Conhecimento (1 horas/aula)	Retomar a problemática inicial	Quadro 2/ Quadro 7
	Extrapolar a problemática inicial, utilizando uma atividade <i>Team Based Learning</i> (TBL).	Quadro 8

Fonte: os autores.

A seguir serão apresentados em forma de quadros, alguns materiais de apoio que o professor pode utilizar durante o desenvolvimento dessa sequência didática.

Na problematização inicial (PI), com o auxílio do texto sobre a preparo do iogurte, disponível no Quadro 2, será proposto discutir com os alunos algumas condições para que a reação de fermentação (descrita no texto) ocorra.

Quadro 2 – Texto de apoio: Como é feito o iogurte?

COMO É FEITO O IOGURTE?

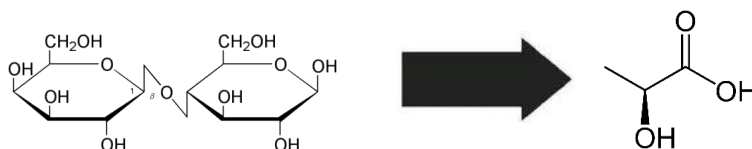
A fabricação do iogurte é controlada pelo **processo de coalhadura**. Basicamente, trata-se de fazer o leite estragar de uma maneira bastante específica.

Para dar as bases para a textura final, fabricantes comerciais agitam o leite, recém tirado das vacas leiteiras, sem adicionados químicos, em um equipamento que se assemelha a uma máquina de lavar. Isso modifica sua estrutura microscópica, quebrando os grandes glóbulos de gordura em inúmeras partículas menores.

A partir daí as proteínas do leite formam uma membrana em torno de cada partícula. Isso garante uma melhor distribuição da gordura através do iogurte conforme o leite coalha.

Neste momento, a temperatura é aumentada. O calor ajuda a eliminar qualquer bactéria indesejada presente no leite e também a diminuir o pH do meio (deixando-o mais ácido). Nas fábricas comerciais, o leite é fervido por 30 minutos a 85°C, e depois por cinco minutos entre 90°C e 95°C.

Iniciando o processo de Fermentação, como o meio está ácido, a lactose (açúcar presente no leite) é convertido naturalmente a ácido láctico.



Contudo, o leite é resfriado a 37°C, que é a temperatura ideal para a proliferação das duas mais importantes bactérias que agora são adicionadas ao leite e que ficam presentes até o produto final: *Lactobacillus delbrueckii* e *Streptococcus thermophilus*.

Essas bactérias, nesta temperatura de 37°C, produzem uma enzima que aceleram a conversão das moléculas de lactose em moléculas de ácido láctico.

Essa conversão só é possível em um meio ácido, e a enzima produzida pelas bactérias utilizam-se da acidez do meio para produção mais rápida do ácido láctico.

Com essa produção, as proteínas presentes começam a se soltar, em ramificações e unindo-se umas às outras formando uma espécie de rede, que por sua vez retém água e glóbulos de gordura.

PRONTO! O leite virou iogurte.

FONTE: adaptado de: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150825_vert_fut_segredos_iogurte_ml>

Fonte: os autores.

Para tal discussão, questionamentos como os seguintes podem ser realizados.

- Quais dos processos descritos no texto poderiam ser eliminados e ainda assim obteríamos o iogurte como produto final?
- Quais tem que permanecer? Mudar as temperaturas de fervura e de resfriamento iriam modificar o processo, de que maneira?

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

- Retirar as bactérias do processo, poderia modificar o produto final, ou o processo? Se sim, como?

Após discutir com os alunos esses pontos, com o intuito de identificar a compreensão dos alunos a respeito do tema em questão, será disponibilizado para os mesmos algumas questões contidas no quadro 3, para serem respondidas e entregues ao final da aula.

Quadro 3 – Questões a respeito do processo de fermentação.

QUESTÕES

01. Cite pontos que você julga necessário para ocorrer este processo de fermentação?
02. Se não fosse feito o aquecimento do leite após o processo de coalhadura, isso influenciaria no resultado final? Como você imagina aconteceria isso?
03. Se não fosse feito o resfriamento do leite após o processo de coalhadura, como isso influenciaria no resultado final do processo de fermentação?
04. Se as duas importantes bactérias fossem retiradas do processo de fermentação, ele iria ocorrer? Se sim, de que forma o processo seria afetado?
05. Podemos afirmar que as bactérias são essenciais para o processo de fermentação acontecer? Justifique.

Fonte: os autores.

