



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 7**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 7

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. 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.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A945 Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 7 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-464-1

DOI 10.22533/at.ed.641191007

1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 379.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.6411910071	
CAPÍTULO 2	6
A FORMAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA LINGUAGEM TEATRAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁXIS DOCENTE	
Hugo de Melo-Rodrigues	
José Albio Moreira de Sales	
Cicera Sineide Dantas Rodrigues	
Tatiana Maria Ribeiro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910072	
CAPÍTULO 3	14
A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA	
Susana Vieira Rismo Nepomuceno	
Gabriela Alves Ferreira de Oliveira	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910073	
CAPÍTULO 4	23
A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	
Rosemary Carvalho de Sousa	
Raphael Alves Feitosa	
Gerlyson Rubens dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910074	
CAPÍTULO 5	29
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.6411910075	
CAPÍTULO 6	33
ATIVIDADES DO PROJETO CAMINOS: ENTRE A LÍNGUA, A LITERATURA E A CULTURA ARGENTINA	
Carla Luciane Klos Schöninger	
Iasmin Assmann Cardoso da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910076	
CAPÍTULO 7	40
DA PAIDEIA NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM O <i>CORPO UTÓPICO</i> FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO BANQUETE, DE PLATÃO	
Yvisson Gomes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910077	

CAPÍTULO 8	49
DALCÍDIO JURANDIR: UM ENSAIO SOBRE O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A LITERATURA FORMATIVA	
Osileide de Jesus Lira Luzia Batista de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910078	
CAPÍTULO 9	59
DESDE LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES EN HONDURAS HACIA EL DISEÑO DE UNA MAESTRÍA INNOVADORA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS	
Jean Noel Cooman José Alexis Espino	
DOI 10.22533/at.ed.6411910079	
CAPÍTULO 10	70
DESVENDANDO UM LUGAR NO TEATRO POR MEIO DO DANJURO: A TÉCNICA A FAVOR DA ADOLESCÊNCIA	
Leonardo Augusto Madureira de Castro Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100710	
CAPÍTULO 11	79
EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E VIVÊNCIAS DE CIDADANIA: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	
Ariana Silva da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.64119100711	
CAPÍTULO 12	94
FAÇA ARTE NO IFPR: ACESSO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO POR MEIO DA ARTE E DA CULTURA	
Máriam Trierveiler Pereira Kathleen Mariane da Silva Lorena Fernandes de Oliveira Terezinha dos Anjos Abrantes Creir da Silva Marcelo Trierveiler Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100712	
CAPÍTULO 13	112
GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE	
Ana Luiza Palhano Campos Silva Monick Munay Dantas da Silveira Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.64119100713	
CAPÍTULO 14	127
IDENTIDADES EM RISCO: O DISCURSO DISSONANTE DE CAROLINA MARIA DE JESUS	
Janaína Da Silva Sá	
DOI 10.22533/at.ed.64119100714	

CAPÍTULO 15	139
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES QUE OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO TEM NOS REVELADO	
Laine Cristina Forati de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.64119100715	
CAPÍTULO 16	150
LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS ADAPTADOS PARA A CULTURA SURDA	
Noemi Teresinha Gorte Nolevaiko	
DOI 10.22533/at.ed.64119100716	
CAPÍTULO 17	158
O GÊNERO RESENHA DE FILME: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
Thaís Cavalcanti dos Santos	
Kathia Alexandra Lara Canizares	
Rosa Maria Manzoni	
DOI 10.22533/at.ed.64119100717	
CAPÍTULO 18	172
A IMPORTÂNCIA DA AULA DE LITERATURA NA ESCOLA	
Andréa Portolomeos	
Sophia Assis Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.64119100718	
CAPÍTULO 19	179
O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA	
Jéssica Fernanda da Silva Gomes	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.64119100719	
CAPÍTULO 20	185
O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Aurora Fernanda Aquino Garcete	
DOI 10.22533/at.ed.64119100720	
CAPÍTULO 21	194
RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA: PROJETO PINTANDO COM GRAFITE - ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, CUIABÁ, MT	
Dilma Aparecida Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100721	
CAPÍTULO 22	201
UMA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS RODAS DE LEITURA	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100722	

CAPÍTULO 23	209
UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DA SEMIFORMAÇÃO NAS PESQUISAS	
Leonardo Augusto Madureira de Castro	
Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100723	
CAPÍTULO 24	223
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP	
Ana Caroline Marques de Souza	
Caroline Bastos de Souza	
Laís Ferraz de Assis Pinto	
Ariele Gomes Botelho	
Adriele da Silva Braga	
Fernanda dos Santos Mendes	
Iury Antônio Oliveira Sá	
Rosilene Côrrea dos Santos Mendes	
Valmir Samuel Farias	
Maristela Carbol	
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.64119100724	
CAPÍTULO 25	228
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ADOLESCER: ESPAÇO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	
Giseli Monteiro Gagliotto	
Franciele Lorenzi	
Franciéle Trichez Menin	
Gisele Arendt Pimentel	
Eritânia Silmara de Brittos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100725	
CAPÍTULO 26	235
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.64119100726	
SOBRE O ORGANIZADOR	239

A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

Maria Isabel Tromm

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Joinville – Santa Catarina

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Joinville – Santa Catarina

RESUMO: O estudo que aqui se apresenta teve como objetivo verificar a compreensão de letramento dos alfabetizadores de jovens e adultos da rede municipal de ensino de uma cidade no norte catarinense. Sendo a abordagem qualitativa, o questionário foi o instrumento de geração de dados. Os dados foram analisados de acordo como o que preconiza a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). Soares (2003), Kleiman (2005) e Tardif (2014) fundamentam a pesquisa. Verificam-se ideias diversas sobre o letramento, contextualizadas com a vivência dos alunos da EJA na sociedade letrada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento. Professor Alfabetizador.

ABSTRACT: This paper had as propose to verify the literacy comprehension by teachers of youth and adult education (YAE), at the municipal school network of a northern city from Santa Catarina. The research was conducted on the qualitative way by means of questionnaire as

source data, which were analyzed by Content Analysis method (FRANCO, 2012). Soares (2003), Kleiman (2005) and Tardif (2014) set the research foundation. Different notions of literacy comprehension were pointed out by the teachers, which related this concept to the experiences from the YAE students at the society.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Literacy. Literacy teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A temática aqui apresentada está voltada para o letramento no contexto da alfabetização de jovens e adultos da rede municipal de ensino de uma cidade situada ao norte de Santa Catarina. Teve-se como objetivo neste estudo verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA. A questão norteadora do presente estudo delineia-se assim: “Na voz dos professores da EJA, qual a compreensão que têm acerca do que seja letramento?” A partir dos dados gerados com a questão: “O que você entende por Letramento?” de um questionário aplicado a 12 professores da EJA, foram buscadas as respostas para tal indagação. Soares (2003), Mortatti (2004), Kleiman (2005) e Tardif (2014) compõem o aporte teórico.

1.1 Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se pretende verificar o que os professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos compreendem sobre o letramento. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas chamadas de qualitativas:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

O instrumento para a geração dos dados foi o questionário, do qual foi selecionada (para este texto) uma pergunta (aberta) referente à compreensão sobre letramento, aplicados a doze professores alfabetizadores de jovens e adultos, dos quais dez responderam e devolveram o questionário.

Para este artigo preconiza-se então a análise de conteúdo, tornando as compreensões contextualizadas em seus espaços de atuação e tempo de formação (FRANCO, 2012), sendo que os alfabetizadores possuem tempo de atuação diferenciada e, assim, supostamente, adquiriram novos saberes em seu trabalho ou em formações continuadas: “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo ‘o pano de fundo’, no sentido de garantir a relevância dos resultados” (Id, Ib, p. 31).

Ao relatar as compreensões dos professores alfabetizadores da EJA, utiliza-se a letra “P”, significando professores, acrescido do número indicativo da ordem em que as respostas foram recebidas, exemplo: “P7”, “P10”.

2 | O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até a década de 80, no Brasil, o termo essencialmente utilizado para denominar a fase de aprendizagem das habilidades de ler e de escrever era alfabetização. Assim, por muitas vezes era necessário explicar que este termo não estava somente explicando a aquisição da técnica de escrita e leitura, mas também o processo de formação de um cidadão leitor e escritor (MORTATTI, 2014).

A introdução do termo letramento amplia a percepção individual da leitura e da escrita para o aspecto social, sendo que letramento é uma tradução de *literacy*, do inglês, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17)

De acordo com os conceitos apresentados pela autora, entende-se o letramento como a utilização social da escrita, seja ela valorizada ou não, distanciando o

entendimento do termo como uma consequência da alfabetização. Assim, compreende-se que os jovens e adultos analfabetos também podem ser consideradas pessoas letradas:

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 11)

Pelo caráter social que está embutido na concepção de letramento, é inegável que ele se configura como uma temática urgente e absolutamente necessária na formação e na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

É necessário perceber que no ambiente da EJA encontram-se pessoas que possuem suas próprias estratégias para conviver na sociedade letrada. Em decorrência disto, é dever do professor valorizar estes conhecimentos e contextualizá-los nos momentos de ensino, pois muitas vezes a sociedade discrimina o saber dos analfabetos. Os professores alfabetizadores possuem fundamental influência como mediadores de aprendizados significativos que contribuem com as necessidades coletivas e individuais dos jovens e adultos que já são marcados pelo fracasso escolar.

Por isso, a temática do letramento também é basilar para a prática pedagógica dos alfabetizadores que se encontram plenamente envolvidos com a tarefa de possibilitar o acesso à tecnologia da escrita a pessoas que dela se encontravam afastadas por diferentes motivos. Neste contexto, acredita-se que o conceito de letramento apresentado é confirmado com os saberes experienciais dos alfabetizadores, que são saberes específicos, desenvolvidos pelos professores baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio:

A **experiência** provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p.53; grifo nosso)

Na prática pedagógica cotidiana da EJA o professor poderá aprofundar o saber acadêmico de sua formação, por meio da interação constante com os alunos e seus conhecimentos. Compreender o letramento e relacioná-lo com a experiência docente parece ser um saber fundamental que deve ser conservado, transformado e atualizado.

2.1 As compreensões de letramento

Todos os dados gerados foram obtidos por meio da resposta à pergunta do questionário: “O que você compreende por letramento?”.

Das respostas geradas pelos dez professores alfabetizadores de jovens e adultos, apenas dois descreveram o letramento como a interpretação e compreensão do texto,

conceito já reinterpretado agora para o aspecto social:

Letramento é o resultado da compreensão e interpretação do que se lê. (P2)

É compreender o que está lendo e fazer ligações temporais. (P5)

Os demais professores, totalizando oito, por mais que em determinadas expressões cite também o processo de alfabetização para descrever o letramento, ressaltam a vivência no contexto social. É possível, por exemplo, estabelecer relação da compreensão de um alfabetizador com o poema “O que é Letramento” de Kate M. Chong (1996), citado por Soares (2003), pois o letramento é apresentado para além da alfabetização, como o estado de quem se envolve nas práticas cotidianas de forma prazerosa e se utiliza da leitura e da escrita para vivenciar o mundo. Assim relata o alfabetizador:

Contextualiza o mundo através do processo da alfabetização para que o indivíduo se perceba parte significativa desse contexto todo e se localize no mundo participando dele – das pequenas às grandes coisas da vida – o letramento nos propicia este entendimento, leitura e participação de mundo. (P1)

Por meio das análises, percebe-se a compreensão dos professores sobre a relação que existe entre a alfabetização e o letramento, sempre contextualizando o letramento no dia a dia dos alunos:

Letramento tem relação com o uso social da escrita. São práticas que as pessoas continuarão utilizando quanto ao uso da escrita e leitura. (P4)

É conhecer o código a ponto de decodificar e codificar. Linguagem falada por meio de sinais, escrita dentro de um contexto social. (P3)

A partir destas compreensões relatadas pelos professores, recordamos os estudos de Mortatti (2004, p. 112): “[...] Não se deve entender a mera substituição de ‘alfabetização’ por ‘letramento’, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados”. Assim, não se pode considerar o letramento como um método de alfabetização, mas sim a vivência em situações que se utilizam da escrita ou leitura socialmente.

Na fala dos professores, também é notável a fundamentação em estudos do letramento, como já citado o conceito de Soares (2003). Um professor alfabetizador citou, inclusive, os gêneros textuais diferenciados, dando indícios de que reconhece a necessidade de trabalhar com as práticas sociais da escrita formatadas nos diferentes gêneros. Pode-se afirmar que este tangencia, então, o conceito de letramento definido como a utilização da escrita e leitura socialmente:

É se apropriar do sistema de leitura e escrita, tendo como princípio a sua realidade, utilizando gêneros textuais pertencentes ao seu dia a dia, que faça significado ao aluno. (P6)

Este olhar diferenciado é apontado por Kleiman (2005, p. 47) como: “[...] a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos

gêneros, de novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender o espaço de alfabetização de jovens e adultos como um ambiente letrado, pois percebemos nas respostas dos professores o quanto o cotidiano e as experiências, que possivelmente são compartilhadas, refletem no conceito sobre o letramento, assim como, principalmente, as contribuições de Magda Soares. Com as compreensões dos professores descritas neste artigo, espera-se voltar a atenção para a formação aprofundada nos estudos do Letramento, uma vez que este é de fundamental importância na prática pedagógica.

As diferenças nas compreensões de letramento demonstram que há um processo de definição do termo, o que possibilita a diversidade dos pensamentos sobre sua abrangência: “Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.” (SOARES, 2003, p.80).

O letramento deve continuar sendo alvo de estudo com aprofundamento teórico, assim como vários outros aspectos que interferem na educação. As pesquisas e novas definições abordadas precisam chegar aos professores que atuam em sala de aula, tanto na alfabetização como nas demais disciplinas da educação voltada aos jovens e adultos, sendo que estes possuem amplo conhecimento pela vivência na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever. 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA LINGUAGEM TEATRAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁXIS DOCENTE

Hugo de Melo-Rodrigues

Universidade Estadual do Ceará - UECE/PPGE

José Albio Moreira de Sales

Universidade Estadual do Ceará - UECE/PPGE

Cicera Sineide Dantas Rodrigues

Universidade Estadual do Ceará - UECE/PPGE

Tatiana Maria Ribeiro Silva

Universidade Estadual do Ceará - UECE/PPGE

RESUMO: A formação docente ocorre em múltiplos espaços educativos e tem a experiência como importante saber de constituição do educador. Este trabalho é um recorte de uma vivência na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA). O estudo objetivou discutir sobre o ensino de Teatro em espaços educativos na cidade de Barbalha - Ceará, destacando o trabalho educativo do Grupo de Teatro “Louco em Cena”. Como procedimento metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista. Como resultado deste trabalho, foi possível identificar a importância da experiência para a formação docente, destacando as possibilidades e limitações para o ensino de teatro em espaços educativos, bem como a necessidade de criação, permanência e avaliação de políticas públicas efetivas que

contribuam para uma maior aproximação do ensino de teatro entre Universidade, Escola, ONGs e Comunidade.

PALAVRA-CHAVE: Ensino de Teatro. Estágio. Espaços Educativos. Teatro Louco em Cena. Barbalha/CE.

THE FORMATION AND STRENGTHENING OF THEATRICAL LANGUAGE AS CONSTITUTIVE ELEMENTS OF TEACHER PRAXIS

ABSTRACT: Teacher training takes place in multiple educational spaces and experience has as important knowledge of the educator's constitution. This work is a clipping of an experience in the discipline of Supervised Stage III, of the Licentiate Course in Theater of the Regional University of Cariri (URCA). The study aimed to discuss the teaching of Theater in educational spaces in the city of Barbalha - Ceará, highlighting the educational work of the Theater Group “Crazy in Scene”. As a methodological procedure, the qualitative approach was used, with bibliographical research, documentary analysis and interview. As a result of this work, it was possible to identify the importance of experience for teacher education, highlighting the possibilities and limitations for theater teaching in educational

spaces, as well as the need to create, maintain and evaluate effective public policies that contribute to a greater theater teaching between University, School, NGOs and Community.

