

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

2

Atena
Editora
Ano 2021

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

2

Atena
Editora

Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-490-7
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.907212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS 2**, coletânea de vinte capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos; e artes e diálogos.

Estudos linguísticos traz análises sobre lexicologia, tradução, antropologia, prática de leitura, ensino de língua, gêneros textuais, coerência textual, argumentação, paráfrase, deslizamento e imposições identitárias.

Em artes e diálogos são verificadas contribuições que versam sobre transdisciplinaridade, literatura, cinema, dança, música, cantoria, versos poéticos, construção de significados e estudos da tradução.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: DIÁLOGOS ENTRE A LEXICOLOGIA, TRADUÇÃO E ANTROPOLOGIA	
Ivan Pereira de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120091	
CAPÍTULO 2	13
UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: UM ASPECTO CONJUGACIONAL ENTRE INTERTEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIZAÇÃO	
Carmen Elena das Chagas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120092	
CAPÍTULO 3	22
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DISCURSO NAS POLÍTICAS DE ESTADO	
Edeina Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120093	
CAPÍTULO 4	33
GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Edite Sampaio Sotero Leal	
Francisca Cardoso da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120094	
CAPÍTULO 5	45
FAKE NEWS: O (DES)ENCAIXE DO GÊNERO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA	
Vanessa Borges	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120095	
CAPÍTULO 6	57
A COERÊNCIA TEXTUAL E A ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS E TEXTUAIS EM DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
Virginia Maria Nuss	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120096	
CAPÍTULO 7	74
DA PARÁFRASE AO DESLIZAMENTO: SENTIDOS EM TORNO DE UMA GREVE MILITARIZADA	
Aretuza Pereira dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120097	
CAPÍTULO 8	83
IMPOSIÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA LINGUAGEM	
Isabela Velocini	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120098>

CAPÍTULO 9..... 90

TRANSDISCIPLINARIDADE E CRIATIVIDADE PARA PENSAR OS TEMAS TRANSVERSAIS

Joana de São Pedro Inocente

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120099>

CAPÍTULO 10..... 96

ANDRÉ LOUCO: DA LITERATURA AO CINEMA

João Vítor de Souza-Ramos

Ewerton de Freitas Ignácio

Maria Eugênia Curado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200910>

CAPÍTULO 11..... 115

O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO AUDIOVISUAL: A RUPTURA DE UM OLHAR TREINADO

Maraisa Daiana da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200911>

CAPÍTULO 12..... 125

FORMAÇÃO EM DANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOMÁTICA

Carla Gontijo Campolim Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200912>

CAPÍTULO 13..... 138

ASPECTOS INTERCULTURAIS NA MÚSICA FRANCÓFONA

Alyanne de Freitas Chacon

Bárbara Bezerra Pontes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200913>

CAPÍTULO 14..... 153

REFLEXÃO SOBRE COMPOSIÇÃO DE MÚSICA DE RAP

Ellen de Jesus Correa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200914>

CAPÍTULO 15..... 169

CANTORIA: A PELEJA DA CULTURA POPULAR E DAS IDENTIDADES

Hadson Bertoldo Sales Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200915>

CAPÍTULO 16..... 180

O [FAZER DO] CURURU SUL-MATO-GROSSENSE: UM RECORTE SOB A PERSPECTIVA

DOS CONCEITOS DE TEMPO E RESISTÊNCIA

José Gilberto Garcia Rozisca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200916>

CAPÍTULO 17..... 192

VERSOS POÉTICOS: UM SABER SOBRE A LÍNGUA

Thalita Miranda G. Sampaio de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200917>

CAPÍTULO 18..... 201

FUNCIÓN TEXTUAL Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN *BROOKLYN* DE COLM TÓIBÍN

Norma Liliana Alfonso

Graciela Obert

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200918>

CAPÍTULO 19..... 213

IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO NO BRASIL A PARTIR DO MAPEAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XI E XII ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, ORGANIZADOS PELA ABRAPT

Ian Dionisio Barboza

Tânia Liparini Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200919>

CAPÍTULO 20..... 229

DEVIR-MULHER: A ORIGEM DA CIDADE

Sebastião de Jesus Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200920>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 234

ÍNDICE REMISSIVO..... 235

FORMAÇÃO EM DANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOMÁTICA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/05/2021

Carla Gontijo Campolim Moraes

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ouro Preto/MG

<http://lattes.cnpq.br/4589916913266740>

RESUMO: A presente proposta tem como foco principal pensar e refletir sobre os processos de formação em dança que priorizam o estímulo ao autoconhecimento, a percepção de si, e a investigação pessoal e autoral do indivíduo. Neste processo crianças e jovens são tratados e entendidos como produtores de conhecimentos, capazes de refletir sobre questões referentes ao seu próprio processo de aprendizagem, e sobre as diversidades que tangem as relações sociais, a multiplicidade étnica e a pluralidade cultural de forma geral através da arte, especialmente a dança. Partindo deste pressuposto, o artigo apresenta como estudo de caso o Estúdio ID Investiga Dança, espaço de formação, pesquisa, criação e produção em dança, sediado na cidade de Ouro Preto/MG, cuja direção vem há mais de 15 anos questionando e dialogando sobre questões referentes às matrizes pedagógicas e metodológicas para o aprendizado, e os processos de criação e formação em dança desde a infância. A fundamentação teórica deste trabalho visita autores como Michael Foucault, que reflete sobre o corpo dócil; o educador social, Paulo Freire, que aponta a necessidade

de uma pedagogia da autonomia; o coreógrafo e diretor teatral Klauss Vianna, que defende que o indivíduo é capaz de ser protagonista e autor de sua própria dança; Silvie Fortin, que pesquisa a educação somática como prática pedagógica para a formação do bailarino.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação somática. Processos de formação. Autoralidade.