Na organização do conhecimento (OC) retomar com os alunos alguns pontos importantes da aula anterior, como a necessidade da temperatura e a presença das enzimas produzidas pelas bactérias na fermentação do leite. Para embasar esta discussão, o professor pode utilizar trechos de respostas dos alunos nas questões entregues na aula anterior (Quadro 3).

De forma breve, pode-se relatar ou escrever no quadro os conceitos relacionados aos mecanismos de reações (Teoria das colisões), descrevendo a energia envolvida, com ajuda de gráficos de energia e desenhos demonstrando a teoria das colisões.

Após esta breve introdução, os autores deste artigo propõem alguns experimentos (Quadro 4) com pastilhas efervescentes para ilustrar a influência dos fatores que alteram a velocidade das reações: Temperatura, Superfície de Contato e Concentração. Tais experimentos podem ser trabalhados de forma demonstrativa ou

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

investigativa (com necessária adaptação).

Quadro 4 – Sugestões de experimentos

EXPERIMENTOS
<p>Experimento 1 – Temperatura:</p> <p>Preparar três copos de água (gelada, natural e quente), e a cada copo de água acrescentar um comprimido efervescente. Diferentes aspectos podem ser visualizados na velocidade da efervescência destes comprimidos.</p>
<p>Experimento 2 – Superfície de Contato:</p> <p>Preparar 2 copos com água gelada. No primeiro copo adicionar um comprimido efervescente inteiro, e no segundo copo adicionar um comprimido efervescente triturado. Diferentes aspectos podem ser percebidos na velocidade da reação.</p>
<p>Experimento 3 – Concentração:</p> <p>Preparar 3 garrafas de vidro, a primeira contendo 15 mL de água e 5 mL de vinagre, a segunda contendo 5 mL de água e 10 mL de vinagre, a terceira contendo 20 mL de vinagre. No gargalo de</p>

Fonte: os autores.

Após cada experimento, o professor pode discutir com os alunos os mecanismos tratados anteriormente, relacionando os aspectos visíveis, com os mecanismos reacionais em cada experimento.

Posteriormente, na segunda aula da OC, além de retomar os fatores cinéticos tratados nos experimentos, o professor abordará o conceito e influência do catalisador em uma reação química, utilizando recursos gráficos, de forma a relacionar fatores energéticos. Juntamente com os alunos ler e discutir o texto de curiosidades contido no quadro 5, de forma a proporcionar uma discussão sobre o motivo da ocorrência dos fenômenos descritos, relacionando com os fatores cinéticos que interferem na velocidade das reações, estudadas até o momento.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Quadro 5 – Algumas Curiosidades

ALGUMAS CURIOSIDADES

Várias reações que acontecem no cotidiano estão ligadas por fatores importantes, como poderíamos explicar essas reações e esses fatores?

1. As bananas amarelinhas, como compramos em feiras e supermercados, não foram sempre assim. Antes de terem essa coloração (que indica o seu amadurecimento), as bananas são transportadas ainda verdes do seu local de plantio até estufas próximas as cidades, onde ficam até seu total amadurecimento, sendo depois transportadas rapidamente para as prateleiras, onde as compramos e as consumimos.
2. Desde muito tempo, navios zarpam e afundam por problemas técnicos, após muitos anos, ainda pode-se encontrar esses navios naufragados no fundo dos oceanos. Após um tempo debaixo da água, os navios perdem a camada de proteção que tem em suas partes de ferro, permitindo assim um rápido processo de enferrujamento. Mas você sabia que em regiões mais próximas aos polos, a ferrugem forma-se mais lentamente, enquanto em regiões mais próximas ao litoral (praias), a ferrugem se forma mais rapidamente.

RESPIRAÇÃO: $C_6H_{12}O_6 + 6O_2 \rightarrow 6CO_2 + 6H_2O + \text{Energia}$

3. Imagine-se em um acampamento, está frio a noite, você tem que fazer uma fogueira para se aquecer. Ao seu alcance, neste lugar afastado, têm pequenos galhos finos e outros galhos mais grossos e uma pederneira (equipamento que produz fortes faíscas, utilizado para acender fogueiras). Para iniciar a fogueira é necessário que junte uma quantidade de galhos finos, rodeando-os com os galhos mais grossos, depois utiliza-se a pederneira para criar faíscas sobre os galhos mais finos (que estão no centro da fogueira), estes acendem, servindo de “alimento” para o fogo, que logo se espalha até consumir vagarosamente os galhos mais grossos (que estão nas extremidades da fogueira), deixando você aquecido por mais tempo.
4. As bananas amarelinhas, como compramos em feiras e supermercados, não foram sempre assim. Antes de terem essa coloração (que indica o seu amadurecimento), as bananas são transportadas ainda verdes do seu local de plantio até estufas próximas as cidades, onde ficam até seu total amadurecimento, sendo depois transportadas rapidamente para as prateleiras, onde as compramos e as consumimos.
5. Desde muito tempo, navios zarpam e afundam por problemas técnicos, após