KEYWORDS: Theater Teaching. Internship. Educational Spaces. Crazy Theater in Scene. Barbalha/CE

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma vivência na disciplina de Estágio Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri (URCA), cuja discussão apresentamos no V Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM) e no II Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade (ENACEI), artigo intitulado: A experiência formativa teatral em espaços educativos na cidade de Barbalha/Ce: Grupo de Teatro “Louco em Cena”.

Compreendemos o estágio como um importante canal de formação para a prática docente e defendemos que essa formação ocorre em múltiplos espaços educativos e tem a experiência como importante saber de constituição do educador, considerando que a experiência se constitui em vários momentos que passa pela observação, planejamento e a regência de aula, e assim, consideramos que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (LARROSA, 2014, p. 18).

Neste contexto, compreendemos com Therrien (1993, p. 04) que:

O saber de experiência é o saber próprio da identidade do docente construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis. Nesta ótica, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica, portanto, com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana.

Destacamos a experiência vivenciada na Universidade Regional do Cariri (URCA), que tem sede administrativa no município do Crato/Ceará, criada em 09 de junho do ano de 1986 pela Lei Estadual nº 11.191 e oficialmente instalada em 07 de março de 1987, que se legitimou como uma importante Instituição de Ensino Superior (IES) pública, que atende estudantes oriundos de vários estados do Brasil, principalmente aqueles que fazem fronteira com o Ceará: Paraíba, Pernambuco e Piauí e Rio Grande do Norte.

A URCA é uma instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão e de acordo com o Manual de Procedimentos Acadêmicos da referida instituição, podemos destacar quatro dos seus principais objetivos:

a).Ministrar o ensino com qualidade, realizar pesquisas e estimular atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes; b).Estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos e atividades de extensão; c).Aplicar - se ao estudo da realidade brasileira e caririense, em busca de soluções para os problemas

relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região, tornando-a um ativo centro criador; d).Constituir - se fator de integração da cultura nacional (URCA, 2009, p. 2).

2 | CENTRO DE ARTES E A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No intuito de atender esses objetivos, os cursos da URCA dividem-se por Centros, e o Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, abrange as licenciaturas de Teatro e Artes Visuais. Esses cursos surgiram no intuito de fortalecer a cultura artística da região do cariri cearense, proporcionando a formação em nível superior, nessas duas áreas de ensino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011) do curso de Licenciatura em Teatro, o referido curso é

voltado para a formação de docentes, tem como eixos curriculares a linguagem do teatro como conhecimento e preparação de profissionais afinados com as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas exigidas no contexto contemporâneo, de modo a superar as segregações entre as áreas de conhecimento, teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, cultura e ciência, arte popular e erudita, entre outras (URCA, 2011, p. 25).

A formação docente defendida é aquela que é pautada por diálogos estabelecidos entre a comunidade acadêmica e a não acadêmica, cuja preparação dos seus agentes, se faz de forma multicultural, respeitando as dinâmicas sociais, epistemológicas, éticas e estéticas, possibilitando aos formadores e formandos, um processo de aprendizado contínuo.

[...] o Curso de Licenciatura Plena em Teatro visa preparar o profissional, o professor de teatro, que compreenda as especificidades desta linguagem artística e sua importância no contexto escolar, sobretudo, na contribuição de uma formação lúdica, criativa e sociocultural do indivíduo (URCA, 2011, p. 07).

A matriz curricular do Curso de Licenciatura em teatro é composta por trinta e nove disciplinas obrigatórias e duas optativas. As disciplinas obrigatórias são as seguintes: Fundamentos da Linguagem Teatral; Linguagem Corporal-Vocal; Interpretação I e II; Jogo e Cena I e II; Elementos Visuais do Espetáculo I, II e III; Processo de Encenação I, II e III; Projeto de Montagem Cênica; Tópicos de Pesquisa em Teatro; Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes I, II, III e IV; Didática do Ensino do Teatro I e II; Estágio I, II,III e IV; História do Teatro I, II e III; História do Teatro no Brasil e Ceará; Dramaturgia I,II e III; Teatro Popular; Psicologia da educação; Políticas educacionais; Didática; Antropologia Cultural; Cultura Africana e Afro-Brasileira; Metodologia do Trabalho Científico e Trabalho de Conclusão de Curso.

Por sua vez, as disciplinas optativas são: Teatro Contemporâneo; Formas Sonoras; Dança Contemporânea; O Teatro Cômico Brasileiro do Século XIX; Crítica Genética, Criatividade e Processos de Criação; Análise e Crítica do Teatro e da Dança Contemporânea.

A disciplina de Estágio Supervisionado III inserida neste contexto é obrigatória e tem como finalidade proporcionar ao discente a vivência em sala de aula, no exercício

prático da docência. Assim, compreendemos a importância da Universidade no diálogo com outras instituições para a formação docente, considerando ser um espaço por excelência de interculturalidade. Neste sentido,

Pensar a Universidade como um espaço que deve se abrir para a interculturalidade, como um universo que deve criar canais de diálogo entre as diferentes formas de linguagem. E assim, as diferentes lógicas culturais podem dialogar e serem utilizadas como arsenais pedagógicos que favorecem a formação reflexiva dos alunos. Desse modo, o campo pedagógico não se fecha em uma concepção curricular que privilegia somente um tipo de manifestação cultural, normalmente aquela que responde aos anseios de uma cultura erudita. (RODRIGUES; MELO-RODRIGUES, 2012, p.04)

O Estágio Supervisionado, se constitui em um momento em que os discentes, entram em contato direto com a comunidade escolar e institucional. É um momento de troca de experiências, e naturalmente de formação e fortalecimento da linguagem teatral para todos discentes e comunidades.

É o momento em que o discente vivencia a teoria e a prática do ensino de teatro na educação formal e informal. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Teatro esclarece que o Estágio supervisionado:

[...] é um momento de reflexão e pesquisa sobre as metodologias do fazer teatral dentro da sua realidade local e, sobretudo, social, cultural e pedagógica. No estágio, o estudante poderá aprofundar o entendimento do Teatro como linguagem artística e suas metodologias de ensino/aprendizagem como atividade sociocultural (URCA, 2011, p. 43).

Sendo a Universidade o lugar de aquisição sistemática de saberes e competências e que conduz o acadêmico para um conhecimento específico da docência, o Estágio Supervisionado proporcionará a prática desse aprendizado pedagógico.

Percebe-se que as reflexões sobre a prática pedagógica certamente “constituirão um processo dialético, juntamente com os novos conhecimentos teóricos, com a nossa realidade e as experiências adquiridas ao longo do tempo” (LIMA, 2001, p.21).

O Estágio supervisionado se constitui como um momento de aprendizado, uma vez que “o Estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz [...]” (LIMA, 2001, p.16), e assim começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realização dessa reflexão. Ainda podemos acrescentar que, “a finalidade do Estágio supervisionado é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade, na qual irá atuar” (GONÇALVES E PIMENTA, 1990, p.129).

Não podemos pensar em uma formação docente que não seja em diálogo com a realidade dos lugares em que se vive, pois, são nesses lugares de formação que

[...] a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado e negociado. E é nas cidades, nos lugares, que os desejos se desenvolvem e ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se [...]” (BAUMAN, 2009, p. 13).

O Estágio supervisionado possibilita uma troca de experiência entre professores,

alunos e comunidade, respeitando os limites e as possibilidades que cada grupo e indivíduo possam partilhar, pautados pela experiência.

3 | O TRABALHO METODOLÓGICO

Ao realizarmos qualquer trabalho de pesquisa, uma das preocupações, refere-se aos procedimentos metodológicos a serem utilizados que nos permita uma maior aproximação daquilo que nos propomos a investigar. Assim, enveredamos por uma pesquisa de base qualitativa, já que esta permite a análise e interpretação de dados não quantificados e que são difíceis de serem percebidos. Essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2004, p.21-22).

Indubitavelmente a pesquisa qualitativa tem o potencial de favorecer uma maior “[...] participação dos sujeitos pesquisados na análise dos processos e dos resultados da pesquisa” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.57). Foi com base nessa abordagem que fizemos nossas escolhas e vivências da pesquisa realizada.

Realizamos a pesquisa bibliográfica, elencando o material teórico disponível, fruto de pesquisas anteriores sobre a temática que estudamos e nos apropriamos da pesquisa documental, considerando que ela “busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (MENDES, FARIAS, NÓBREGATHERRIEN, 2011, p. 32).

A realização de entrevista com educadores, oriundos do local da realização do estágio, possibilitou conhecer o Instituto Corrupio Povo Cariri e a importância desta instituição no cenário educativo para a prática teatral.

4 | INSTITUTO CORRUIPIO POVO CARIRI E TEATRO “LOUCO EM CENA”

O CORRUIPIO POVO CARIRI é um Instituto de Educação, Pesquisa, Arte, Cultura e Informação, constituído em 01 de maio de 2009, sob a forma de associação. É uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com tempo de duração indeterminado, apartidária, livre e sem discriminação de qualquer natureza, sendo regida pelo seu Estatuto, com sede no município de Barbalha, Estado do Ceará e foro no mesmo município. Tem por finalidade a promoção da educação e cultura, a defesa e conservação do patrimônio histórico, artístico e ambiental, a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia, da liberdade de expressão, o uso de tecnologia da informação, execução direta de projetos, programas ou planos de ações e o desenvolvimento dos trabalhos do Grupo de Teatro Louco em Cena.

De acordo com o seu estatuto de fundação, a instituição, tem como objetivos

incentivar, valorizar, preservar e promover as manifestações artísticas e de cultura popular em suas diferentes áreas, a saber, música, dança, teatro, festas, folguedos, jogos, manifestações religiosas, usos e costumes, contos e “causos”, linguagem e literatura popular, culinária, vestimentas, arquitetura, artesanato, superstições, credences e medicina popular, sempre considerando seu contexto social e ambiental.

É a instituição que dá uma personalidade jurídica ao grupo que surge bem antes da instituição. O Grupo de Teatro, segundo o seu fundador, nasceu do ideal de se fazer teatro para as pessoas da cidade de Barbalha.

Em maio de 1999, os jovens preocupados com a cultura fragilizada na cidade, se identificaram com as artes cênicas e iniciaram o processo de formação de um grupo de teatro, com objetivo de ajudar na formação de plateia e atores para o crescimento do fluxo teatral na Região.

O nome do grupo foi proposto provisoriamente: “Grupo de Teatro Clipes”, depois passou a ser “Máscara do Riso e do Choro” e por fim, o grupo passou a ser chamado “Grupo de Teatro Louco Em Cena”, nome que traz na sua essência a maneira de ser e de fazer teatro. O grupo teve a sua primeira estreia ainda com o nome provisório de Clipes, no dia 12 de outubro de 1999, com a peça de teatro infantil: O Mundo dos Palhaços Encantados.

Em entrevista com o fundador e diretor do Grupo de Teatro “Louco em Cena”, José Gilsimar de Oliveira Gonçalves realizada em Novembro/2012 na sua pequena bodega¹ e lugar de seu trabalho, entre potes, latas e cordas, procurarmos saber quais os percursos e percalços que o conduziram a fundar um grupo de teatro que se constituiu como uma das principais instituições de teatro da cidade de Barbalha, responsável por exemplo pelo Festival de Teatro, que reúne companhias de outros municípios e que no ano de 2012 realizou a sua VIII edição.

Ele relatou que foi entre pulos e sorrisos, na magia de um velho circo que o menino, hoje homem, sonhou com o seu próprio circo. Então foram as apresentações circenses as primeiras influências que serviram de referências formativas para que surgisse o desejo do fazer teatral.

Queríamos saber ainda, se ele compreendia a dimensão de seu trabalho para o desenvolvimento da cidade e qual a importância e o reflexo desse trabalho na vida dos participantes da instituição.

Ele percebe que a instituição tem um papel de fundamental importância na Região Metropolitana do Cariri (RMC) e que agrega em seus quadros muitos acadêmicos do curso de Teatro e Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA) que antes mesmo da existência desses cursos, alguns desses acadêmicos já pertenciam a referida instituição.

Entrevistamos ainda um dos componentes do grupo para sabermos a importância da instituição em sua vida e saber como a instituição contribuiu para o seu processo formativo e quais os projetos institucionais que esta pessoa está envolvida. Assim foi

1. Bodega é denominado o lugar onde se vende quinquilharias; mercado.

possível compreender que direta e indiretamente a Organização Não Governamental (ONG) mantém uma forte influência neste processo formativo.

Em dezembro de 2012, entrevistamos Maria Silvaneide Pereira que ingressou no ano de 2008 no referido grupo e participa ativamente do mesmo. Ela já fez inúmeros trabalhos teatrais junto ao grupo, a exemplo do texto: “Retalhos da Minha Terra”, que se constitui como uma das peças teatrais do repertório da instituição e de acordo com a entrevistada,

o texto Retalhos da Minha Terra, transmite de uma maneira lúdica os valores essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade e através do teatro popular representamos as tradições da cidade, contamos a história da cidade através da memória dos seus moradores envolvendo o público de uma forma mágica

E perguntada ainda qual a importância do Grupo de Teatro Louco em Cena na sua vida, na sua trajetória formativa, Maria Silvaneide enfatizou que a participação no grupo influenciou inclusive o seu ingresso na universidade no Curso de Licenciatura em Teatro. É o que diz: “o meu ingresso na faculdade foi influenciado pela a minha participação no grupo, pois gostaria de conhecer mais aquele universo mágico do teatro que trabalhávamos”. Perguntada ainda sobre o grupo, ela destacou que o grupo significava para ela muito mais do que um simples grupo de amigos que se reunia para um fim específico, mas significava uma segunda família. Ela destacou que o grupo contribuiu bastante para a implantação do Centro de Artes, que inicialmente era denominado de Escola de Artes no município de Barbalha.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma experiência bastante enriquecedora, identificar e realizar o estágio supervisionado em uma instituição comprometida com o desenvolvimento do teatro, pois, foi possível a troca de experiência, contribuindo para a formação de todos envolvidos no processo, compreendendo a arte como ação transformadora, desenvolvendo a capacidade crítica e a criatividade, contribuindo para a realidade local.

Precisamos fortalecer os espaços educativos como possibilidades de ação pedagógica para o ensino de teatro e das artes em geral, no desenvolvimento de uma parceria entre universidade, escola e Organizações Não-governamentais (ONGs).

A ausência do Estado na formulação de Políticas Públicas de forma mais efetiva, contribui para o surgimento de inúmeras instituições na tentativa de suprir uma lacuna deixada pelo o Estado. Muitas dessas instituições são mantidas com recursos oriundos de atividades desenvolvidas pelo próprio grupo, participação em editais e doações oriundas de outros países, pois não há uma contribuição efetiva do Estado que lhes garanta a sobrevivência.

Como resultado deste trabalho, foi possível identificar a importância da experiência para a formação docente, destacando as possibilidades e limitações para o ensino de

teatro em espaços educativos, bem como a necessidade de criação, permanência e avaliação de políticas públicas efetivas que contribuam para uma maior aproximação do ensino de teatro entre Universidade, Escola e ONGs e Comunidades

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2009.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Carlos Luís e PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o Ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

LARROSA, JORGE. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MENDES, E.T.B; FARIAS, I. M. S.; NÓBRIGA-TERRIEN, S. M. **Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental**. In: NÓBRIGA-TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. Pesquisa científica para iniciantes: caminho no labirinto. Métodos de pesquisa V.III. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MINAYO, Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas.; MELO-RODRIGUES. Hugo de. **Formação docente: vivências de leitura de estudantes do curso de pedagogia da Urca narradas em versos de cordel**. XI Encontro de História da Educação do Ceará. Baturité - CE., 2012.

TERRIEN, Jacques. **O saber social da prática docente**. Revista Educação e Sociedade, Nº 46, pp.408-418. 1993.

URCA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro**. URCA – Juazeiro do Norte - CE., 2011.