FORMATION IN DANCE FROM A SOMATIC PERSPECTIVE

ABSTRACT: The present proposal has as main focus thinking about and reflecting on the dance training processes which prioritize the stimulation to self-knowledge, self perception, and personal and authorial research of the individual. In this process children and young people are treated and understood as knowledge producers, able to reflect on issues related to their own learning process, and on the diversities that affect social relations, ethnic multiplicity and cultural plurality, in general through art, especially the dance. Based on this assumption, this paper presents as a case study Estúdio ID Investiga Dança, a dance formation, research, creation and production space, situated in Ouro Preto city, Minas Gerais, Brasil, whose direction comes questioning and talking about questions on pedagogical and methodological matrices related to learning, and the processes of creation and formation in dance since childhood along more than 15 years. The theoretical fundamentation of this work is based on authors as Michael Foucault, who reflects on the docile body; the social educator, Paulo Freire, who points out the needing of a pedagogy

of autonomy; the choreographer and theater director Klauss Vianna, who argues that the individual is capable of being the protagonist and author of his own dance; Silvie Fortin, who researches somatic education as a pedagogical practice for the dancer formation.

KEYWORDS: Dance. Somatic education. Formation processes. Authority.

INTRODUÇÃO

[...] consideramos que o sentido primeiro da dança deve ser lido no próprio corpo que a gera, e que nela se gera, e que a intenção, clara ou obscura, do acto poético em dança passa pelo movimento como processo gerador, e pelos estados de corpo e de pensamento. (LOUPPE, 2012, p. 47).

A experiência adquirida ao longo de vinte anos de participação nas principais mostras competitivas de dança do Brasil, através do Estúdio ID Investiga Dança de Ouro Preto/MG (ID)¹, permite concluir que existe, na maior parte das escolas e grupos de dança participantes, um modo de dançar baseado em técnicas de dança codificadas, que ainda se investe no aprendizado herdado da modernidade, que busca a perfeição da representação desses códigos e dos modelos pré-concebidos. Tal organização para o ensino da dança não oferece espaço para que cada aprendiz possa apresentar singularmente seu modo de aprender tais códigos. Esse modo de ensinar dança tem imposto padrões estéticos muito parecidos, como produtos em série pré-fabricados, constituídos de elementos prontos e pré-determinados como “superiores”, “altamente qualificados” ou “perfeitos”, e imprescindíveis ao fazer da dança. A participação nesses festivais proporcionou o contato direto com escolas de dança de várias localidades do país. Essas vivências permitiram constatar que impera um modo conservador de ver, compreender e fazer dança, o qual alimenta o objetivo meramente comercial desses festivais, com foco no entretenimento, na disseminação de franquias de escolas e métodos tradicionais/ortodoxos. Essa constatação contribuiu para a compreensão dos caminhos pelos quais transcorre o ensino de dança no Brasil, além de ter contribuído para definir os principais objetivos do trabalho do Estúdio ID Investiga Dança, que prioriza um aprendizado onde cada ser dançante possa, por meio da consciência corporal, potencializar a autonomia para criar de forma reflexiva uma dança que não está separada do seu modo de vida.

A presente proposta coloca as práticas somáticas no contexto de formação do bailarino, compreendendo sua importância no desenvolvimento da consciência do próprio corpo, coadunado com o aprendizado da dança, garantindo assim que a singularidade seja o eixo principal na formação do corpo que dança e sua ligação com os processos de criação e experiências estético-artísticas. Esse modo de entender o aprendizado da dança pode estimular uma reflexão crítica sobre o modo como se ensina a arte de dançar baseado

¹ Além dos cursos pagos oferecidos para a população em geral de todos os níveis sociais e econômicos, o Estúdio ID desenvolve um programa de democratização da dança, com recursos próprios que oferece bolsas de estudos para a comunidade localizada na região dos inconfidentes, beneficiando nos seus 30 anos de atuação cerca de 1000 crianças, adolescentes e adultos.

na padronização e repetição de modelos prontos.

Portanto, esse estudo teve como objetivo propor uma reflexão a partir de algumas teorias que apontam uma concepção de corpo, dança e educação que favorecem o aprendizado humano a partir da singularidade, que valorizam a diversidade cultural na construção coletiva tão clamada nos tempos atuais por alguns segmentos da sociedade, além de fortalecerem a importância de entender a dança como um modo de aprender a vida, cujo contexto de aprendizagem se embasa em uma pesquisa constante.