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

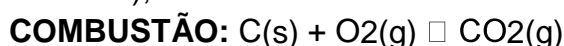
muitos anos, ainda pode-se encontrar esses navios naufragados no fundo dos oceanos. Após um tempo debaixo da água, os navios perdem a camada de proteção que tem em suas partes de ferro, permitindo assim um rápido processo de enferrujamento. Mas você sabia que em regiões mais próximas aos polos, a ferrugem forma-se mais lentamente, enquanto em regiões mais próximas ao litoral (praias), a ferrugem se forma mais rapidamente.

6. Quando bebês nascem prematuramente, eles precisam de cuidados especiais, isso porque ainda não estão aptos a viverem no mundo como conhecemos. Problemas respiratórios comumente afetam estas crianças, e quando colocados em estufas (ou incubadoras) neonatais (no momento do nascimento), se pode controlar fluxos de oxigênio disponível para que o bebê realize o processo de respiração.



7. Imagine-se em um acampamento, está frio a noite, você tem que fazer uma fogueira para se aquecer. Ao seu alcance, neste lugar afastado, têm pequenos galhos finos e outros galhos mais grossos e uma pederneira (equipamento que produz fortes faíscas, utilizado para acender fogueiras). Para iniciar a fogueira é necessário que junte uma quantidade de galhos finos, rodeando-os com os galhos mais grossos, depois utiliza-se a pederneira para criar faíscas sobre os galhos mais finos (que estão no centro da fogueira), estes acendem, servindo de “alimento” para o fogo, que logo se espalha até consumir vagarosamente os galhos mais grossos (que estão nas extremidades da fogueira), deixando você aquecido por mais tempo.

8. Ainda algo importante a se considerar ao acender uma fogueira é soprar levemente (ou abanar) sobre a superfície que tentamos acender, isso deixa a brasa (ou o fogo mais intenso), aumentando a combustão.



Fonte: os autores.

Para sistematizar os conceitos, os alunos podem realizar as atividades finais ao texto em sala de aula, conforme apresentado no quadro 6.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Quadro 6- Atividades

1. Porque as bananas são transportadas para estufas antes de irem ao supermercado? O que ocorre nessas estufas?
2. O que tem nas regiões mais próximas aos polos que pode influenciar no

Fonte: os autores.

Na etapa de aplicação do conhecimento (AC) há a retomada da problemática inicial, apresentada no Quadro 7, na qual exibimos um problema sobre o preparo do iogurte, para o qual são necessários os conhecimentos sobre os fatores que influenciam na velocidade das reações estudados na etapa de organização do conhecimento.

Quadro 7 – Atividade de Retomada da problemática Inicial no Terceiro Momento

Supondo que você é o responsável pela produção de iogurte da empresa Batavo, e o processo de produção de iogurte não está satisfatório. Levando em conta todo o processo de fermentação e as etapas abordadas no texto “Como é feito o iogurte?” e os conceitos estudados ao longo da unidade, como você procederia

Fonte: os autores.

Para finalizar a SD, os alunos são convidados a fazer uma atividade em grupo nomeada *Team Based Learning* (TBL), conforme apresentado no quadro 8. As etapas do TBL são divididas, de modo que:

- Fazer as devidas explicações de como funciona o TBL (leitura das instruções);
- Leitura das questões do TBL;
- Resolver as questões individualmente;
- Juntar os alunos em dois grupos e discutir as suas respostas (da parte 2), chegando a novas respostas, ou mesmo continuando com as anteriores, como uma equipe.

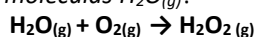
DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ETAPA 2.1: Garantia do preparo em grupo (Group Readiness Assurance Test – iRAT)

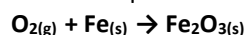
1. Após discussão da questão e decisão da equipe por uma resposta, retirem a etiqueta correspondente à alternativa escolhida para saber se a equipe acertou. Na resposta certa aparece uma estrela.
2. Se não aparecer a estrela, retomem a discussão, decidam qual outra alternativa é a correta e repitam o procedimento.
3. Pontuação para a equipe: 1 etiqueta retirada = 4 pontos 3 etiquetas reitradas = 1 ponto
2 etiquetas retiradas = 2 pontos 4 etiquetas reitradas = 0

QUESTÕES:

1. Na seguinte reação química, em um sistema fechado, sem saída de reagentes, o que acontece se for *aumentado a quantidade de moléculas* $H_2O_{(g)}$?