_____. **Manual de Procedimentos Acadêmicos**. Universidade Regional do Cariri. Crato: URCA, 2009.

ENTREVISTAS

José Gilsimar de Oliveira Gonçalves

Maria Silvaneide Pereira da Silva

A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Susana Vieira Rismo Nepomuceno

Universidade Federal de Lavras (UFLA).
Graduanda em Letras - Português /Inglês e suas
Literaturas.
Lavras, Brasil

Gabriela Alves Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Lavras (UFLA).
Graduanda em Letras - Português /Inglês e suas
Literaturas.
Lavras, Brasil

Andréa Portolomeos

Professora de Teoria Literária (UFLA). Curso de
Letras – Português/ Inglês e suas Literaturas.
Lavras, Brasil

RESUMO: Na educação, a literatura atua no desenvolvimento do imaginário e da criatividade do aluno, tornando-o um sujeito apto a questionar o que está pré-estabelecido pela sociedade. Assim, o presente trabalho tem o objetivo de mostrar, a partir do conto “Instruções Para Chorar”, de Julio Cortázar, que a linguagem literária é capaz de ampliar a visão de mundo do leitor. Parte desse pressuposto, portanto, a importância da leitura literária em sala de aula. A partir das análises feitas por Chklovsky em seu texto “A Arte Como Procedimento”, destaca-se a visão de literatura como a arte que permite diferentes experiências sensoriais, através de um procedimento estético denominado

singularização. Em “A Natureza da Literatura”, Wellek também traz à tona a ideia de que a arte literária se difere dos outros tipos de arte, uma vez que proporciona diversas percepções ao leitor, utilizando-se do estranhamento e da plurissignificação. Em ambas as análises, a literatura se manifesta como um mecanismo capaz de transformar entendimentos reafirmados cotidianamente. Desse modo, por meio de sua abordagem no âmbito escolar, trabalha-se o processo de desautomatização desses entendimentos, que limitam a exploração de sentidos da vida, do mundo e de si mesmo, visto que essa desautomatização impulsiona a ascensão do sujeito. Logo, faz-se necessário que o professor conheça as especificidades de uma obra literária, que se difere de outros textos ficcionais promovidos pela lógica de mercado, para assim trabalhar com textos que realmente possibilitem a emancipação do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem literária; Linguagem estética; Literatura e educação.

THE IMPORTANCE OF THE SPECIFICITY OF LITERARY LANGUAGE FOR A CRITICAL EDUCATION

ABSTRACT: In education, literature acts in the development of the student’s imagination and creativity, making them a capable subject to

question what is pre-established by society. Thus, the present work has the objective of showing, from the short story “Instructions on How to Cry”, by Julio Cortázar, that literary language is able to broaden the reader’s world view. Part of this assumption, therefore, the importance of literary reading in the classroom. From the analysis made by Shklovsky in his text “Art as Technique”, stands out the vision of literature as the art that allows different sensorial experiences, through an aesthetic procedure called singularization. Subsequently, in “The Nature of Literature”, Wellek also brings to the surface the idea that literary art differs from other types of art, since it provides diverse perceptions, using strangeness and plurissignification. In both analyzes, literature manifests itself as a mechanism capable of transforming everyday understandings. Thus, through its approach in the school context, the process of deautomating these understandings, which limit the exploration of the senses, is worked, since this deautomation drives the subject’s ascension. Therefore, it is necessary that the teacher knows the specificities of a literary work, that differs from other fictional texts promoted by market logic. For that work with literary text are really had possibility of emancipate the subject.

KEYWORDS: Literary language; Aesthetic language; Literature and education.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual, em meio aos avanços sociais, tecnológicos e da automatização dos processos humanos, costuma-se considerar a literatura como supérflua, uma espécie de adereço distrativo e com valor dispensável. Diante disso, tem-se uma constante ameaça de diminuição da importância dessa área do conhecimento, e um dos vestígios, de acordo com Barthes, é o desprestígio de seu ensino. No que se refere ao âmbito escolar, isso se manifesta na progressiva redução desse objeto de estudo, que se dá pela abordagem fragmentada ou parafraseada dos textos, visando somente à caracterização do período literário em que se inserem, a equivocada discussão acerca dos sentidos pretendidos pelo autor, isto é, tratamentos pautados na interpretabilidade do texto, ou até mesmo sua utilização em análises morfológicas. Tal prática desencadeia um letramento literário deficiente, atingindo também o ambiente universitário. Nele, a desvalorização se dá no fato de, mesmo em um curso de Letras, haver o desinteresse pela leitura e pelo estudo da literatura, somados à ausência de bagagem quanto ao entendimento das especificidades literárias.

Tratando-se das especificidades do texto literário, o objetivo do presente artigo é discutir, por meio dos estudos de René Wellek e Austin Warren, extraídos do livro “Teoria da Literatura e Metodologia dos Estudos Literários”, e do estudo de Chklovsky em “A Arte Como Procedimento”, a influência da linguagem literária para uma educação crítica, tendo em vista os avanços e dilemas sociais e educacionais que perpassam o contexto escolar atual. Considera-se, além disso, a ascensão de um processo humano mecanizado, através do qual, influenciado por imposições de mercado acerca de praticidade e produção, questões que demandam posicionamentos mais críticos e reflexivos contradizem a expectativa da sociedade. Tal processo de automatização,

conforme seu crescimento tem gerado indivíduos acríticos e incapazes de realizar reflexões distanciadas do pragmatismo. Logo, a exploração da linguagem literária passou a ocupar um espaço irrelevante e, portanto, pouco utilizado didaticamente. Em razão disso, busca-se aqui, através do conto “Instruções Para Chorar”, de Júlio Cortázar, realizar uma análise das particularidades literárias, a fim de mostrar que essa linguagem, como ferramenta educativa, permite que o aluno detenha de uma maior liberdade imaginativa e interpretativa, ultrapassando a abordagem tradicional e atingindo os objetivos de estimular a criticidade através do ensino.

2 | O EQUÍVOCO DA LITERATURA COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICAS NORMATIVAS E SEU PAPEL ESCOLAR

De acordo com Suassuna e Pereira (2013), desde o Brasil Colonial os estudos da linguagem se regem sobre as bases gramaticais, o que confere ao tratamento da literatura um papel secundário, sendo utilizado majoritariamente como subsídio para análises gramaticais e para a normatização de uma linguagem. Mesmo no contexto atual, os livros didáticos trazem, recorrentemente, paráfrases de obras literárias para exemplificar construções morfológicas e sintáticas, e para identificar ou reconhecer a ocorrência de um fator. Assim, nessa prática mecânica de fixação de padrões, perpetuam-se exercícios descontextualizados que desvalorizam as particularidades da linguagem literária, bem como sua propriedade polissêmica e plurissignificativa. Por consequência, o mais próximo que se chega da indagação dos sentidos promovidos é por intermédio da interpretabilidade, também apresentada erroneamente, dado que se costuma considerar válida uma só interpretação, ainda que a multiplicidade de sentidos seja inerente às obras literárias.

Em decorrência dos avanços tecnológicos, que fomentaram uma lógica social mecanizada, o pensamento automatizado se tornou recorrente. Dessa forma, processos que demandam questionamentos e reflexões foram substituídos pelo modo automático de agir, no qual o tempo gasto se relaciona com o tempo de produção, confrontando os processos que cercam a atividade de leitura literária, dado que esta é uma ação que exige tempo, reflexão e criticidade. Logo, para a nova lógica social, a leitura, assim como a exploração da linguagem literária, é semelhante ao desuso de tempo. Tendo em vista essa perspectiva atual, pode-se observar que a referida lógica abrange também o contexto educacional, o qual, uma vez acomodado nas abordagens tradicionais, inviabiliza a aproximação do aluno com obras literárias devido à sua complexidade, contrária à rapidez de pensamento promovida. Em razão dessa automatização das ações e do pensamento, propagou-se equivocadamente a concepção de leitura como um processo rápido de decodificação, tornando confrontante a introdução dos textos literários no meio escolar.

No que diz respeito à priorização de uma só forma de interpretação, geralmente

é feito, em sala de aula, o estudo de um período literário e de determinada obra e autor tendo em vista sua possível menção em vestibulares. Por essa maneira, desvalorizam-se os mesmos e as interações que poderiam ocorrer se o entendimento dos alunos fosse suscitado e compartilhado. À vista disso, a problemática dessa prática de não se dar voz aos leitores caracteriza uma das razões pelas quais se formam estudantes cujo desgosto pela leitura aumenta cada vez mais, posto que, por considerarem sua percepção incorreta ou menos prestigiada em relação ao que é requisitado em exames, os alunos se sentem alheios e incapazes de construir um entendimento acerca da obra. Ademais, perpetua-se uma didática em que há a descrença na aptidão do discente em compreender textos literários de maior complexidade, ocasionando a substituição de obras literárias por produções em que a linguagem estética muitas vezes não está presente. Dessa maneira, se restringindo ao que é de fácil entendimento, subestima-se a capacidade do aluno de ampliar seu repertório e inibe-se seu crescimento intelectual.

Somada às problemáticas anteriores, tem-se a contestável autonomia estabelecida entre língua portuguesa e literatura, através da qual se criaram disciplinas individuais. Por meio da última, são disseminadas as tradições dos períodos literários e as características suscitadas por cada um deles e por seus autores e obras representantes. Além disso, em função dos conteúdos programáticos, geralmente não há o contato direto com o texto. Dessa forma, a literatura transmitida no contexto escolar não detém de um estudo e aprofundamento necessários, o que ocasiona uma abordagem superficial, na qual o estudante, não podendo usufruir das especificidades atribuídas ao texto, se distancia da criticidade por ele proporcionada. A essa utilização superficial, Soares (1999) atribui uma “má escolarização”, uma vez que nesse processo, semelhante a uma dissecação do texto, sua dimensão estética é desconsiderada. Nesse sentido, o tratamento dado se dá de maneira contrária ao proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), formulados pelo Ministério da Educação, nos quais a literatura tem como objetivo fomentar o pensamento crítico do aluno através do conteúdo apresentado.

Sendo responsável, entre outras coisas, por estimular a construção do pensamento crítico, a literatura como disciplina escolar e ferramenta educativa, ainda que deficientemente, atua como um dos únicos contatos do aluno com o exercício da liberdade imaginativa e interpretativa. Através de suas especificidades, ela possibilita, conforme defendido por Perrone-Moisés (2006), “o conhecimento da linguagem verbal em seu mais alto grau de significação”, permitindo que o aluno ultrapasse o senso comum e alcance, por meio da leitura literária, um entendimento crítico sobre a sociedade. Desse modo, faz-se necessário reconhecer que, em virtude da chamada linguagem estética, marcada por sua singularização e pela pluralidade de sentidos e interpretações – plurissignificação –, a literatura tem função formadora.

3 | AS ESPECIFICIDADES LITERÁRIAS SEGUNDO WELLEK, WARREN E CHKLOVSKY

À luz da linguagem literária, Wellek e Warren, em “A natureza da literatura”, trazem a importância de se fazer distinção às particularidades existentes entre a linguagem estética e a pragmática, excedendo o que é normalmente ensinado, de que ambas se diferenciam por suas cargas expressivas e emocionais. Nessa obra, os teóricos apontam que tal maneira de distinção é demasiadamente superficial, tomando-se como exemplo a inegável presença de teor emocional e expressivo em uma carta de amor, mesmo que essa se enquadre em um contexto cotidiano. Para eles, o uso da linguagem cotidiana constrói uma percepção que limita o indivíduo a julgamentos pertencentes ao pragmatismo, inviabilizando a multiplicidade de significados e se contrapondo à linguagem estética, a qual, através das especificidades literárias, permite que o indivíduo construa ideias que ultrapassem as comuns. No entanto, apesar da divergência entre as linguagens ser bem demarcada, a tarefa de classificar impecavelmente os textos literários mostra-se complexa, já que, segundo os autores, ao contrário de outras artes, a linguagem literária não possui um padrão. Logo, a delimitação de suas especificidades se mostra recorrentemente deficiente.

Uma obra de arte literária não é um objeto simples, mas, antes, uma organização altamente complexa, de caráter estratificado com múltiplos significados e relações. (WELLEK-WARREN, 2003, p.22).

Referindo-se a uma das características da literatura, Viktor Chklovsky, no texto “A arte como procedimento”, qualifica a arte como criadora de símbolos. Desse modo, objetos cujas significações são sistematizadas, automatizadas e apresentadas de uma só maneira, podem ser representados por uma imagem poética. Assim, essa imagem poética, bem como a arte de maneira geral, é responsável por permitir uma nova concepção sobre o objeto representado, abstraindo-se do reconhecimento intrínseco à visão pragmática. Para Chklovsky, o procedimento de transformação da perspectiva habitual em uma nova visão denomina-se “singularização”, e tal transformação é realizada por meio de “mudanças semânticas”, responsáveis pela descristalização das ideias cotidianas e pelas experiências sensoriais. Tais experiências sensoriais possibilitam uma relação direta entre leitor e obra, de forma que o sentido expressivo, quando ultrapassado os explicitados no texto, adentre a individualidade do leitor. Além disso, ao transcender a linguagem dos contextos que cercam o reconhecimento e aprimorar os sentidos responsáveis pelas percepções, aumenta-se a complexidade da obra, tornando necessário que o leitor se entregue mais à elucidação dos significados. Por meio dessas funções, objetos de estudo de diversos teóricos, reconhece-se o caráter estético da linguagem literária.

3.1 A função da linguagem literária na formação de um sujeito crítico

Em relação à linguagem literária, Wellek e Warren a abordam como algo que excede o sentido referencial, possuindo em seu conjunto um sentido expressivo que, conforme sua formulação, assume um papel que influencia, persuade e modifica a postura do leitor. Tal influência se dá devido à sua carga expressiva e emocional que, possibilitando contato com diferentes culturas e perspectivas, pode intervir diretamente na vida social e política e, conseqüentemente, na emancipação do sujeito, uma vez que o distancia de sua estreita percepção de mundo. Além disso, dedicando-se a elucidar os significados de um determinado texto literário, exercita-se a imaginação, um dos fatores que fomentam os avanços sociais. Ao contrário da literária, a linguagem científica, por sua vez, em seu caráter denotativo, limita o campo de imaginação e questionamentos, assim como a pragmática, já consolidada pela sociedade. Assim sendo, o estudo dessas especificidades literárias permitem que tanto o aluno quanto o professor absorvam das leituras posicionamentos críticos que, ao serem introduzidos no contexto social, levam o sujeito a atuar ativamente como cidadão, de maneira não alienada ou passiva, bem como exposto por Zilberman:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o 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 e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as 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. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

A liberdade imaginativa, apresentada por Wellek e Warren em “A Natureza da literatura”, consiste em outro benefício proporcionado pelo texto literário. Ela se dá mediante as descrições feitas, nas quais as situações e os personagens são minimamente expostos, a fim de fazer com que o leitor explore o campo imaginário e faça parte da construção de sentido da obra. Tal método, se explorado no âmbito escolar, viabiliza, através da relação estabelecida entre o aluno e a literatura, o exercício da criatividade e da imaginação, transcendendo as abordagens tradicionais. A importância desse tratamento se justifica pelo que Wellek e Warren apontam ao exporem que, por meio da junção entre forma e conteúdo, a literatura reivindica verdades impostas e modifica a visão do leitor. Ademais, através da liberdade imaginativa, ela também pode influenciar, conforme exposto anteriormente, o leitor a perceber detalhes de seu cotidiano por diferentes perspectivas.

Por meio da singularização, trazida por Chklovsky, o autor propõe a ideia de que, a partir da arte escrita, o sujeito amplia sua visão sobre o mundo, não a limitando ao mero reconhecimento. Nesse sentido, na desconstrução das concepções formadas socialmente, a reformulação delas passa a ser feita sob outro viés, o viés artístico. Isso conduz o leitor a imaginar e visualizar a imagem por ângulos já vistos, porém

despercebidos. Esse procedimento, conforme dito no tópico anterior, aumenta a complexidade da produção do autor, exigindo uma profunda entrega do leitor à obra. Tal entrega, para Chklovsky, é um meio pelo qual se permite ao leitor experimentar, desconstruir e construir perspectivas, visto que, ao se libertar o objeto da percepção automática, se liberta o sujeito das construções automatizadoras. Assim, a literatura auxilia, através de suas especificidades, para que o leitor adquira esclarecimento, principalmente com relação às questões sociais e às indagações internas – acerca da vida, dos sentimentos e obstáculos enfrentados –, se utilizando de articulações que induzem o sujeito a um processo de questionamentos e de reflexões, levando ao surgimento de um pensamento crítico.