Para entender o aprendizado de dança que muitos dos bailarinos brasileiros vivenciaram, e ainda vivenciam, a partir de um ensino autoritário, vertical e unidirecional, este estudo entendeu que era preciso recorrer a pontos da história que envolve a educação humana que contextualiza questões sociais e toda uma relação de poder pautada na submissão e na obediência que a sociedade brasileira está inserida desde a sua colonização. As raízes que ligam colonizador e colonizado ainda estão inscritas na memória da pele, dos ossos e músculos do povo brasileiro. Entendida como uma forma de dominação, a educação dos corpos está baseada, assim como na dança, no modelo europeu, proposto pela modernidade, com o intuito de disciplinar para a produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010).

O soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado”. (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Foucault (2010), ao explicar a transformação do corpo do camponês em soldado hábil, mostra que o corpo do soldado foi milimetricamente fabricado para estar disponível para o automatismo dos gestos precisos que o definiria como um soldado. Segundo o pensador, o olhar para o corpo como objeto e alvo de poder se deu durante a era clássica e que desde então foram se desenvolvendo mecanismos para preparar o corpo à obediência, para ser treinado e se tornar hábil em multiplicar suas forças. Portanto, um corpo que aceite ser manipulado precisa ser um corpo docilizado. Para o autor: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A partir do interesse do Século XIII em tornar o corpo alvo de controle do poder, Foucault (2010) explica que foi se construindo um método que passou a ser conhecido por “Disciplinas”.

Portanto o sistema disciplinar que se apoiou muito mais na eficácia dos movimentos, e nas organizações internas do corpo, acabou por se destacar pela sua eficiência em desenvolver recursos para controlar minuciosamente as operações do corpo, impondo-as “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Esse modo de atuar no corpo desenvolve uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente e mais útil como também o processo inverso. Ou seja, acabou sendo a maior ferramenta para se ter o domínio do poder sobre o corpo dos outros. Para Foucault (2010) “a disciplina” fabrica os corpos e tem o poder de, ao mesmo tempo aumentar as forças desses em função do econômico e da utilidade, como tem também o poder de diminuir as mesmas em termos políticos de obediência. Entende que esse modo de disciplinar dissocia e reorganiza o poder do corpo, pois aumentam as “capacidades” para certas “aptidões”, mas a energia que emerge dessa potência é invertida, e faz dela uma relação de “sujeição estrita”.

As marcas de sujeição às quais o corpo da modernidade foi condicionado permeou o tempo, atravessou os mares e chegou ao Brasil pelo corpo do colonizador e passou a ser considerada uma forma de “educação ideal”. Destruíram o modo de organizar o aprendizado do nativo (brasileiro) e conseqüentemente sua cultura. Hoje, ainda vivemos a “mercê” dessa herança europeia, compreendendo assim uma grande lacuna na formação dos sujeitos e sua relação com a construção social, política e cultural de um país. Dentro deste entendimento o educador Paulo Freire (1967) contribuiu de forma significativa para se pensar a educação não apenas como prática libertadora, mas principalmente como práxis, no sentido da compreensão do papel do indivíduo nas relações sociais e reflexões políticas, econômicas e morais. Paulo Freire (1967) abriu um vasto campo de discussões sobre a educação, retratando as relações sociais, políticas e culturais nas quais os brasileiros estão inseridos. Na visão do autor, o indivíduo necessitaria:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectados das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

A reflexão do educador em muito nos ajuda a pensar o aprendizado na dança a partir da discussão sobre o antagonismo entre as concepções de educação bancária, que serve à dominação e a concepção de educação problematizadora que serve à libertação. Para Freire (2005) o ponto conflitante dessas concepções se encontra na relação educador e educando. O autor entende que a educação não é um ato solitário, ou simplesmente como um ato de transmissão de conhecimento. Para ele os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Essa mediação é feita pelo diálogo. Mas o que se pode entender por uma educação bancária, e por uma educação problematizadora?

A educação bancária, segundo o pensador, nega a dialogicidade e o educador é o que retém o conhecimento e o responsável por descrever, ou depositar ao educando que os recebe de forma passiva. Dessa forma não se estabelece o conhecimento, pois o educando apenas memoriza os conteúdos narrados pelo educador. Esse modo de educar de forma anestésica inibe o poder de criação do sujeito (FREIRE, 2005, p. 80). O que se destaca na

educação bancária é a insistência em “manter oculta certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e para isso mistifica a realidade” (FREIRE, 2005, p. 83). Essa concepção contribuiu para fazer da educação um processo assistencialista e de domesticação que atende somente as necessidades do opressor, desconhecendo o homem como sujeito histórico, sendo essa concepção presa pela permanência das coisas e por um presente bem comportado.

Já a educação problematizadora, segundo Freire (2005), afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Portanto está ligada diretamente na relação educador e educando. Em suas características envolve a autenticidade e reflexão, pontos fundamentais para o ato de “desvelamento da realidade”.

Para Freire (2005) uma educação problematizadora se faz a partir de um esforço constante para que os homens envolvidos nesse processo, sem dicotomizar este pensar da ação, percebam de forma crítica “como estão sendo no mundo, com quem e em que se acham”. Freire (2005, p. 82). Desse modo Freire (2005, p. 84) explica que a educação é um “que fazer” permanente” em relação e inclusão do homem em sua realidade, pois “para ser tem que estar sendo.”