- a. A reação acontece mais rapidamente, formando mais $O_2_{(g)}$.
 - b. A reação acontece mais lentamente, formando menos $H_2O_2_{(g)}$.
 - c. A reação acontece mais rapidamente, formando mais $H_2O_2_{(g)}$.
 - d. A reação permanece estática, sem formar nenhum produto e nem consumir nenhum reagente.
2. Pela teoria das colisões, podemos explicar a velocidade de diversas reações que acontecem em nosso cotidiano. A simples formação de ferrugem em um prego exposto, representada pela reação abaixo, é aumenta em locais mais quentes do que em locais mais frios.



Isso acontece porque?

- a. Em temperaturas mais elevadas as moléculas de gás oxigênio (O_2) diminuem sua energia cinética e se chocam com menos frequência com o ferro contido no prego, formando cada vez menos o Fe_2O_3 (ferrugem).

Fonte: os autores.

Nessa atividade, os alunos extrapolam a problemática inicial, partindo para novos contextos para os quais necessitam utilizar os conceitos trabalhados ao longo da sequência didática.

Para dar um feedback aos alunos, o ideal é fazer a releitura e resolução de todas as questões, em conjunto do professor com os alunos, abrindo para que os alunos exponham suas dificuldades e dúvidas. É importante ressaltar que a dialogicidade deve estar presente e é característica fundamental da abordagem dos 3 momentos pedagógicos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

4 Considerações Finais

Visto a relevância de ensinar a Cinética Química, por ser uma área de estudo e compreensão de determinados fenômenos da química e por proporcionar ao aluno a compreensão de diferentes processos que estão presentes no seu dia a dia, como por exemplo, a conservação de alimentos, o uso de catalisadores nos veículos, neste trabalho é proposto uma Sequência Didática, pensada no âmbito dos 3 Momentos Pedagógicos por ser saída para alguns receios, ajudando o professor a seguir um caminho básico traçado para lidar com o dia a dia dos estudantes, trazendo à tona ideias e articulando momentos dentro da sala de aula

Vale ressaltar, que para este trabalho, escolhemos como tema gerador e situação-problema a produção de iogurte, no que tange o ensino do conteúdo de Cinética Química, mais especificamente, o tópico de fatores que influenciam a velocidade das reações. Mas, sabe-se que uma Sequência Didática deve ser adaptada de acordo com o seu público alvo. Nesta sequência foi proposto atividades individuais, em grupo, leitura de textos, experimentos, exercícios que podem ser modificados ou reestruturados.

Referências

BERNARDELLI, M. S. **A interdisciplinaridade educativa na contextualização do conceito de transformação química em um curso de ciências biológicas**. 2014. 218 f. Tese (Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

CALEFI, P. S; DOS REIS, M. J; ARAÚJO, A. C; Metodologia dos Três Momentos Pedagógicos para Educação Ambiental. **Enseñanza de Las Ciencias**, n. extra, p.5105-5109, 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEHLEN, S. T; MALDANER, O. A; DELIZOICOV, D. Momentos Pedagógicos e as Etapas da Situação de Estudo: Complementariedades e Contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v.18, n.1, p.1-22, 2012.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

GIACOMINI, A. Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n.2, p. 340-355, 2015.

MARTORANO, S. A. A. As dificuldades no ensino e aprendizagem do tema Cinética Química: uma pequena revisão sobre o tema. **XVII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVII ENEQ)**. Ouro Preto, MG, Brasil, 2014.

SANGIOGO, F. A.; HALMENSCHLAGER, K. R.; HUNSCHE, S.; MALDANER, O. A. Pressupostos Epistemológicos que Balizam a Situação de Estudo: Algumas Implicações ao Processo de Ensino e à Formação Docente. **Ciência & Educação**, v.19, n.1, p.35-54, 2013.

VIEIRA, L. B. G; FERNANDES, G. W. R; MALDANER, O. A; MASSENA, A. P. Situação de

Estudo: O que vem Sendo Publicado em Eventos e Periódicos da Área de Ensino de Ciências? **Revista Ensaio**, v.20, Belo Horizonte, 2018.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Recebido em: 12/12/2018.

Aprovado em: 01/03/2019.