4 | AS PARTICULARIDADES LITERÁRIAS EM “INSTRUÇÃO PARA CHORAR”, DE JULIO CORTÁZAR

De modo a exemplificar as particularidades literárias, toma-se como material de análise o conto “Instruções para chorar”, retirado do livro “Histórias de Cronópios e de Famas”, cujo autor, Julio Cortázar, através das características da linguagem literária, somadas à ironia, propõe que o leitor reflita criticamente acerca de ações cotidianas. Com esse fim, a narrativa proporciona uma liberdade sensorial e imaginativa que ultrapassa as linhas pragmáticas construídas socialmente. Ao se analisar o conto por uma perspectiva estética, destaca-se inicialmente o título por apresentar contradição, principalmente no que se refere ao termo “instrução”, dado que é um termo lexical que prescreve a ideia de normatização. Entretanto, ao final da leitura, sua utilização induz o leitor a um pensamento reflexivo contrário a ideia de instruir. Além disso, no trecho:

Para chorar, dirija a imaginação a você mesmo, e se isto lhe for impossível por ter adquirido o hábito de acreditar no mundo exterior, pense num pato coberto de formigas ou nesses golfos do estreito de Magalhães nos quais não entra ninguém, nunca. (CORTÁZAR-JULIO, 1962, p. 15).

O autor desconstrói o ato comum de chorar e, por meio do estranhamento causado ao instruir um ato natural, amplia o modo de recepção do objeto ao leitor, conseqüentemente transcendendo as expectativas trazidas no título do conto. Somado a isso, a metáfora utilizada pelo autor pode se relacionar à ideia de que, pela autorreflexão, o indivíduo se emancipa.

Mais à diante, Cortázar se utiliza da ideia de singularização, descrevendo o processo do choro através de outras perspectivas, como no seguinte trecho: “O choro médio ou comum consiste numa contração geral do rosto e um som espasmódico acompanhado de lágrimas e muco, este no fim, pois o choro acaba no momento em que a gente assua energeticamente”. Por meio da quebra de imagem, o autor possibilita que o leitor ultrapasse o conceito internalizado de choro e adentre em uma visão proporcionada pela liberdade artística. Mediante a combinação de termos como “instrução” – que de forma pragmática pode aludir a coisas de natureza concreta –,

Cortázar, por intermédio de uma ação espontânea como o “choro”, estimula uma atenção crítica dos leitores às automatizações, utilizando-se da plurissignificação e do estranhamento, suscitados ao instruir algo que não poderia ser normatizado. Tal temática, quando analisada a partir da concepção cotidiana, não permite questionamentos ou duplicidade de compreensão. Dessa forma, é possível inferir, utilizando-se dessa obra, a diferença entre o conjunto pragmático e o conjunto estético, entre os quais o primeiro impossibilita a pluralidade de sentidos.

O processo que se dá desde a leitura à compreensão final do conto, transitando entre o estranhamento, a reflexão e a desautomatização, confere ao leitor uma posição ativa, visto que os sentidos não estão explícitos. Assim, o leitor atua criticamente na elucidação dos significados, o que constitui uma das principais funções do texto literário, conforme apontado por Perrone-Moisés:

A significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27-28).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à singularidade da linguagem literária exposta ao longo do presente artigo, faz-se necessário o conhecimento do educador com relação a essa arte para que não a limite às definições simples e perceba sua inerente característica estética, com a qual o leitor é capaz de explorar e transcender os limites das construções sociais. Para isso, é fundamental que haja o melhoramento do tratamento do texto literário no âmbito escolar, dado que ele é frequentemente abordado de modo superficial, ou substituído por textos considerados de fácil decodificação. Tal substituição, em virtude da falta de recepção social, ocasiona o surgimento de uma lógica de mercado que diminui a criação e o estudo de obras literárias, reflexo do mau incentivo educacional na área. Nesse sentido, o aumento do consumo de obras de fácil decodificação se deve, principalmente, ao desconhecimento das singularidades presentes na linguagem literária, que podem gerar incompreensão, visto que o letramento literário é gradativo, isto é, a familiaridade com a linguagem literária se dá progressivamente.

A partir dos pontos apresentados, pode-se inferir, de modo geral, que a abordagem de textos considerados de fácil entendimento é utilizada em razão da dificuldade dos alunos de compreender as características da linguagem estética. Isso se deve em virtude de grande parte dos estudantes não terem exercitado, desde o ensino básico, competências que abrangem o letramento literário, que incluem não somente a leitura e escrita, como também a exploração dos sentidos. Em consequência, acaba-se por deixar de lado as capacidades interpretativas e o aproveitamento suscitado pela literatura. Tendo em vista essa problemática, a leitura literária em sala de aula deve se dar pela experiencição do texto de modo eficaz e reflexivo, e não pelo estudo de fragmentos e paráfrases. Assim sendo, fundamentar-se numa prática que dialogue

literatura e realidade, implica, através das reflexões promovidas e da familiaridade com convenções sociais e culturais expostas na obra, o aprimoramento de questões que exigem sensibilidade e posicionamento do aluno, pois, conforme exposto por Antonio Candido (2011), o equilíbrio social necessita do acesso da população à literatura, já que ela causa inquietações ao trazer à tona problemas da sociedade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. Ed.: Editora Ouro Sobre Azul, 2011. p. 169-191. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CHKLOVSKY, Viktor. A arte como procedimento. In: OUTROS, Eikhenbaum e et al. **Teoria da literatura: Formalistas russos**. 2. ed.: Editora Globo, 1973. p. 39-56

CORTÁZAR, Julio. Instruções para chorar. In: **Histórias de cronópios e de famas.**: Editora Civilização Brasileira, 1996. Disponível em: <http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/historiasdecronopiosedefamjuliocortazar.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1999, p. 17-48.

SUASSUNA, L; PEREIRA, M. K. T. Ensino de literatura brasileira: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais. **Pau dos Ferros**, v. 02, n. 02, p. 38 – 57, set./dez. 2013.

WELLEK, René; WARREN, Austin. A natureza da literatura. In: **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 11-22.

A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Rosemary Carvalho de Sousa

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PGECEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza. E-mail: biocesarcals@gmail.com

Raphael Alves Feitosa

Doutor em Educação, professor do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Docente do Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (PGECEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Coordenador do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Biologia da UFC (LEBIO). E-mail: raphael.feitosa@ufc.br.

Gerlyson Rubens dos Santos Silva

Doutorando em Linguística – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza -Ceará .E-mail: gerlysonrubens@yahoo.com.br

RESUMO: O trabalho apresentado consta de uma atividade interdisciplinar que utiliza a pesquisa como processo pedagógico a fim de incitar o aluno a ser reflexivo sobre suas vivências possibilitando que seja protagonista na busca do conhecimento. Segundo Anna Maria Pessoa de Carvalho, no livro Ensino de Ciências por investigação, que afirma: É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no

sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. A atividade incluiu uma pesquisa científica em jornais, bem como sites de notícias, contemplando um espaço de tempo em torno de quinze a dezessete anos. Onde os alunos deveriam destacar dez notícias relacionadas a Ciências da Natureza e suas tecnologias. Para cada texto jornalístico ocorreu a produção de um relato pessoal associado ao assunto pesquisado e a elaboração de um diário de acontecimentos contendo também uma breve descrição dos autores. Foram produzidos cerca de cem diários de acontecimentos, contendo em cada um: dez notícias de anos diferentes, um relato pessoal autoral para cada notícia, apresentação da dupla realizadora da atividade e uma capa elaborada por eles. Buscamos junto a esta atividade estimular a pesquisa científica e relacionar ao cotidiano dos discentes. As pesquisas sobre os fatos relacionados a Ciências da Natureza, os textos autorais, bem como a organização dos diários foram utilizados como uma avaliação interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Científica; Avaliação; Interdisciplinar.

ABSTRACT: The presented work consists of

an interdisciplinary activity that uses the research as a pedagogical process in order to incite the student to be reflective about their experiences enabling them to be protagonists in the search of knowledge. According to Anna Maria Pessoa de Carvalho, in the book *Science Teaching by Research*, which states: It is necessary that research as a pedagogical principle be present in all school education of those who live / will live their own work. It instigates the student in the direction of the curiosity towards the world around him, generates restlessness, enabling the student to be protagonist in the search of information and knowledge, whether common sense, school or scientific. The activity included a scientific research in newspapers as well as news sites, contemplating a space of time around fifteen to seventeen years. Where the students should highlight ten news related to Science of Nature and its technologies. For each journalistic text occurred the production of a personal account associated with the subject researched and the elaboration of a diary of events containing also a brief description of the authors. About 100 events diaries were produced, containing in each one: ten news of different years, a personal authorial account for each news, presentation of the dual achiever of the activity and a cover made by them. We work together with this activity to stimulate the scientific research and to relate to the daily life of the students. The research on the facts related to Natural Sciences, the copyrights, as well as the diaries were used as an interdisciplinary evaluation.

KEYWORDS: Scientific Education; Evaluation; Interdisciplinary

1 | INTRODUÇÃO

O exercício de lecionar conteúdos científicos na escola tem mostrado ser um grande desafio para os docentes do Ensino Médio. Durante as aulas, realizar a relação entre os aspectos teóricos oferecidos pelas descobertas das ciências e seus impactos no cotidiano social é, sem dúvida, uma lacuna que deve ser, constantemente, preenchida pelos integrantes da comunidade escolar, a fim da concretização da aprendizagem significativa.

Reivindicar o espaço para a pesquisa na escola se tornou um dos principais desafios da atualidade. Não é fácil ultrapassar um conceito cristalizado de aula e transformar a escola em um ambiente propício e democrático para que todos os alunos tenham acesso à informação científica, dando brechas ao questionamento e produção reflexiva de ideia. Por muito tempo, as políticas públicas brasileiras não lançaram investimentos suficientes que fortalecessem esse princípio e muitos dos nossos professores não possuíam a oportunidade de formação direcionada para a construção de conhecimento sob essa perspectiva. Apesar de alertas dados por especialistas, como Paulo Freire na década de sessenta, sobre uma espécie de atraso na filosofia do ensino escolar, baseada somente na absorção dos conhecimentos científicos, a escola não conseguiu acompanhar o ritmo dessas descobertas teóricas, resultando em um desnivelamento sobre aquilo que se pensava e aquilo que se praticava.

A despeito dos diversos motivos que levam a uma negativa visão sobre

a superação desses desafios, a escola do século XXI tem buscado estratégias pedagógicas que tentam “driblar” as problemáticas que insistem assolar o processo de ensino-aprendizagem das ciências.

Como prova disso, podemos citar os estudos de Jélvez (2013). Um ano depois de intensas observações com foco na relação pesquisa-escola, o pesquisador publicou outras de suas reflexões acerca de uma experiência exitosa em escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS). Nesse novo artigo, Jélvez (2014) apresenta positivos resultados que fomentam a ideia de que a pesquisa científica, como princípio pedagógico, tem encontrado sólidos argumentos de validação dos conceitos de articulação e estruturação da comunidade escolar. O autor ainda mostra que esse conjunto de ações tem implicado em aprendizados, rupturas e tensionamentos que alavancaram o nível do pensar científico de seus participantes. (JÉLVEZ, 2014).

Nesse contexto, o presente estudo se trata da descrição de uma exitosa prática interdisciplinar realizada com alunos do Ensino Médio, inter-relacionando as áreas das Ciências da Natureza e das Linguagens e Códigos.

A experiência mencionada está calcada na produção de diários científicos que buscam estabelecer relações entre textos jornalísticos, que vinculam fenômenos relativos às Ciências da Natureza, e os reflexos dos fatos noticiados no contexto social em que se insere o educando. A atividade foi realizada em uma escola pública regular da cidade de Fortaleza (CE) e contou com a participação de profissionais envolvidos nas duas grandes áreas já citadas.

Aproximando dois essenciais campos de estudo, o trabalho com os diários científicos resultou em uma encorajadora sequência didática que leva a uma reflexão para a troca de experiências. A atividade prevê o uso de diversas habilidades do educando com a finalidade de conectar o contato entre os textos jornalísticos, os vários conceitos científicos compreendidos na grade curricular da escola e o contexto sociocultural do aluno.

2 | O USO DA PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O uso da pesquisa científica como princípio pedagógico nos permite pensar em como podemos fazer uso de investigações e de pesquisas que despertem a curiosidade nos estudantes sobre o mundo que os cerca, principalmente no que tange ao entendimento de fenômenos com explicações baseadas em conceitos presentes na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias.

A busca por tentar desvincular o conhecimento como algo fragmentado e enciclopédico é o que nos leva a entender que o domínio da ciência básica, na perspectiva do entendimento dos fundamentos científicos e tecnológicos que atuam no processo de produção da existência humana em seus aspectos material e imaterial e histórico-cultural, não se obtém pela reprodução pura e simples dos conceitos, como é reafirmado por Silva (2013):

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 2013).

A escolha em trabalharmos, com os educandos, os fatos que aconteceram ao longo dos anos de suas existências e retratados em textos jornalísticos, como notícias ou reportagens, é uma estratégia pedagógica que busca aproximar os fatos do cotidiano com os conteúdos científicos escolares, uma tentativa de desmitificar a premissa de que os conteúdos científicos, estudados na escola, possuem uma relação distante com a realidade sociocultural do aluno.

Tendo em vista a formação humana integral dos alunos e algumas abordagens metodológicas que ajudam na contextualização do conhecimento, é relevante destacar desde a organização dos planos de estudos até a avaliação de forma interdisciplinar e contextualizada. Destaquemos dois pontos que consideramos relevante para a base da nossa prática conjunta de produção do Projeto Diários Científicos. Primeiramente, o trabalho da pesquisa como princípio pedagógico, sistematizado com leituras de publicações diversas, além do livro didático, tem sido considerado capaz de interagir os conhecimentos trabalhados nas diversas áreas de conhecimento e, interdisciplinarmente, de envolver os alunos nesse processo de escolha, valorizando a cultura, o contexto local, os interesses, e projetos pessoais/ sociais dos alunos.

Em segundo lugar, a produção individual e coletiva dos textos, de acordo com a identidade da escola, dos alunos e da região, ultrapassa a perspectiva homogeneizante imposta pelo uso exclusivo do livro didático, pois o uso de diversos recursos pedagógicos, disponíveis dentro e fora da escola, levam o aluno a reconhecer as diversas formas e estruturas da linguagem, bem como os processos históricos e sociais que determinaram a construção do conhecimento científico (BRASIL, 2013).

3 | O CAMPO JORNALÍSTICO COMO MEIO DE PESQUISA E SUA INFLUÊNCIA SOCIAL

A necessidade humana de se manter informado sobre os mais variados assuntos foi que permitiu a permanência do homem na terra. Em face disso, a busca por produzir e divulgar informações proporcionou o aparecimento do *campo jornalístico*.

Pode-se compreender o campo como um espaço de permanente disputa, para a entrada e a permanência, em um determinado universo. O campo é um espaço de forças opostas que leva a um jogo, a uma competição permanente. Um espaço parecido com um mercado em que os agentes comportam-se como jogadores, mercado com produtores e consumidores de bens, numa luta pela acumulação de capital social, que levaria o agente a ser dominante, ou seja, a ser reconhecido

como agente dominante naquele campo (SIMÃO, 2013).

O interesse em transmitir informações vem desde os tempos feudais e foi destacando-se na Revolução Industrial. Portanto a importância da divulgação da informação na humanidade irá ressaltar a comunicação entre os pares.

Ao conjunto de meios de comunicação ou veículos, damos o nome de mídia. E será a mídia impressa em formato de jornal que irão servir de suporte para as investigações científicas.