Freire (2005) aponta caminhos para se pensar a educação no encontro com a vida, com o fazer do dia a dia, em comunhão direta com nossas escolhas, desejos e querer. Estimula o questionamento sobre esse conhecimento hierarquizado, de cima pra baixo, e convoca o sujeito a enxergar a importância do seu posicionamento crítico diante dos problemas públicos de forma democrática. Ressalta a importância do exercício da cidadania na construção do mundo e na criação de conexões relacionais entre sujeito e mundo e na educação em comunhão com a vida, em exercício pleno da liberdade. Para isso é preciso pensar a educação para além dos muros das instituições escolares; uma educação aberta à troca e à crise, uma educação dialógica.

Os apontamentos de Foucault (2010) sobre o surgimento das disciplinas, resultantes da docilidade dos corpos, e sua influência e formatação na educação que ainda hoje se prolifera nas escolas do Brasil, vem ao encontro dos questionamentos de Freire (2005) sobre essa educação, que ele chama de bancária, reflexo das relações de poder e subordinação, que durante séculos o “homem simples” tem sofrido. Segundo Freire (2005) o diálogo nos coloca em um presente, onde a realidade é entendida como um processo dinâmico e não estático; essa vai tomando forma conforme a ação do sujeito nesse espaço temporal de troca entre ser humano e mundo. Portanto, a concepção de educação que o presente estudo defende acontece a partir das relações humanas e que não estão separadas das “condições mesmas de vida”. Freire (2005, pp. 95-96).

Desse modo Freire (2005) nos aponta para possíveis caminhos para se pensar uma nova educação pautada na relação educador e educando, onde o diálogo se torna uma arma potente para a desconstrução desse distanciamento estrutural, possibilitando o rompimento da manifestação da “docilidade” do corpo cultural, social e político.

Portanto fica claro que o modo como o aprendizado da dança chegou ao Brasil, está ainda, em muitos casos, relacionado com o formato da educação tradicional, pautado em uma metodologia de subordinação aos modelos de técnicas codificadas, ao adestramento de corpos e a “fabricação” de indivíduos sem direito de fala, sem autonomia e sem integração com o universo que os rodeia. Ressalta-se que a educação hoje não mais se pauta na fabricação de corpos militares, embora ainda persista esta lacuna educacional cujo aprendizado, em alguns casos, não permite a reflexão, mas um ensino reprodutivista, ou seja, que reproduz a relação de dominação e que não dá abertura para refletir sobre o que se aprende, como e por que se aprende.

Nesse contexto o bailarino e diretor Klauss Vianna (1928-1992) rompeu o aprendizado que fortalece a docilidade dos corpos, e com os artistas que trabalhou, buscou fazer conexões entre a arte e a vida. Acreditava assim como Freire (1967) em uma formação pautada no estímulo à autonomia, criticidade, e conseqüentemente na liberdade. Liberdade essa conquistada através do exercício da autorreflexão, do encontro de si, da percepção, respeito e comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por meio do autoconhecimento e de uma relação dialógica com os envolvidos do processo de aprendizagem, Klauss Vianna (2005) propunha construir ativamente o conhecimento, dando vazão aos anseios, desejos, querereres de ambas as partes, educador e educando.

A dança e a movimentação cotidiana não se prendem ao passado ou ao futuro, nem a um professor. O que interessa é o agora. Ninguém melhor do que você pode questionar sua postura, suas ações. Não são as sequências de postura dadas por uma pessoa á sua frente que farão de você um bailarino ou uma pessoa de movimentação harmoniosa. A dança começa no conhecimento dos processos internos. Você é estimulado a adquirir compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. (VIANNA, 2005, p.104).

Para Vianna (2005, p. 105) deve-se “buscar compreender e assimilar a interdependência com o espaço, esquecendo a forma, que quando preconcebida, é morta, estática, acomodada e impede o aprendizado”, conseqüentemente o desenvolvimento e a criação de um repertório de novos gestos.

Klauss Vianna proporcionava um espaço de trocas e conversa no início de cada aula, em círculo, onde ele se colocava como igual, quebrando o distanciamento professor e aluno, abrindo para pequenos depoimentos e impressões de cada um, onde pudessem falar da vida, dos propósitos com a dança, iniciando assim uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca. Pois Klauss não acreditava ser possível dar uma aula para pessoas que ele nunca tinha visto, e das quais não saberia nem o nome. Uma aula dessas para ele seria inútil (VIANNA, 2005).

Dessa forma, meus alunos começam a descobrir que há uma relação entre a verbalização e a descoberta corporal. O ritmo e a musculatura interna transformam-se, tornam-se mais presentes quando unimos a conscientização física ao processo verbal. (VIANNA, 2005, p. 136).

Klauss Vianna em sua forma de pensar a dança pretendia derrubar as fronteiras entre a sala de aula e o mundo cotidiano fora dela, entendia que existia uma ordem interna e ela deveria ser consciente e respeitada (VIANNA, 2005). O ritmo de cada um não estava condicionado ao ritmo do professor, e que o mesmo não impor o ritmo igual para todos. Este estudo convida para um diálogo sobre a aprendizagem da dança, que repensa o ensino voltado à cópia de modelos rígidos e a busca da perfeição de técnicas que negligenciam a formação do corpo que dança e os contextos nos quais ele está inserido, aprendizado esse que se insere dentro do formato da educação bancária que Freire (2005) nos apresenta. Repensar política e socialmente esse aprendizado é transformar esse modelo de educação, de modo a proporcionar a valorização do potencial criativo individual e coletivo, em acordo com uma educação problematizadora, contribuindo dessa forma para a desmobilização desse corpo adestrado, docilizado.

Os estudos de Fortin (1999) referentes às representações do corpo em dança demonstram que os usos do corpo dos artistas da dança profissional tendem a reproduzir o discurso dominante da dança teatral ocidental, e que o fortalecimento hegemônico de um ideal de corpo em que critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, em um conjunto de práticas e comportamentos que moldam o indivíduo, silencia-o em condicionamentos ditos normais como sentir dor e ferimentos.

Conheci dançarinos que treinavam sem nenhum respeito pelo seu corpo e que, uma ou duas vezes por semana, seguiam um curso de educação somática para voltar a uma certa neutralidade corporal, o que lhes permitia continuar a dançar exatamente da mesma maneira no dia seguinte. Não é difícil ver dançarinos perfeitamente alinhados ao final de uma aula de educação somática, retornarem a seus hábitos na sua aula de dança no dia seguinte. Encontrei também dançarinos que priorizavam um trabalho de força muscular no atelier de educação somática, mas nenhuma mudança era visível quando dançavam. A transferência de um aprendizado de um contexto a outro deve ser favorecida pelo professor de dança e por este da educação somática, senão as aulas de educação somática correm o risco de serem vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. As aulas de educação somática oferecidas como treinamento complementar não devem apenas encorajar os estudantes a ficarem atentos às sensações proprioceptivas que acompanham seus movimentos, mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança. (FORTIN, 1999, p.04).

Assim como Freire (2005) e Klauss (2005) pontuam a problemática pedagógica e metodológica em relação educador/educando, professor/aluno, Fortin (1999) também acentua que nas práticas somáticas, a atenção e o foco estariam totalmente pautados no aluno e não mais no professor como ponto central e detentor do saber.

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas técnicas de dança

são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999, p. 5).

Sylvie Fortin (2011) coloca que a educação somática nasceu fora do campo da dança, especificamente na década de 1930, com o desenvolvimento de várias práticas de consciência do corpo em movimento, como o método Mosh Feldenkrais; a técnica Mathias Alexander; o body-mind centering, de Bonnie Bainbridge Cohen; a ginástica holística, de Lily Ehrenfried; a eutonia, de Gerda Alexander; “e mais perto do meio da dança, aqui no Brasil, o método de Klauss Vianna.” (Fortin, 2011, p. 28).

Deste modo os fundamentos, princípios e procedimentos proposto por Klauss Vianna (2005) durante toda a sua trajetória com a arte da dança, se encontram diretamente conectados com os conceitos estruturadores das práticas somáticas, com uma ressalva, sem antagonismos e dualismos, o entendimento de corpo proposto por Klauss (2005) não separava o corpo somático do corpo dançante.

Dentro desta perspectiva as práticas somáticas pautada na relação da valorização das singularidades e diversidades estiveram presentes na trajetória do Estúdio ID - Investiga Dança (ID), originalmente sob a denominação de Centro de Artes Variação, que vem desde seu surgimento em 1990, questionando a aprendizagem em dança, os métodos excludentes, e as técnicas que priorizam tipos específicos de corpos. Conseqüentemente o Estúdio ID vem investindo na aplicação de propostas pedagógicas que valorizam tanto a singularidade na construção coletiva, quanto o aluno enquanto protagonista no seu próprio aprendizado da dança.

Pelo ID passaram centenas de alunos, muitos dos quais se profissionalizaram, trilhando os caminhos da dança em universidades e Cia(s) profissionais, ou abrindo suas próprias escolas. Outros tantos, em suas profissões diversas relatam a importância da dança no processo de sua formação acadêmica e de vida, com base numa pedagogia pautada no estímulo à autonomia, a criação, e principalmente na busca da construção de uma dança que valoriza o diálogo entre o coreógrafo e o aluno, para a autonomia do intérprete criador. Essa experiência fez com que esses alunos acreditassem na potencialidade de criação do ser humano, de modo a defender o direito de serem diferentes ao se expressarem artisticamente lado a lado com outros bailarinos, tanto em sala de aula quanto em participações nos festivais de dança pelo Brasil.

São apresentados a seguir alguns trechos de depoimentos de alunos, ex-alunos, pais e expectadores do ID, que contribuíram para o entendimento e comprovação prática do resultado efetivo das propostas pedagógicas, as quais são pautadas no processo de autonomia do aluno, tanto na criação coreográfica, quanto no fortalecimento do seu

aprendizado na arte e na vida.