Além de mera coletânea de informações divulgadas em um determinado período da história. A utilização desse meio também deverá servir para observação do que foi veiculado e o tratamento dado aos acontecimentos que se tornaram notícias. Ao dar uma determinada visibilidade a um assunto, em detrimento de outros, pode colaborar para que boa parte da sociedade venha a ter uma visão que nem sempre corresponde à realidade e que nem sempre leva à reflexão.

4 | DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DO PROJETO DIÁRIO CIENTÍFICO

A atividade foi realizada com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pertencente à rede pública do estado do Ceará. Solicitamos a produção de um diário contendo capa, apresentação, notícias ou reportagens e relatos pessoais. O aluno deveria estabelecer dupla de trabalho e, a partir daí, fixar uma data única (a data de aniversário de um dos integrantes da atividade) que lhe serviria de norte para o desempenho do seu trabalho. Os alunos passaram a realizar as pesquisas sobre fatos que aconteceram e que têm como fundamento às Ciências da Natureza e suas tecnologias. O espaço da linha do tempo para a realização das pesquisas sobre esses fatos ocorreu a partir da data de nascimento de um dos integrantes do trabalho e se desenvolveu até o ano de 2015, estabelecendo dez datas específicas entre o intervalo dos diferentes anos.

Como fonte de auxílio, as pesquisas foram realizadas nos laboratórios de informática da escola com ferramentas de busca em sítios eletrônicos de revistas e jornais pertencentes a variados estados do Brasil. Para cada texto jornalístico, foi solicitado a produção de um relato pessoal autoral, real ou fictício, que correlacionasse o fato noticiado com o ano de vida em que se encontrou o aluno no período da publicação do texto, destacando a importância e o impacto dos noticiados científicos com o cotidiano do educando. O material produzido foi organizado em um formato de caderno de brochura.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos cem diários de acontecimentos elaborados pelos alunos, observou-se que cerca de 90% possui uma escolha de textos jornalísticos de acordo com o que a

atividade propôs: a relação entre as Ciências da Natureza com fatos do nosso cotidiano. Foram apresentados textos sobre saúde, principalmente com relação a doenças que assolaram os contextos sociais apresentados, bem como a divulgação de novas tecnologias, lançamentos de satélites, novos medicamentos, entre outros temas.

Quanto aos relatos pessoais elaborados pelas duplas, foi encontrado grande contribuição para a compreensão dos conceitos e da importância das Ciências. Em sua maioria, cerca de 60% dos educandos conseguiram produzir textos nos quais estavam presentes a relação entre os fatos do cotidiano e a importância da compreensão do fenômeno científico noticiado. Isso nos permite afirmar que, através dessa experiência de pesquisa, podemos refletir diretamente na construção de um relato que profundamente trará ao aluno a oportunidade de reflexão sobre seu papel como cidadão envolvido dentro das descobertas científicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Formação de professores do Ensino Médio. **Etapa I – Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica; [Autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p 42

CARVALHO, A. M. P. (org). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p 45.

JÉLVEZ, J. A. Q. A pesquisa como práticas educativas no Ensino Médio. In: AZEVEDO, J.C, REIS, J. T. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo; Moderna, 2014. p. 155 – 183.

SILVA, M. R. Educação, trabalho e indústria no Brasil dos anos 40.1991.Dissertação (Mestrado) – UFSCAR. São Paulo: UFSCAR, 1991. p. 76.

SIMÃO, N. C. **Violência e Cidadania. A recepção do Programa Chumbo Grosso junto ao jovem em conflito com a lei**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2012.

AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL

Givaldo Carlos Candrinho

Bolsista PEC – PG, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Psicologia – UFBA, Salvador – Brasil
djivask@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5900259364813160>

RESUMO: O presente presente artigo versa sobre uma pesquisa bibliográfica qualitativa e tem como objetivo mostrar as primeiras formas da aquisição da linguagem infantil. Este foi elaborado a partir de reflexões de pesquisas realizadas por consagrados autores, dentre os quais Chomsky, Sim-Sim, Borges e Papalia. A aquisição da linguagem, ocorre logo a nascença do indivíduo, e tem como a primeira forma de manifestação o choro que faz parte da fase do discurso pré-linguístico. A primeira palavra geralmente surge entre os 10 e 14 meses de idade dando início ao discurso linguístico e finalmente o discurso telegráfico caracterizado pela simplificação, redução e ampliação do significado das palavras, culminando com aplicação rígida das regras.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição, linguagem e infância.

ABSTRACT: This article deals with a qualitative bibliographical research and aims to show the

first forms of children's language acquisition. This was elaborated from reflections of research carried out by consecrated authors, among them Chomsky, Sim-Sim, Borges and Papalia. The acquisition of language takes place immediately at the birth of the individual, and has as the first form of manifestation the cry that is part of the phase of pre-linguistic discourse. The first word usually arises between the 10 and 14 months of age giving rise to the linguistic discourse and finally the telegraphic discourse characterized by the simplification, reduction and amplification of the meaning of the words, culminating with rigid application of the rules.

KEYWORDS: acquisition, language and childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade encontramos registros sobre a curiosidade humana acerca do fenômeno da linguagem.

Contudo, nas últimas décadas assistimos uma expansão do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem.

A aquisição da linguagem é um processo pelo qual a criança aprende a sua língua materna.

Neste artigo, pretendemos apresentar as

explicações deste processo, onde destacaremos as ideias de quatro grandes autores que desenvolvem estudos neste campo, nomeadamente, Borges, Chomsky, Papalia e Sim-Sim.

Esta explicação, passa pelo *Conceito de linguagem, Fases do desenvolvimento da linguagem*, onde destacam-se três (o discurso pré-linguístico, discurso linguístico e o discurso telegráfico).

2 | CONCEITO DE LINGUAGEM

“Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca da linguagem. Contudo, nas últimas décadas assiste-se uma expansão do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se por linguagem, a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (1).

Papalia (2), Considera-se também como um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática

Na nossa óptica, a linguagem é a capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar. A aquisição da linguagem tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes.

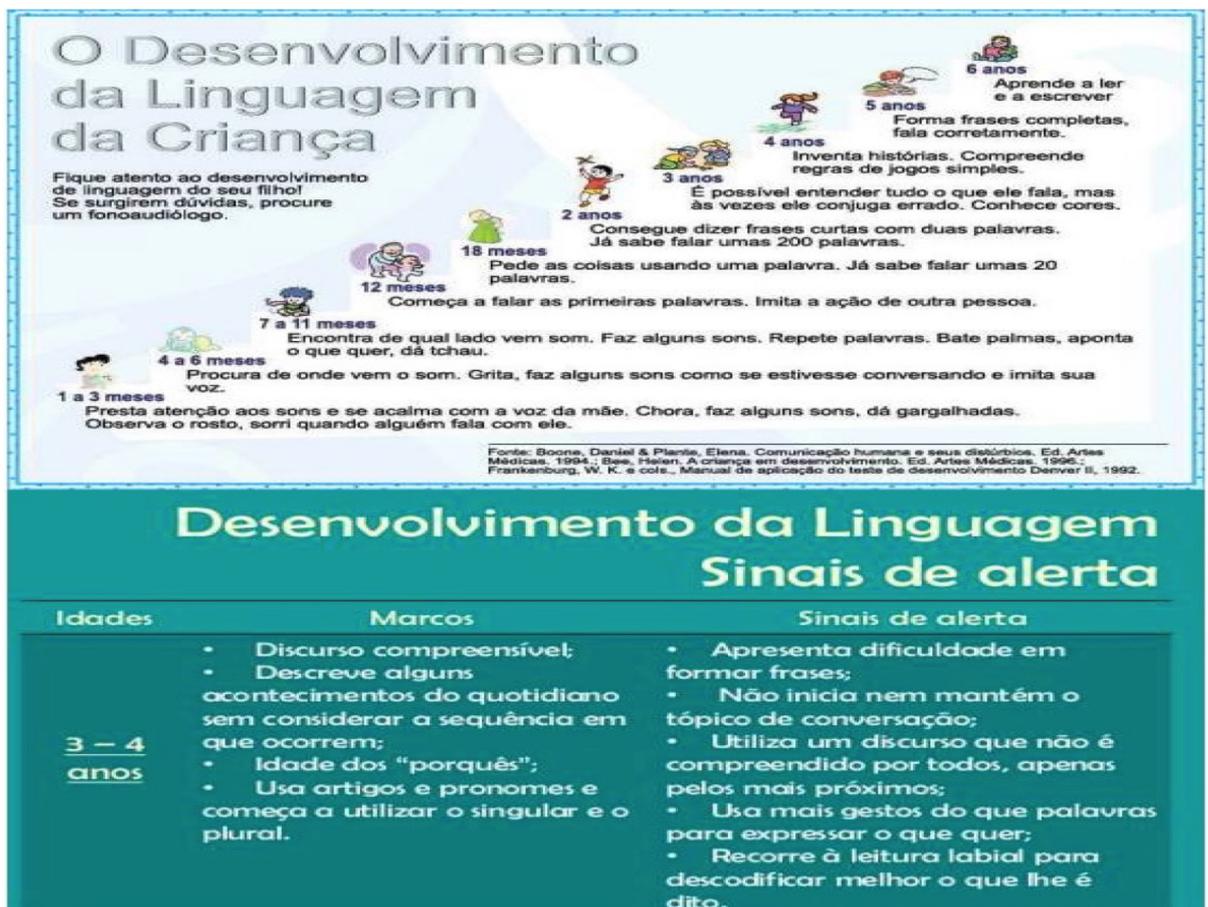


Fig. 1 – Produção do discurso de criança

3 | FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

3.1 Discurso pré-linguístico

Segundo Borges (3), a primeira fase de aquisição da linguagem infantil é a do discurso pré-linguístico, onde a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, e o riso. Estas primeiras constituem ao início das primeiras formas de aquisição da linguagem infantil.

Nesta fase para um desconhecido todos os sons que o bebê produz parecem idênticos, mas os pais geralmente conseguem distinguir, que este pode ser uma manifestação de fome, dor ou qualquer desconforto (4).

3.2 Discurso linguístico

Após a fase do discurso pré-linguístico, de acordo com as regras fonológicas da língua da criança, surge o discurso linguístico, com o aparecimento das primeiras palavras.

Para Papalia (2), este, caracteriza-se pelo surgimento da primeira palavra, entre os 10 e os 14 meses de idade e prossegue com a aquisição de alguns sons da linguagem que o indivíduo ouve e depois produz-os, sem lhes atribuir sentido.

Tabela de desenvolvimento da linguagem		
Receptivo	Idade	Expressivo
Assusta-se. Aquieta-se ao som da voz.	0 - 6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vogais (V).
Vira-se para a fonte de voz. Observa com atenção objetos e fatos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são p/b e k/g. Inicia balbucio.
Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (seqüências de CVCV sem mudar a consoante). Ex.: "Dudadá".
Entende pedidos simples com dicas através de gestos. Entende "não" e "tchau".	9 meses	Imita sons. Jargão. Balbucio não-reduplicativo (seqüência CVC ou VCV).
Entende muitas palavras familiares e ordem simples associados a gestos. Ex.: "Vem com o papai".	12 meses	Começa a dizer as primeira palavras como "mamã", "papá" ou "dadá".
Conhece algumas partes do corpo. Acha objetos a pedido. Brincadeira simbólica com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras ("mamã", "bebê", "miau", "pé", "ão-ão", "upa"). Começa a combinar duas palavras ("dá papá").
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são substantivos). Ex.: "Coloque o copo na caixa".	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinação de duas ou três.
Entende primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até três conceitos. Ex.: "Coloque a boneca grande na cadeira".	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica ("bebê", "papá pão", "mamã vai papá").
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). Linguagem usada para raciocínio. Entende "se", "por que", "quanto". Compreende 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

Tabela 1 – Desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 4 anos de idade.

Fonte: <https://www.mundodamaternidade.com.br>

3.3 Discurso telegráfico

As primeiras frases curtas, denominadas *discurso telegráfico*, geralmente surgem entre os 18 e os 24 meses. Aos 3 anos a gramática e a sintaxe estão bastante desenvolvidas. Este discurso, caracteriza-se pela *simplificação, redução e ampliação do significado das palavras* e pela *aplicação rígida das regras* (1).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, na maioria das crianças, o estabelece-se à entrada para o 1.º ciclo. Até lá, enquanto esse conhecimento não se estabiliza, as crianças utilizam processos de *redução, omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala*.

Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente percebidas pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a percepção do discurso é quase total.

REFERÊNCIAS

- (1). SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina e Clarrice Nunes. **Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância**. Lisboa, 2008.
- (2). PAPALIA, Diana. **Desenvolvimento Humano**. 8ª. Ed. São Paulo: artmed, 2004.
- (3). BORGES, N. M. R. Salomão. **Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social, Psicologia Reflexão e Crítica**, nº 16, pp.327-336, 2003.
- (4). CHOMSKY, Noah. **Linguagem e mente: pensamentos actuais sobre sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ATIVIDADES DO PROJETO CAMINOS: ENTRE A LÍNGUA, A LITERATURA E A CULTURA ARGENTINA

Carla Luciane Klos Schöninger

Instituto Federal Farroupilha- Docente
Campus Panambi- Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre- Rio Grande do Sul- Doutoranda em
Letras- Estudos da Literatura
Mestre em Letras (URI)
carla.schoninger@iffarroupilha.edu.br

Iasmin Assmann Cardoso da Silva

Instituto Federal Farroupilha
Campus Panambi- Rio Grande do Sul
Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas
iasmin_assmann@hotmail.com

“La literatura no es otra cosa que un
sueño dirigido”.

“El porvenir es tan irrevocable como
el rígido ayer. No hay una cosa que
no sea una letra silenciosa de la
eterna escritura indescifrable cuyo
libro es el tiempo”.

“Las palabras son símbolos que
postulan una memoria compartida”.

Jorge Luis Borges

RESUMO: Pensando em atividades de ensino/aprendizagem da Língua Espanhola,

desenvolve-se o projeto de pesquisa “*Caminos: Abordagens sobre cultura, letramento literário e multimodal no ensino de Espanhol*”. A proposta oportuniza estudantes de graduação, do ensino médio técnico e servidores técnico-administrativos do Instituto Federal Farroupilha-campus Panambi, a estudar este idioma. Ao todo são dez participantes, que se reúnem uma vez por semana. Para os encontros prioriza-se a utilização textos de diferentes gêneros textuais em espanhol, além de apostilas e materiais didáticos com conteúdos gramaticais. Concomitantemente a isso, com vista a tornar as aulas mais interessantes, integrativas e dinâmicas, busca-se a participação de pessoas provenientes de países que possuem o espanhol como primeira língua, desenvolvendo apresentações orais ou em vídeo no idioma alvo, abordando as mais variadas temáticas. Para este texto selecionou-se a apresentação de uma convidada de nacionalidade argentina, realizada no primeiro semestre de 2017. Os resultados vêm sendo significativos, os participantes demonstraram interesse no idioma, bem como nos aspectos culturais e literários envolvendo os países estudados, neste caso Argentina. Apesar de ser um país fronteiro com o Brasil, os participantes pouco sabiam sobre os aspectos abordados. Assim, houve grande contribuição na ampliação do conhecimento da língua espanhola, bem como

e em relação aos questões culturais, geográficas e literárias ligados a ela.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol, ensino-aprendizagem, Argentina.

ABSTRACT: Thinking about Spanish Language's teaching / learning activities, we develop the research project "*Caminos: approaches on culture, literary and multimodal literacy in Spanish teaching*". The proposal enable that undergraduate, Technical High School students and technical-administrative servants of Federal Institute Farroupilha - Panambi *campus*, study this language. There are ten participants, who meet once a week. The meetings methodologies prioritize the use of texts in different textual genres in Spanish, in addition to handouts and didactic materials with grammatical contents. Concomitantly to this, in order to make classes more interesting, integrative and dynamic, we bring the participation of people from countries that have Spanish as their first language, developing oral or video presentations in the target language, addressing the most varied themes. For this paper, we selected the presentation of a guest from Argentine, it happened in the first semester of 2017. The results have been significant, the participants showed interest in the language, as well as in the cultural and literary aspects involving the countries studied, in this case Argentina. Despite being a border country with Brazil, the participants knew just a little about the aspects approached. Thus, there was great contribution in the expansion of the knowledge of Spanish language, as well as in relation to cultural, geographic and literary issues related to it.