O registro desses depoimentos se fez necessário no intuito de legitimar a proposta metodológica do ID, assim como demonstrar que os cursos livres podem ser estruturados de outras maneiras, de modo a estarem conectados com as necessidades de mudança socioculturais.

Para além de responder questões, este estudo propôs reflexões sobre os modos de formação e criação em dança, sob o olhar de alunos, pais e expectadores do ID. Por sua vez, essa estratégia possibilitou reafirmar a importância do diálogo e ao mesmo tempo, abrir caminhos para repensar e reestruturar o aprendizado da dança que atenda à diversidade dos corpos, no contexto dos cursos livres do Brasil.

Ao longo da minha formação acadêmica em um curso de Licenciatura em Dança, muitos textos falavam de formas de se pensar a dança. Com o tempo, percebi que muitas das abordagens discutidas nos textos se pareciam com a dança, a qual durante anos, experimentei em uma escola de dança do interior do estado de Minas Gerais: uma dança que respeita a singularidade de cada um, que incentiva a autonomia e a autoralidade e, principalmente, que possibilita, em suas práticas, que o sujeito explore a criatividade. (Maria Emília Gomes- 23 anos, ex aluno do Estúdio ID).



FIGURA 1.

Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

O autoconhecimento, auto percepção e auto reflexão são princípios básicos para as práticas metodológicas desenvolvidas pelo o Estúdio ID - Investiga Dança, onde o aluno é convidado a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem, reconhecendo os caminhos possíveis e aprendendo a lidar com as diferenças corporais, intelectuais, sociais

e culturais não apenas na sala de aula, mas principalmente construindo conhecimento e conexão com a vida.

O estímulo às pesquisas corporais/estéticas se pauta no processo de criação individual e coletiva, na contra mão das técnicas convencionais, com seus formatos massificadores e pré-estabelecidos.

O que eu acho mais precioso na estética do Estúdio ID – Investiga Dança – é que não é possível distinguir claramente as fronteiras entre a criação artística e a proposta pedagógica. O que a Carla Gontijo faz em todos os níveis é investigação, mesmo nas coreografias das turmas mais novas/das crianças há proposições que envolvem risco, há sempre espaço para que se aflorem as individualidades, ela consegue fazer que todos, no fim, sejam co-criadores e não meros repetidores das coreografias. Isto fica mais claro nas turmas adolescentes que permanecem na escola por três anos ou mais: ali já se distingue, para além de bailarinos, pessoas que começam a ampliar os limites e as possibilidades do próprio corpo. (Juliano Mendes, 37anos – expectador/vídeo maker do ID desde 2013).

Durante os 30 anos de docência, ao perceber as fragilidades e dificuldades do processo de aprendizagem de dança no contexto sócio-educativo, fez-se necessário investir no desenvolvimento do aluno enquanto criador/pesquisador, de modo a melhor prepará-lo para os diálogos possíveis entre dança e vida, como contraponto ao perfil competidor estimulado nos moldes tradicionais de ensino de dança e educação institucionalizada.

Como um ato de resistência e conseqüentemente político, o ID se colocou dentro dos festivais tradicionais, que mais priorizam a disputa mercadológica do que a expressão singular e autônoma do dançarino, para apresentar outros modos de produção em dança; com isso fortaleceu a singularidade e autonomia, tanto do artista da dança, quanto do Estúdio ID em relação à hegemonia dos métodos aplicados na maioria das escolas de cursos livres, ainda conservadoras e detentoras do “modo” de apresentar a dança para o público.

O espetáculo Cartografia da Memória ultrapassa o didático, que é o que as escolas de dança costumam oferecer para mães e pais - as famosas mostras de trabalho, corridas, esbanjando muitas vezes um “resultado” vazio (ou engraçadinho). O que você nos apresentou é um espetáculo ético-estético, de grande potencial, feito com carinho, profissionalismo e sensibilidade. Tem técnica, tem trabalho coletivo, sem hierarquias e percebo que amplia e acrescenta na visão crítica de Eva sobre os espaços que ela vivencia no cotidiano dela. (Thaiz Cantasini, 35 anos - mãe da Eva: aluna do ID).

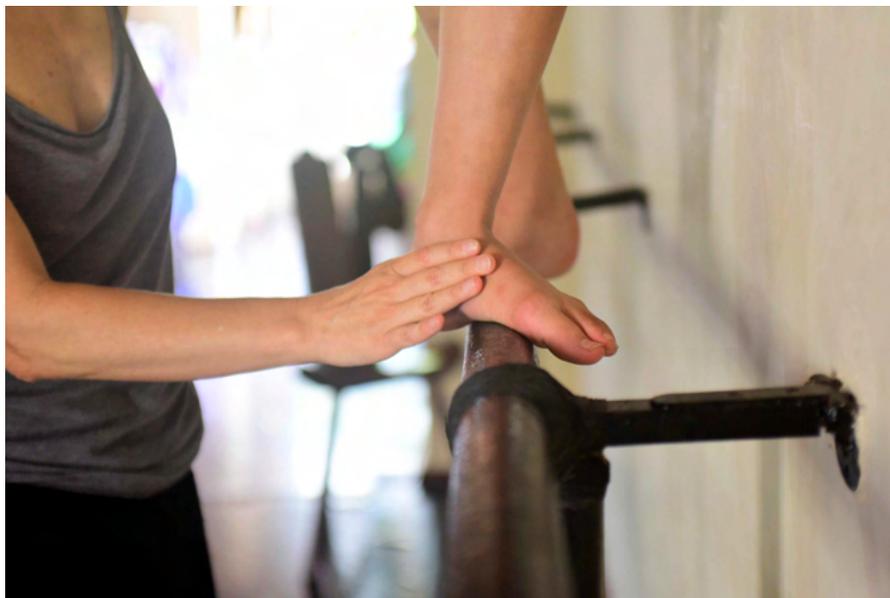


FIGURA 2.

Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

Dentro da matriz curricular do Estúdio ID o ballet clássico é oferecido com uma abordagem aplicada a partir do conhecimento antônomo e direcionada com respeito aos limites individuais do corpo de cada um. Não é a técnica que se molda ao aluno, mas sim o aluno que organiza, reconhece e reflete sobre a técnica a partir da consciência do próprio corpo e as sensações e percepções geradas por ele.

Deste modo, consolidou-se ao longo desses anos uma pedagogia própria, e, a necessidade de se entender como o aluno aprende a dançar, foi muito maior do que a necessidade de se entender como se ensina a dança.

Hoje, refletindo sobre as aulas de dança do Estúdio ID, percebo o quanto a criança explora a ludicidade e a liberdade tão necessária para se construir conhecimento e se desenvolver enquanto sujeito ativo e atuante; os adolescentes e os adultos se libertam das já consolidadas amarras do “certo e errado” e todos se jogam e se permitem de fato dançar!. (Maria Emília Gomes, 23 anos – Ex aluna).

Ao reconhecer o compromisso e a responsabilidade envolvidos na formação de crianças e jovens, as experiências teórico-práticas vivenciadas no curso de extensão da UFMG, “Pedagogia do Movimento para o Ensino da dança” (2005), abriram um novo horizonte de entendimento e compreensão das lacunas desse aprendizado, a partir do fortalecimento da dança enquanto área do conhecimento, e não apenas como entretenimento, diversão e lazer.

Vale a pena dizer que para mim, o ID foi um espaço de liberdade, visto que,

eu nunca frequentei um espaço de dança porque existiam inúmeras questões desencadeadas por viver em uma sociedade hetero-branca-burguesa. Eu por algum tempo fui oprimido, tive meu corpo docilizado e silenciado por duras relações de poder, e mais além, por aspectos heteronormativos. (Leonardo Paulino, 27 anos – ex aluno).

O encontro com as práticas somáticas no decorrer desta trajetória e principalmente com a Técnica Klauss Vianna em 2014 consolidou definitivamente essa forma de ver e entender a dança, dando assim continuidade às pesquisas que o Estúdio ID havia iniciado desde sua fundação, tendo como diferencial no processo formativo o cruzamento com outras formas de pensar corpo, dança e educação, sem dicotomias entre teoria/prática, corpo/mente, treinamento/criação, arte/educação, pensamento/dança, cognição/ação.

É importante ver a dança como uma experiência estética no sentido estrito do termo, que nos afeta, que afeta aos outros e a forma como vemos o mundo. A dança é algo que nos move, que nos causa alteridade e não diferença e por isso não pode ser uma idealização. Dançar, não para ter um corpo belo, ou porque se quer atingir o máximo da técnica, mas dançar porque isso te provoca prazer e nos faz perceber coisas sobre nós mesmos, sobre o nosso corpo, sobre a nossa relação com o mundo e as pessoas. Sou imensamente grato à Carla Gontijo e ao Estudio ID pela chance de poder desviar o olhar de mim mesmo e criar espaço para outras possibilidades. (Fred, 41 anos – aluno do ID).

CONCLUSÃO

É interessante perceber e importante reconhecer que a convivência prática com a arte da dança abre possibilidades de encontros investigativos consigo mesmo e com o mundo, a partir das experimentações advindas da diversidade e complexidade das relações que se estabelecem entre o ser e o entorno.

O ato de dançar se torna transformador à medida que o ser reconhece sua potência criativa e sua capacidade autônoma, quando então as barreiras sociais e políticas se rompem, se reconfiguram e se potencializam em força geradora de sentidos para a vida, despertando o papel de cidadão ativo no contexto da cidade e sociedade.

Nesse sentido, o Estúdio ID – Investiga Dança, a partir de sua trajetória empírica, predominantemente investigativa e deflagradora da expressão corpórea, busca estimular no ser o encontro com as pulsões internas. Ao incorporar na formação em dança as práticas somáticas de forma mais consciente, consolida nos alunos/praticantes a conquista da expressão artística autônoma, e o reconhecimento da importância do exercício de ser quem é em todas as dimensões: sociais, culturais, religiosas, políticas, sexuais, etc., bem como do direito de ser respeitado e valorizado pela diversidade e singularidade inerentes ao humano.

REFERÊNCIAS

Livro

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

-->**Citação no texto:** (Freire, 1967) e no final do texto (FREIRE, 1967)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed 44. Rio de Janeiro. Paz e Terra LTDA, 2005.