KEYWORDS: Spanish, teaching/learning, Argentina.

INTRODUÇÃO

Considerando o aporte tecnológico e moderno que temos a nossa disposição na era em que vivemos, é imprescindível que o processo de ensino/aprendizagem acompanhe e procure se adequar a esses avanços. Assim, quando se trata de aprender uma língua estrangeira de uma maneira mais efetiva, o ensino/aprendizagem deve estar sustentado de forma a abranger não só aspectos e regras gramaticais do idioma como no modelo tradicional de ensino, mas requer também um maior aprofundamento na cultura e na literatura que são intrínsecos às origens da língua estudada, como diz Ferreira:

En definitiva, es imprescindible ampliar es espacio de la literatura en las clases de lenguas, puesto que la competencia literaria hace parte del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Es un elemento más que acerca el aprendiz a una formación más significativa a partir de la reflexión (FERREIRA, 2012. p.267).

Ao abordar aspectos literários e culturais, há a contextualização das práticas de ensino e, com isso, o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Dessa forma, cabe aos professores quebrarem com os paradigmas tradicionais de ensino e expandirem as possibilidades de metodologias e instrumentos para oferecerem aos seus alunos

um ambiente com aulas mais dinâmicas e interessantes, efetivando a aprendizagem do idioma estrangeiro.

Quando se aprende um idioma estrangeiro, os estudos culturais são indissociáveis. Segundo Canan e Silva Neto (2011) “[...] os alunos tendem a ter maior acesso às atitudes, aos valores e à memória de uma determinada comunidade falante nativa da língua estudada” (CANAN & SILVA NETO, 2011). No processo de ensino/aprendizagem o professor pode fazer uso de elementos culturais da língua alvo, como: músicas, filmes, curiosidades, eventos, contemplando uma série de características que constituem uma cultura. Essa reflexão é abordada por Novaski e Werner (2010):

Concordando com o fato de que a comunicação efetiva depende da cultura, os professores devem sempre se preocupar em transmiti-la de maneira que seu conhecimento auxilie os alunos a entender como operam as redes de relacionamento de determinada comunidade, a fim de que a comunicação entre nativo e estrangeiro aconteça de maneira eficaz e satisfatória (NOVASKI & WERNER, 2010, p. 2).

Além de abordar o aspecto cultural, pode-se inserir a literatura como ponto de partida para o aprofundamento no ensino de uma língua estrangeira. Pois, diferente dos textos informativos, em que a função referencial e a objetividade prevalecem, os textos literários abrangem elementos que são implícitos, prevalecendo as funções poética e emotiva. O texto literário depende da leitura minuciosa, do conhecimento vocabular e da interpretação para que significados possam ser criados.

Pastor (2007) eleva a abordagem de textos literários no ensino de língua estrangeira e declara

esa experiencia literaria completa en la que culmina el proceso comunicativo de la literatura no es equiparable a la pretensión didáctica de utilizar el texto literario como medio para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e intercultural y para el desarrollo de destrezas y/o actividades comunicativas de la lengua (PASTOR, 2007, p. 350).

Pensando na construção da competência léxico-gramatical, discursiva, cultural, sociocultural e no desenvolvimento das atividades comunicativas da língua, várias vêm sendo as atividades desenvolvidas através do projeto de pesquisa. Os estudantes de graduação, do ensino médio técnico e servidores técnico-administrativos do Instituto Federal Farroupilha- *campus* Panambi são oportunizados a participar de aulas de espanhol desenvolvidas na instituição.

MATERIAIS E MÉTODOS

Nos encontros prioriza-se a utilização, além de apostilas e materiais didáticos com conteúdos gramaticais, também textos e poemas literários em espanhol. Concomitantemente a isso, com vista a tornar as aulas interessantes, integrativas e dinâmicas, busca-se a participação de pessoas provenientes de países hispano falantes que realizam apresentações em espanhol das mais variadas temáticas, de

forma oral ou em formato de vídeo.

No presente texto, apresentam-se métodos utilizados em um dos encontros em que a acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas, Carmen Beatriz Jacobovski, a qual realizou um explanação sobre o seu país de origem: Argentina. Para a apresentação, a aluna utilizou-se de mapas para tratar da abrangência do território, localizar sua cidade natal, bem como principais cidades. Mostrou fotos contendo os pontos turísticos, também aspectos culturais, educacionais e gastronomia local. Ao final da apresentação mencionou escritores da Argentina, citando em especial: Nilda Zamataro, autora de livros infantis e de poemas.

Para encerrar sua apresentação, a convidada declarou que: “La mejor manera de se aprender um idioma, es vivindo y convivindo junto”. No decorrer das aulas procura-se mesclar o ensino da gramática relacionada aos aspectos do cotidiano, leitura e interpretação de textos, audição, fala e escrita, com o uso de recursos como músicas, vídeos, poemas e filmes. A prática da escrita envolve produção textual de frases, poemas e produções digitais, bem como exercícios de fixação. Os estudantes ficam encarregados de realizarem pesquisas e apresentarem para a turma os trabalhos desenvolvidos. As aulas são sempre planejadas considerando os perfis e interesses dos alunos, despertando assim a curiosidade e mantendo a participação efetiva dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dessas metodologias utilizadas, foi possível observar o grande interesse por parte dos estudantes, pois as aulas tornam-se mais dinâmicas e integrativas. Além de serem abordados os aspectos gramaticais, leitura, fala e escrita, que são essenciais ao ensino de uma língua, contou-se ainda com toda uma bagagem cultural e literária, contribuindo assim para uma formação mais ampla e integral do estudante de língua estrangeira.

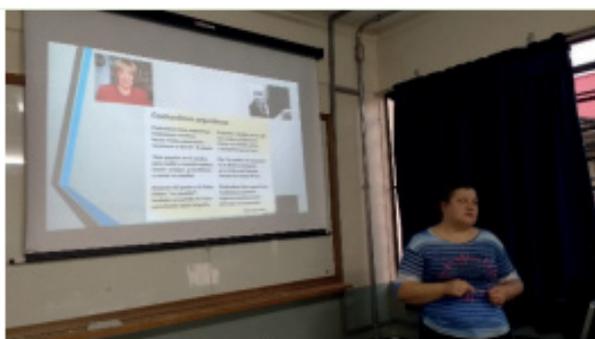


Figura 1. Convidada Carmen fazendo sua apresentação sobre a Argentina

Fonte: autora



Figura 2. Participantes assistindo a apresentação sobre a Argentina
Fonte: autora

Costumbres argentinas

**Costumbres bien argentinas,
tradiciones nuestras;
tomar mates espumosos,
recostarse a dormir la siesta.**

**Tirar papeles en la cancha
para recibir a nuestro equipo;
reunir amigos y familiares
a comer un asadito.**

**Después del postre o la fruta,
fútbol, "un picadito",
también un partido de truco
escuchando algún tanguito.**

**Protestar o festejar en la calle
con cantos y bocinazos;
domar un caballo arisco
o atraparlo con un lazo.**

**Dar "la vuelta a la manzana"
si es linda la tardocita
y si el día está lluvioso
amasar las tortas fritas.**

**Costumbres bien argentinas,
tradiciones nuestras;
sigamos practicándolas
para que no se pierdan.**

Nilda Zamataro

Figura 3: Poema Costumbres argentinas

Fonte: Carmen Beatriz Jacobovski

La semilla dorada

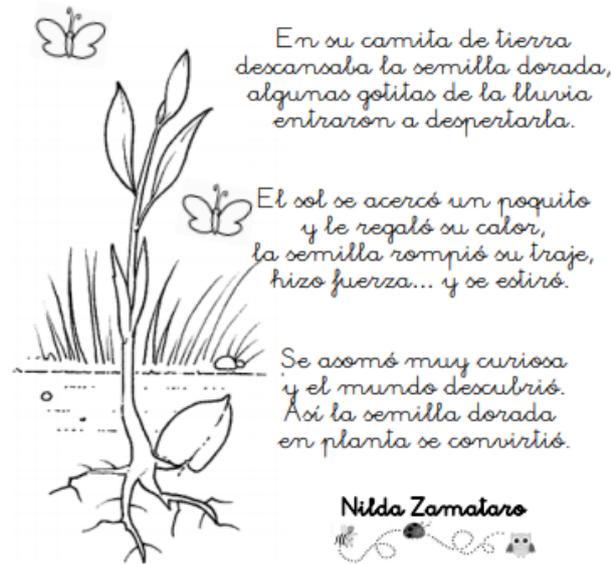


Figura 4: Poema la semilla dorada

Fonte: <http://misrecursosparalaeducacioninfantil.blogspot.com/2015/03/poema-la-semilla-dorada-de-nilda.html>

CONCLUSÕES

Dessa forma, com a presente pesquisa foi possível observar a efetividade dos métodos de ensino/aprendizagem utilizados até o momento nas aulas de língua espanhola. Os estudantes relataram que as aulas são inovadoras e muito interessantes, o que faz com que o foco e atenção durante todo o período seja mantido, possibilitando assim aos alunos adquirirem um amplo e variado conhecimento, que vai muito além do idioma espanhol.

O projeto encontra-se ainda em andamento, contando com participação e envolvimento de alunos nos encontros, bem como na produção de material de apoio pedagógico em plataforma *online*. Compartilhar vivências, experiências docentes e práticas passam a ser não somente palavras, mas “*son símbolos que postulan una memoria compartida*”.

REFERÊNCIAS

CANAN, Ana Graça, NETO, João Gomes da Silva. **Discurso e Cultura**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. **Eutomia**: Revista de Literatura e Lingüística, Pernambuco - UFPE, p. 265 - 281, 21 dez. 2012. Disponível em: Acesso: 07 mar. 2013.

NOVASKI, E.; WERNER, M. P. **Abordagem cultural na aula de língua estrangeira**. 2010. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wnP99NqkYa8J:https://periodicos>>

utfpr.edu.br/rl/article/download/2339/1475+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 abril 18

PASTOR, Marta Sanz. **El lugar de La literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas.** (2007). Disponível em:< https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf> . Acesso em 31 mar. 2017.

DA PAIDEIA NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM O *CORPO UTÓPICO* FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO BANQUETE, DE PLATÃO

Yvisson Gomes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Maceió/AL).

E-mail: yvissongomes@hotmail.com

RESUMO: o presente ensaio faz uma concatenação entre a *Paideia* grega, utilizando o diálogo do dramaturgo cômico Aristófanes *D'o Banquete*, de Platão (1995), buscando construir uma relação entre os corpos utópicos foucaultianos com o mito dos seres circulares do referido dramaturgo. Encontrar nas narrativas míticas um lugar/não lugar, um texto/tecido que trate sobre a relação da díade professor e aluno, também se comporta como um não lugar na esfera das contingências, das escansões propostas por Foucault (2013; 2014). Conclui-se que a relação dialógica entre o mito aristofânico que faz parte da educação grega (*Paideia*) poderá ser vista com as ilações do filósofo francês na (des)construção entre os corpos utópicos com os corpos que, por exemplo, compõem uma escola: sujeitos, teorias, dentre outros (SANTOS, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: *Paideia* – Platão – Foucault – Corpos – Utopias.

ABSTRACT: the present essay draws a concatenation between the Greek *Paideia*, using the dialogue of the comic playwright

Aristophanes *D'o Banquete* (Plato, 1995), seeking to build a relation between the Foucaultian utopian bodies and the myth of the circular beings of the said playwright. Finding in the mythical narratives a place/no place, a text/fabric that deals with the relation of the teacher-student dyad, also behaves as a non-place in the sphere of contingencies, of the scans proposed by Foucault (2013, 2014). It is concluded that the dialogical relation between the aristophane myth that is part of the Greek education (*Paideia*) can be seen with the philosophical French philosophers in the deconstruction between the utopian bodies and the bodies that, for example, compose a school: subjects, theories, among others (SANTOS, 2016).

KEYWORDS: *Paideia* - Plato - Foucault - Bodies - Utopias.

1 | INTRODUÇÃO

A *Paideia* grega clássica e a filosofia trouxeram elementos epistemológicos ao homem e as suas relações com o meio social, pedagógico, metafísico e político, nos quais ele se formou em sua humanidade graças à essa cultura educativa. Essas relações são cifradas em códigos universais ou contingenciais. A ideia de Bem, de um Belo metafísico campeou a construção da formação do πολιτικός (*politikos*)

grego, do homem da *pólis*, por exemplo.

O que apreendemos de relevante dos *helenos* foi à perspicácia da “amizade à sabedoria” e de colocar as questões metafísicas no orbe público. As privadas no espaço mínimo do *oïkos* (*lar, casa*) ainda não possuíam essa construção universalizante, pelo menos até início do século XX d.C.

A Educação como formadora do povo grego deu-se em diversas escanções: das aristocracias, ao educador Homero e sua ascendência cultural, vindo a Platão e Sócrates. A *Paideia* ou Educação nos fora tomado de empréstimo para fazer relação com um diálogo platônico, d’*O Banquete* (1995), sendo mais específico, com o discurso do dramaturgo cômico Aristófanes, localizando em sua alocução a possibilidade de Foucault e seus corpos utópicos fazerem urdidura com os seres cíclicos e gigantes narrados pelo dramaturgo grego.

A ideia é de se pensar uma *Paideia* erótica que se define pelo corpo, mesmo sendo-o utópico, através dos arquétipos míticos ou da fabulação. O francês Foucault aferiu como sendo “meu corpo, *topia* implacável” (FOUCAULT, 2013, p.07) – descrição audaciosa.

Pergunta-se: Como será visto na visão foucaultiana os corpos aristofânicos no Banquete platônico? E, em apontamentos, qual a relação entre esse corpo utópico com a Educação hodierna?

Pontua-se que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E, originalmente, publicado nos Anais do VIII EPEAL (2017) – CEDU/PPGE/UFAL. E o pesquisador é doutorando em Educação pelo CEDU/PPGE/UFAL, e professor do quadro efetivo da Educação Básica na área da Filosofia pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

2 | A FORMAÇÃO DO POVO GREGO ATRAVÉS DA PAIDEIA: OU O CRÍVEL DA EDUCAÇÃO

Necessitamos definir, *a priori*, o que vem a ser a *Paideia* grega. Precipuamente, “[...] não se pode utilizar a história da palavra *Paideia* como fio condutor para estudar a origem da educação grega, porque esta palavra só aparece no sec. V.” (JAEGER, 2010, p. 23). Nesse momento, a partir do século V, na qual a formação do povo grego está em construção, junto com a *Aretê* (virtude) aristocrática e homérica, e para construir pedagogicamente o homem grego dotado de qualidades morais e éticas, a *Paideia* veio a “colocar os conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras” (JAEGER, 2010, p. 13).

Desta sorte, temos uma Educação que se firmou no V século a. C e que fez com que os gregos, tantos os aristocráticos, quanto os do tempo de Péricles, pudessem

organizar-se em uma pedagogia fértil que culminaria com a maiêutica socrática. Para Jaeger:

A educação é uma função plena tão natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária. O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático (2010, p. 23).

Temos de observar que o termo Educação grega tem ainda outros endereços. Ainda de acordo com Jaeger, “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem [...], muito mais que nos animais, fonte de toda ação e do comportamento” (2010, p. 04). Dando prosseguimento ao raciocínio do autor, “a Educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana” (*Ibid*, 2010, p. 04).

Como enunciado, os valores humanos e a Educação eram respaldados pelos princípios espirituais, em sentido forte do termo, e pela *aretê* (virtude). Os desdobramentos desses valores fizeram dos gregos seres por excelência, com uma estrutura estética e educativa amadurecida, que os educou e guiou os seus descendentes com uma “tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte [...] do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica” (JAEGER, 2010, p. 11). E para corroborar, “a essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (*Ibid*, 2010, p. 147).

Devemos lembrar que a *Paideia* parte da formação educacional do povo grego, civilizando-o. Desde os textos que eram recitados pelos helenos, os textos homéricos, – estes sim, – um construto mitológico dos anseios, desejos, limitações e antropomorfismo dos deuses, que teve a finalidade de amoldar os seres em sua humanidade manifesta. Fala-se de Homero, a saber:

[...] põe em cena dois heróis, que formam uma espécie de antítese, mas a completam profundamente: Aquiles e Ulisses. Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar. (...) Para aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o ‘vivo’, sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heroica é completada pela sabedoria prática. (ASSA *apud* DEBESSE & MIALAERT, 1974, p. 09).

A saga dos heróis era contada pelos gregos aos seus filhos e educandos com a finalidade de se manter viva a ascendência do povo que lutou e enfrentou as fúrias dos

deuses, tornando-os mais que *genus*, – outrossim, uma verdadeira civilização.

O que nos vem à mente é que estamos lidando com narrativas míticas, cofundadoras da Educação helênica. Destarte, surge a pergunta: o que é o mito? Segundo Marilena Chauí:

A palavra *mito* vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador. E essa autoridade vem do fato de que ele ou testemunhou diretamente o que está narrando ou recebeu a narrativa de quem testemunhou os acontecimentos narrados (2013, *Online*, p. 01).

Nota-se que o mito pode ser visto como uma narrativa que escamoteia a verdade ou dela se fala em fabulações. Ele conta a história humana por lendas através do diálogo e dando ao narrador um ato de confiabilidade pelos textos/tecidos narrados pela oralidade. Colocamos a terminologia “texto” no referente ao discurso falado que em si é “pré-textual”, entretanto é texto.

Os gregos se valeram desse artifício para instruir e civilizar o ser da *pólis*. Deve-se lembrar de que estamos no âmbito da *genealogia*, da origem dos deuses e dos humanos, pois, segundo Chauí: “um mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa (origem dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder, etc.) (*Ibid*, 2013, p.01).

Já esclarecido o que vem a ser a *Paideia* grega e a importância do mito na *Bildung* helênica, passemos para o *Banquete* (1995) de Platão e, mas especificamente, ao mito narrativo de Aristófanes, articulando-o com uma teoria foucaultiana do *Corpo Utópico* (2013)

3 | O DIÁLOGO DE ARISTÓFANES E SUA RELAÇÃO COM O CORPO UTÓPICO DE FOUCAULT

Seria importante frisar que os diálogos platônicos eram um modo de expressão conceitual para se falar sobre um tema específico. No *Eutífron* temos o tema da piedade, na *República*, a organização de uma sociedade, no *Teeteto* o conhecimento, no *Crátilo*, a linguagem, dentre outros.

A ossatura da fala de Sócrates, pai da *maiêutica*, foi transmitida por Platão (seu maior discípulo) em formas de diálogos. De acordo com Maschio:

Todas as [...] obras do filósofo [exceto as *Leis* e das *Cartas*] consistem numa espécie de peças teatrais, nas quais vão se esmiuçando as doutrinas filosóficas por meio do diálogo entre as personagens, com Sócrates como protagonista habitual e indiscutível o que realmente sabemos é que as obras que chegaram até nossos dias foram as que Platão escreveu pensando no ‘grande público’, isto é, aquelas que tinham uma afinidade divulgadora e expositiva do seu pensamento

Com frases emblemáticas como “o saber que nada sabe”, de Sócrates, e outra do oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo e verás a Deus”, o sábio grego de corpo curvado e semblante não muito simpático, conquistou uma plêiade de discípulos e amigos (*philia*) que o fizeram ser o chanceler da antropologia filosófica grega. Mas, mesmo assim, havia o dramaturgo cômico Aristófanes – nosso objeto de investigação.

É com Aristófanes no diálogo, *O Banquete*, que vamos tecer nossas considerações.

Não é novidade, aos iniciados, que tal livro é extemporâneo ao encontro de convivas de casa de Agatão. Isso já demonstra que a cultura oral e a memória eram vivas e afinadas no *modus operante* grego. Podemos refletir que:

O Banquete é ao mesmo tempo um dos mais belos e mais simples diálogos platônicos [...] num jantar em casa de um poeta, que comemora sua vitória no concurso de tragédias, resolvem seus convivas instruir outro concurso, oratório desta vez, e em consequência cada um deles um discurso de elogio ao Amor, a divindade que presidia àquela jovial e ilustre *heteria*” (SOUZA, 1995, p.12).

Estamos em um diálogo que se precognomina “d’O Amor”. Falava-se sobre o *Eros* como aquele que unifica o universo e que faz amadurecer os sentimentos nobres dos cidadãos gregos – “o de elogiar ao amor, servo de Afrodite” (*Ibid*, p.13).

Muitos momentos sobre o *Eros* serão ditos na casa do anfitrião Agatão. O *Eros* como estando desde os primórdios na cosmogonia helênica (Fedro), os amores pandêmicos e urânicos (Pausânias), o amor que cura (Erixímaco), o *Eros* que é falta e filho da pobreza e da astúcia (Sócrates), para agora nos determos nos seres circulares e gigantes de Aristófanes, o dramaturgo cômico.

No período da fala de Aristófanes, pela escrita de Platão, ele assim retrata o tema do Amor:

[...] nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da humanidade, não como agora, masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um gênero distinto, tanto na forma como no nome posto em desonra. Depois, inteiriça era a forma de cada homem, com dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo [...] (PLATÃO, 1995, p. 126-127).

Platão nos fala desses seres híbridos, considerados ameaçadores por Zeus, pelo desejo de dominar o *Cosmos*. Eles eram os gigantes da era dos Titãs, e como forma de punição Zeus os cortou em partes, em uma “têssera complementar” (PLATÃO, 1995, p. 128), e os deu o umbigo como costura final. Eles eram Gigantes: homem e homem, mulher e mulher e homem e mulher – agora cindidos e em busca da sua metade mitológica.

Segundo Jaeger, “Aristófanes focaliza o problema em toda a sua extensão, não só como amor entre os dois seres do mesmo sexo, mas sob todas as formas em que se apresenta. A saudade dos amantes leva-os a não quererem separar-se um

do outro, nem sequer por breve tempo” (JAEGER, 2010, p. 732). O *Eros* entre esses seres, já repartidos, busca uma harmonia espiritual, inefável. Ainda nas palavras de Jaeger: “o mito de Aristófanes apresenta *o eros como que se perdeu e que portanto se pretende voltar a encontrar*” (*Ibid*, p 733, grifo nosso).

Com essa afirmação do *Eros* que anseia sua parte, dos corpos que são fissurados até se separarem, pensamos em Foucault através de seu ensaio *O corpo utópico* (2013).

Para o filósofo francês o corpo é “uma *topia* implacável”, ou seja, com ele há “uma familiaridade gasta, como com uma sombra, ou com as coisas de todos os dias que no fim das contas não enxergo mais o que a vida embarçou” (p.07).

O corpo é um lugar que se transita, se camufla e se embarça, – não sendo lugar algum –, tão como os seres de Aristófanes, pontuamos. Eles eram míticos e sua “utopia é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência” (FOUCAULT, 2013, p.08).

Não seriam os corpos aristofânicos, míticos e gigantes uma utopia do corpo incorporal foucaultiano?

Ora, se as narrativas míticas traduzem a existência de seres alados, entidades que detêm poderes sobre seus corpos “impenetrável e opaco, corpo aberto e fechado” (FOUCAULT, 2013, p.10), não seriam eles utópicos?

A demarcação que vislumbramos sobre o lugar/corpo/sem/lugar é mítica, e tal fato se corrobora nas palavras do francês: “[...] *na velha utopia dos gigantes*, que encontramos no coração de tantas lendas” (*Ibid*, p.12, grifo nosso).

Os seres circulares de Aristófanes eram seres gigantes e ameaçadores aos deuses. Seus corpos foram cindidos para ratificar, mitologicamente, de que não se pode viver em plenitude, em completude. As linhas gerais desse *Eros* que sente falta requer a compreensão de que jamais encontraremos a parte outra do corpo, mas a busca continuará intermitentemente.

A *Paideia* grega clássica nos ensina que o *Eros* separado é tal e qual a um mestre e seu discípulo (JAEGER, 2010). Em termos gregos, do *erômenos* e de seu *erastes*, uma pedagogia afeiçoada pelo conhecimento do mais sábio e a juventude do amado/aprendiz.

Na ideia de dietética foucaultiana encontramos o cuidado de si, o cuidado com o corpo (FOUCAULT, 2014). A premissa básica desse corpo que deve ser cuidado remonta ao corpo que sofreu uma cisão e agora busca unidade para tentar se tornar “um corpo”. Aristófanes buscou em seu diálogo experienciar a falta absoluta dos seres híbridos, antes unos. O corpo/pele já se mostra em uma utopia, em um lugar nenhum, evanescido. Nos apontamentos de Paulo Ghiraldelli:

Assim, Foucault mostra que ‘para que eu seja utopia, basta que seja um *corpo*’. Isso o faz transitar para os poderes utópicos do corpo. Surge o corpo como um “grande ator utópico”. A máscara ou a tatuagem ou os adornos e a vestimenta

jogam o corpo, por ele mesmo, para outros lugares, inclusive para o lugar-nenhum. 'O enfeite coloca o corpo num outro espaço'. 'Alguém será possuído pelos deuses ou pela pessoa que acaba de seduzir'(2017, p. 01, *online*).

Ainda com o filósofo Guiraldelli:

O texto poderia então acabar em 17 parágrafos, mas Foucault não fica na dualidade da tese e da antítese. Ele busca uma síntese que, hegelianamente falando, não encerra os momentos de tese e antítese. Essa síntese é espantosa e bela. Trata-se do amor. Ele mostra que pelos dedos do outro, lábios do outro e olhar do outro, o corpo vai sendo constituído, vai se fazendo presente, e ao mesmo tempo abrigando nele próprio o lugar-nenhum (*Ibid*, p.01, *online*)

E finalizando com o comentador do texto foucaultiano, lê-se:

O olho se fecha e não é o espelho que está mostrando a pálpebra que não podemos ver, mas é outro olho, que funciona como um eu ou em um eu, que dá garantias de como que a pálpebra é quando se fecha. Também uma boca que serve para abrir e falar, repentinamente tem, então, um reconhecimento dos lábios na medida do toque do lábio do outro. O morrer do amor, que é gozo, faz a experiência do cadáver, que parecia não se poder ter, surgir sem que se morra. O lugar-nenhum do cadáver se faz presente no corpo, que é um lugar. Foucault termina dizendo que o amor é tão bom, que gostamos tanto dele, porque ele faz a utopia do que vai à cabeça, no espelho e no cadáver poderem se fazer, exatamente no *aqui* do corpo. O amor faz o corpo, enquanto não utopia, trazer para si a utopia. Eis a síntese, exatamente no último parágrafo (*Ibidem*, p. 01, *online*).

Esse lugar-nenhum de outros espaços físicos, também se coloca na relação fronteira que temos com nossos corpos. Se formos levá-los a Educação hodierna, teremos corpos teóricos, corpos de professores e alunos em construto, pois:

Esquece-se que dentro de uma escola há diversos sujeitos demarcados [...]. Os alunos que se agrupam em tribos. Os professores com suas teorias e práticas pedagógicas. Ou seja, o corpo também é ação, também é heterotopia. O grupo dos *nerds*, outro dos tatuados, outro dos roqueiros, dos religiosos, outros dos *clubbers* etc. Tudo isso é um corpo, mas que se encontra facetado em múltiplos corpos. O corpo-escola encontra-se minado e povoado por corpos-alunos, corpos-professores, corpos-diretores, corpos-auxiliares, corpos-múltiplos (SANTOS, Y. G., 2016, p. 07).

E dando prosseguimento a interlocução do autor:

Toda uma teoria que se valha de ser pedagógica também é um *corpus* teóricos. Piaget, Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Pestalozzi, dentre outros, foram teóricos da educação ou pensaram a educação em formas particulares. Eles criaram perspectivas teóricas para se pensar, por exemplo, o ensino-aprendizagem, ou a psicogenética infantil. Eles descreveram os sentidos da educação guiados por uma ordenação teórica que para Freud poderia ser uma experiência de sublimação. A concepção de que há um *corpus* teóricos nesses autores que pensam a Educação, já se inscreve em algo, a saber, o discurso do biopoder (*Ibid*, 2016, p. 07).

E sabendo disso, podemos dizer que esses corpos povoam os espaços escolares e seus membros fazem parte visceralmente desses espaços privilegiados (*topias*). Fala-se que o corpo se encontrará “sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo” (FOUCAULT, 2013, p.14), tal como na relação dialética entre professor e aluno que está em construção nas articulações entre teorias e práticas através dos processos educativos. E, também, no espaço escola como móbil de existência física,

mas deslocada a utopias, ou como bem falou Foucault (2013), em *heterotopias* – esse tema ficará para outro momento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que fizemos, observamos que a *Paideia* é a formadora da cultura grega clássica, e que o mito se mostra presente nessa cultura como *Bildung*. Se houve narrativa mítica entre os helenos, houve a educação ágrafa, oralizada e declamada.

As relações dos corpos com o mito de Aristófanes, no *Banquete*, traduziu a necessidade de sermos corpos que se vivem em locais, mas esses locais são contingenciais e até adversos.

Na Educação os corpos são muitos, tanto físicos, quanto teóricos, e a marca de uma *locus* que poderá ser a própria Escola (um *locus* utópico). Um espaço físico que retoma lugares diferentes (talvez uma heterotopia).

O que nos atentou observar é que somos cindidos, não completos, não harmônicos por inteiro (mitologicante), e isso poderá refletir nas nossas relações de forma geral, bem com de aluno e professor. O *Eros* que nos circundam, segundo o diálogo platônico, é comum a cada ser: mas específico quando se fala do anacronismo: *erômenos* e *erastes*.

A ideia não foi de uma retomada *ipsis litteris* nessa união erótica da educação grega, mas uma ilação na posição de que há um mestre/corpo e há um aluno/corpo na sala de aula. Essa dialogicidade cumpre uma função primordial chamada de *Paideia*, ou de Educação.

REFERÊNCIAS

CHAUI, M. **Mito e filosofia**. (2013). Disponível em << <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2013/04/15/mito-e-filosofia-marilena-chai/>>> Acesso em Junho de 2017.

DEBESSE M. **Tratado das ciências pedagógicas**. Vol. 2. Trad. de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Machai. São Paulo: Edições, 2013.

GUIRALDELLI JR, P. **O corpo utópico de Michel Foucault** (2017). Disponível em <<http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/o-corpo-utopico-de-michel-foucault.html>> Acesso em maio de 2017.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. Tradução de Artur parreira. São Paulo: editora Martins Fontes, 2010.

MASCHIO, E. A. DAL. **Platão está em outro lugar**. São Paulo, Editora Salvat, 2015.

PLATÃO, **O Banquete ou do amor**. Tradução, introdução e notas de J. Cavalcante de Souza. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Y. G. **O corpo: esse nosso amigo (des)conhecido** – alguns apontamentos. Revista Psicanálise e Barroco, Volume 14, N. 01, Junho de 2016. Disponível em <<http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revista-v-14-n-01>> Acesso em Junho de 2017

SOUZA, J. C. As grandes linhas da estrutura do “Banquete” _ In: PLATÃO, **O Banquete ou do amor**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DALCÍDIO JURANDIR: UM ENSAIO SOBRE O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A LITERATURA FORMATIVA

Osileide de Jesus Lira

leidelirio@hotmail.com

Luzia Batista de Oliveira Silva

lubaos@gmail.com

formação do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: educação, literatura, expressões regionais.