-->**Citação no texto:** (Freire, 2005) e no final do texto (FREIRE, 2005)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 38º ed, Petrópolis, Vozes, 2010.

-->**Citação no texto:** (Foucault, 2010) e no final do texto (FOUCAULT. 2010)

LUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 1ª ed. - Portuguesa: Lisboa, agosto de 2012.

-->**Citação no final do texto:** (LUPPE, 2012)

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo, Summus, 2005.

-->**Citação no texto:** (Vianna, 2005) e no final do texto (VIANNA, 2005)

Artigo de Periódico

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. **Nova Letra Gráfica** e Editora, Joinville, 2011.

-->**Citação no texto:** (Fortin, 2011) e no final do texto (FORTIN, 2011)

_____. Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação prática em Dança. **Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.**

-->**Citação no texto:** (Fortin, 1999)

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropologia 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12

Argumentação 49, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71

Artes 3, 11, 113, 116, 120, 132, 175, 184

C

Cantoria 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 182, 183

Cidade 22, 32, 35, 41, 54, 69, 80, 81, 99, 100, 102, 105, 108, 113, 114, 122, 125, 136, 143, 144, 148, 149, 166, 183, 193, 194, 229, 230, 231, 232, 233

Cinema 85, 89, 96, 102, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 166, 200, 220, 223

Coerência textual 57, 73

Construção de significados 117, 201

D

Dança 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 183, 184

E

Ensino de língua 22, 23, 25, 31, 32, 33, 36, 41, 55, 91, 138, 234

G

Gênero 39, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 73, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 118, 144, 153, 156, 157, 159, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173

Gêneros textuais 33, 34, 35, 37, 41, 42, 64, 221, 234

I

Identidades 47, 155, 169, 170, 174, 176, 177, 178, 179, 224, 233

Interdisciplinares 224

L

Letramento 35, 37, 38, 43, 44, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124

Letras 1, 20, 28, 32, 33, 36, 83, 88, 95, 138, 140, 141, 151, 162, 167, 179, 183, 191, 213, 214, 234

Lexicologia 1, 2, 8, 223

Linguística 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 39, 43, 47, 49, 55, 57, 58, 59, 67, 73, 79, 99, 113, 115, 153, 154, 192, 198, 213, 214, 220, 221, 234

Literatura 1, 2, 28, 29, 85, 89, 96, 113, 119, 120, 177, 199, 201, 202, 203, 214, 217, 218, 219, 222, 234

M

Mulher 101, 142, 156, 161, 229, 230, 231, 232, 233

Música 85, 89, 102, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 179, 182, 184, 192, 196, 197, 225

P

Paráfrase 7, 74, 75, 76, 81, 82, 197

Prática de leitura 13, 117, 122

Práticas 20, 29, 30, 32, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 76, 77, 81, 115, 117, 118, 119, 122, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 157, 169, 170, 171, 172, 182, 218, 219, 225

R

Resistência 118, 122, 134, 166, 176, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 191

T

Teorias 46, 47, 49, 115, 117, 118, 122, 127, 153

Tradução 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 31, 32, 44, 48, 50, 55, 82, 96, 97, 98, 100, 103, 111, 112, 113, 123, 151, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228

Transdisciplinaridade 90, 91, 92, 93, 94, 95

V

Versos poéticos 192

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

2

 **Atena**
Editora

Ano 2021

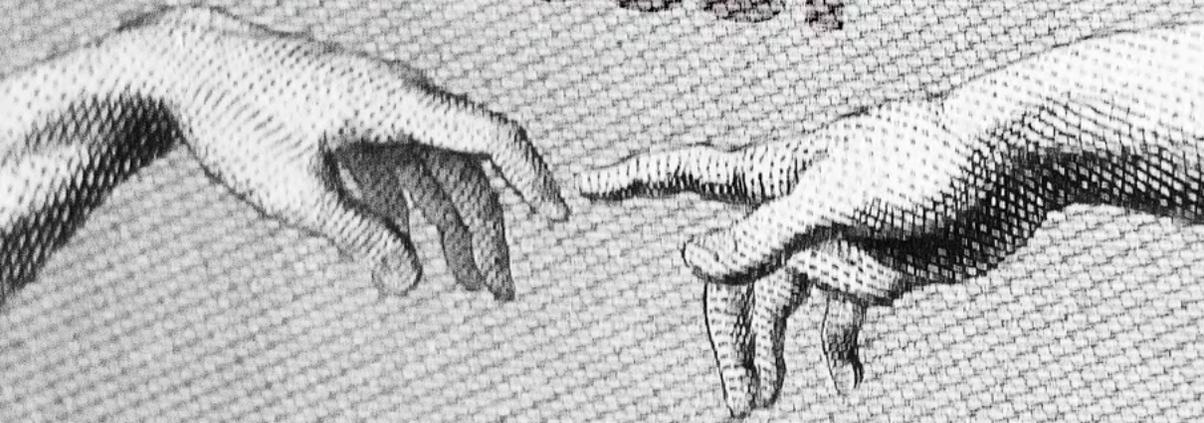
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares
em espaços educativos**

2

 **Atena**
Editora

Ano 2021