RESUMO: No Brasil e no mundo ocidental, especialmente, diversas obras literárias estão sendo analisadas e adotadas nos meios acadêmicos como valiosos documentos de cultura, de história e de memória de grupos com seus contextos sociocultural, históricos, sociológicos e políticos. Tornam-se por isso, fontes relevantes no que tange às pesquisas, por exemplo, ao campo da educação. A obra literária de Guimarães Rosa é um exemplo desse tipo de documento com as dimensões supracitadas, no gênero romance literário formativo e de formação (*Bildungsroman*). Na Alemanha, o modelo de romance de formação que melhor aponta as características com maior precisão, é a obra de Goethe, *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (cf BOLLE, 2011), obra modelar que se tornou exemplar quando se refere ao gênero romance de formação, ao narrar as experiências do homem comum na busca de sua formação universal para uma nova sociedade moderna. Enfatizou-se, por isso, neste artigo, a obra *Grandesertão.br* (2004) de Willi Bolle, que analisa os discursos narrativos roseanos a fim de entender a complexidade da

DALCÍDIO JURANDIR: ESSAY ON FORMATION NOVEL AND FORMATIVE LITERATURE

ABSTRACT: In Brazil, and in the Western world especially, several literary works are being analyzed and adopted in academic circles as valuable documents for culture, history and group memory within their sociocultural, historical, sociological and political contexts. They are therefore relevant sources for research, for example, in the field of education. The literary work of Guimarães Rosa is an example of this type of document with the abovementioned dimensions in the literary formative and formation novel (*Bildungsroman*) genre. In Germany, the formation novel model that best and more precisely indicates these characteristics is Goethe's work *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (cf BOLLE, 2011), a model work that became exemplary when it comes to the novel of formation genre by narrating the experiences of the common man in search of their universal formation for a new modern society. Therefore, in this article, we emphasize Willi Bolle's work *Grandesertão.br* (2004), which analyzes Rosa's

narrative discourses in order to understand the complexity of Brazil's formation.

KEYWORDS: Education, Literature, Regional Expressions.

Fez-se uma reflexão sobre o Romance de Formação mediante a leitura de Guimarães Rosa feita por W. Bolle. Depois, discutiu-se a literatura formativa no contexto da formação humana no Brasil.

O Romance de Formação (*Bildungsroman*) é também conhecido como romance educativo. Trata-se de um gênero literário com origem e classificação na Alemanha do século XVIII. É, *a priori*, um romance que narra a trajetória de aprimoramento individual da personagem, da infância até a idade adulta, em contraste com as experiências coletivas por ela vividas e exemplificadas, fornecendo um modelo educativo para outrem. “Bildungsroman é um tipo de romance que se caracteriza pela formação do protagonista e do leitor nos princípios do humanismo, produzindo uma tentativa de síntese entre práxis e contemplação”. (QUINTALE, 2009, p.186).

Esse gênero literário tem seus registros, de primeira utilização, na Europa, mais especificamente, na Alemanha do século XVIII, e apresenta características muito particulares desse período. Nasce como resposta aos anseios de uma Alemanha que se encontrava dividida em estados independentes e estratificada em classes sociais e que encontrou, nesse gênero literário, a possibilidade de representação social de uma classe emergente, carente de tradição e modelos, a burguesia que surgia com o início da idade moderna capitalista.

O *Bildungsroman* será abordado como uma instituição atrelada a megaconceitos em circulação na história cultural do século XVIII, como a educação e formação das diferentes classes sociais, ao lado do estabelecimento do romance como gênero literário ‘digno’. Trata-se, portanto, de uma instituição social literária, composta, por um lado, pelo conceito histórico da *Bildung* burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance. (MAAS, 2000 p.14).

Com o início da modernidade na Alemanha, a literatura produzida na Academia, num processo de busca de identidade nacional que abre espaço para uma tendência teórico-estética denominada Estética da recepção, objetiva alinhar-se à sociedade da época, em termos de produção e recepção da obra.

A chamada ‘Estética da Recepção’, tendência teórico-estética da qual Hans Robert Jauss foi um dos articuladores, nasceu no calor das reformas universitárias. Jauss e seus colegas de Konstanz passaram a demandar uma historiografia literária que, em sintonia com a história, recuperasse as diversas leituras de uma mesma obra ao longo de sua existência cronológica. Isso significa que a obra de arte deveria ser entendida não somente a partir de sua imanência ou de sua constituição estética, mas também por meio de sua ‘atuação e de seus efeitos’ (*Wirkung*) sobre o público de uma época. *Interpretar* a obra literária significa, para a Escola de Konstanz, recuperar as diversas interpretações construídas ao longo de sua existência histórica, abandonando-se assim a busca de um sentido único, de uma verdade determinante da obra de arte literária. (MAAS, 2000 p.11).

Segundo Maas (2000), essa tendência literária historiográfica, a Estética da

recepção, possibilitou a construção das bases de aceitação, pela sociedade burguesa da época, do romance de formação, que, ao mesmo tempo, elevou o gênero aos meios acadêmicos da época, conferindo, ao romance, a titulação literária de 'digno'. Tal processo retrata uma sociedade em busca de uma identidade que não esteja vinculada aos extratos sociais tradicionalmente ligados à aristocracia.

Nesse contexto, surge o romance de formação, uma literatura que pretende ser instrutiva nessa recém-transformada ou nascida sociedade que anseia por modelos que atendam às suas aspirações; uma literatura que contempla o modo capitalista burguês de viver, constituindo-se num padrão que reflete a luta da burguesia em processo de autonomia política e de ascensão para uma aristocracia, ao mesmo tempo em que mostra sua autoformação e aperfeiçoamento através da narrativa de experiências individuais e coletivas vividas pelos personagens. Quintale (2009) pontua que, para Jacobs e Krauser (1989), o padrão a seguir reúne as características que devem ser observadas para a identificação do gênero romance de formação:

O protagonista deve ter uma consciência de certa forma explícita de que ele próprio não percorre uma sequência de aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Com isso, via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento. Ele tem como experiências típicas: o abandono da casa paterna, a atuação de mentores e de instituições acadêmicas, o encontro com a esfera da arte, confissões intelectuais eróticas, experiência profissional e também, eventualmente, contato com a vida política. Na plasmação e na valorização desses motivos, os romances diferem extraordinariamente. Contudo, através da orientação para um final harmonioso, eles recebem necessariamente uma estrutura teleológica. (JACOBS e KRAUSE 1989, p. 37; QUINTALE, 2009, p.187-88)

Tais características descritas foram observadas, com maior precisão, na obra de Goethe *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (cf BOLLE, 2011), a qual se tornou uma obra modelar quando nos referimos ao gênero de romance de formação. Nessa obra, o autor narra as experiências do homem comum na busca de sua formação universal para uma nova sociedade moderna.

Essa busca de uma identidade, de uma formação universal do indivíduo, não ocorre como um abrupto processo revolucionário de ruptura; ao contrário, é lento e gradual. Afirmaria, inclusive, que não se pretende uma substituição da aristocracia pela burguesia, na sociedade alemã, e, sim, um processo de hibridismo social, político e cultural em que houvesse um redirecionamento das prioridades da classe dominante, ganhando, assim, uma nova roupagem, o capitalismo moderno.

Esta pretensão de formação do novo homem, para a nova sociedade, para a modernidade, não se baseia em bruscas mudanças revolucionárias, mas em um processo lento e imperceptível ao homem comum. Quanto mais imperceptível for essa formação, mais eficaz e mais influente ela será. (QUINTALE, 2009, p.195).

Apesar da maciça adesão e enobrecimento do gênero literário, sendo elevado, pela sociedade burguesa, aos meios acadêmicos europeus, o romance de formação sofre duras críticas dos teóricos da teoria crítica, como Walter Benjamin, para quem,

o nascimento do romance representa o declínio das experiências transmissíveis, da narrativa oral. Nascido no início da era moderna, com a invenção da imprensa e a consequente materialidade dos registros escritos e sua propagação em larga escala, o romance é um dos principais símbolos da era moderna, capitalista e burguesa porque,

O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento. Quando esses elementos surgiram, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica; sem dúvida, ela se apropriou de múltiplas formas, do novo conteúdo, mas não foi determinada verdadeiramente por ele. (BENJAMIN, 2008, p.202).

Benjamin analisa o romance como um gênero que retrata uma época em que as experiências transmissíveis perdem força, pela necessidade de tempo. Vive-se o agora em uma urgência do hoje, em um individualismo e isolamento do homem no capitalismo moderno. Para ele, “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los”. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Benjamin classifica o romance de Goethe como uma tentativa de incluir algum ensinamento ao gênero, mas o resultado foi apenas uma modificação no próprio gênero, dando origem ao romance de formação.

Quando no correr dos séculos se tentou ocasionalmente incluir no romance algum ensinamento - talvez o melhor exemplo seja *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (*Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*)-, essas tentativas resultaram sempre na transformação da própria forma romanesca. O romance de formação (*Bildungsroman*), por outro lado, não se afasta absolutamente da estrutura fundamental do romance. Ao integrar o processo da vida social na vida de uma pessoa, ele justifica de modo extremamente frágil as leis que determinam tal processo. A legitimação dessas leis nada tem a ver com sua realidade. No romance de formação, é essa insuficiência que está na base da ação. (BENJAMIN, 1994, p. 201 - 202).

Portanto, para Benjamin, o romance de formação é uma evolução do romance burguês, que tem sua base e modelo no romance de Goethe, e que nasceu sem ter a intenção de ser um novo gênero, mas com o objetivo de aperfeiçoamento do romance, gênero literário que preenche as necessidades e urgências de um tempo social de uma elite capitalista e burguesa.

Segundo W. Bolle (2004), o romance de Goethe não tinha intenção de tornar-se um romance educativo, como um modelo individual a ser seguido e incorporado por uma classe social¹. Para Bolle, o trabalho de Goethe vai além dessa proposta. Trata-se de mostrar que “*os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, longe de focalizarem apenas a trajetória de formação do herói, são baseados numa profunda reflexão sobre a sociedade, sacudidos pela revolução de 1789”. (BOLLE, 2004, p. 380).

Ele sugere uma releitura social vista a partir da Revolução Francesa (1789), na qual ele propõe um diálogo entre as classes e não o confronto entre elas. Apesar de ser lido e interpretado apenas como um romance de formação ou educativo de

1. Nesse caso, trata-se da ascensão burguesa.

um indivíduo, ele é, para Bolle (2004), muito mais um romance social que deve ser visto como um romance de formação social, pois, juntamente com a narração das experiências individuais do personagem central, ele dá relevo à narração dos costumes, das motivações comportamentais e dos padrões de conduta; expõe o modo de vida, os preconceitos e os valores da sociedade alemã.

A ideia de que a pessoa se forma num campo de energias sociais e políticas é sustentada estrategicamente pela figura do narrador, que realiza o complexo trabalho de mediação entre os discursos sociais. Procurando uma alternativa na revolução, a meta de Goethe não é a luta de classes, mas o *diálogo* entre as classes em conflito. (BOLLE, 2004, p. 382).

Partindo desse pressuposto, Bolle, em seu livro *Grandesertão.br* (2004) propõe a leitura do livro *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa (1956), como uma leitura de romance de formação do Brasil, em que ele analisa os discursos narrativos criptografados roseanos para entender a complexidade da formação do Brasil.

Quanto à proposta de um diálogo entre as classes, o romance de Guimarães Rosa contém o mais complexo e refinado estudo sobre essa questão, que é tratada em sua dimensão linguística, através de um novo método de escrever história. A tese aqui defendida em *Grande Sertão: Veredas* como romance de formação do Brasil, além de ser sustentada pelos elementos constitutivos de composição já mencionados... é corroborada por vários outros elementos de composição: a situação narrativa e texto difícil, que problematizam a questão do diálogo; a forma despedaçada e criptografada em que é narrada a história do Brasil; o mergulho na língua como médium para se pensar o país; e todo um conjunto de procedimentos do narrador ligados ao trabalho de mediação. (BOLLE, 2004, p. 384).

Para Bolle, com as estruturas narrativas criptografadas, Rosa apresenta uma proposta de olhar o país na perspectiva de construção social que engloba as anteriores já descritas em outras obras, com a possibilidade de uma releitura sob outro prisma.

Willi Bolle conta que ele era um jovem estudante alemão de 22 anos quando se deparou, pela primeira vez, com a obra de João Guimarães Rosa (1908 - 1967) *Grande Sertão: Veredas* (1956). Para ele, foi um encontro tão instigante e fascinante que motivou sua vinda ao Brasil, em uma cansativa viagem de navio que durou 20 dias. País adotado por ele, o que ele busca em seu livro *Grandesertão.br* (2004) é investigar e conhecer o Brasil a partir de uma escrita – originalíssima e peculiaríssima – cheia de transgressões gramaticais e lexicais, que torna Guimarães Rosa, na opinião de Bolle, o maior escritor do Brasil do século XX.

Em seus estudos sobre Guimarães Rosa, Bolle apresenta algumas ideias, como eixo central de análise que nos ajudam a compreender as vertentes de seu trabalho. A metodologia adotada por ele para fazer suas análises teve, como suporte, suas leituras sobre os aspectos sociológicos, históricos e políticos que permeiam a obra de Rosa. Sua escolha por esse autor se justifica pela grandiosidade da sua obra, em todos os aspectos, desde o linguístico, o ficcional até o realista, artístico e documental. A obra é de uma linguagem “difícil e labiríntica”, mas fascinante. Para Bolle, deve ser por esses, dentre outros motivos, que *Grande Sertão: Veredas* é a fonte de milhares

de pesquisas no Brasil e no exterior.

Bolle desenvolve seu trabalho fazendo uma análise comparativa e analítica da obra de Guimarães Rosa com *Os Sertões* de Euclides da Cunha, insistindo na tese de que Guimarães Rosa reescreveu, de forma brilhante, a obra de seu antecessor. Com essa afirmativa, Bolle deixa claro que sua análise vai ser feita com base na comparação analítica entre esses dois autores, sem que, com isso, queira insinuar que a segunda obra é cópia da primeira, mas, seguindo a teoria de Goethe que afirma que, de tempos em tempos, a história deve ser reescrita.

O conceito de reescrita aqui utilizado baseia-se numa ideia de Goethe, desenvolvida na teoria das cores (1810): 'é necessário que a história universal de tempos em tempos deva ser reescrita'. O que torna necessária tal reescrita são as mudanças do contexto, a descoberta de perspectivas que permitem 'ver e avaliar o passado de maneira nova' e a utilização de novas formas de expressão. Essa ideia será explorada aqui com contribuições dos três grandes paradigmas da reescrita: renascentista-classista, o romântico ou moderno e o pós-moderno. (BOLLE, 2004, p. 30).

Nessa perspectiva de análise, Bolle estabelece um paralelo comparativo entre as duas obras, deixando claro que o objetivo não é diminuir a obra de Euclides da Cunha, mas cotejá-la com a obra de Guimarães Rosa, visto que cada obra foi escrita em um contexto em que cada autor esteve submetido às condições de sua época e possui valor único. Bolle diz que a crítica foi feita, positivamente, com o objetivo principal de compreender as contribuições, de caráter social, desses autores para a formação do Brasil.

Na comparação dessas duas obras, o conceito de crítica aqui utilizado é inteiramente positivo de acordo com o romantismo de Iena. Se a obra anterior (*Os Sertões*) é às vezes apresentada neste estudo em um tom de julgamento, isso se deve sobretudo a razões de contraste; não se trata de diminuí-la em nome da obra posterior 'melhor', e sim de revelar como ambas as obras contribuem para o projeto de formação cultural (BOLLE, 2004, p. 32).

Bolle pontua alguns aspectos na obra de Cunha que foram superados por Rosa, como a pretensa neutralidade de escrever e documentar a história de ambos os lados, dos vencidos e dos vencedores, de forma neutra e imparcial, afirmando não ser possível escrever sem se deixar influenciar por convicções e preceitos morais. Para tal constatação, ele retoma a ideia de Hegel que afirma "que a narração da história pressupõe uma consciência moral do autor enquanto posicionamento a favor ou contra determinado sistema legal". (HEGEL, cf BOLLE, 2004, p.35). Essa ausência de posicionamento claro não é encontrada no romance de Rosa que, além de ampliar conceitos já inaugurados por Cunha, como geo-história, história social e narrativa heroificada dos acontecimentos, se posiciona criticamente em sua narrativa.

Para Bolle, a obra de Guimarães Rosa é o mais completo panorama dos retratos do Brasil, pois apresenta a divisão, em classes, do país e a ausência de diálogo, apontada por ele como um dos maiores problemas que entravam o desenvolvimento do nosso país. Para confirmar isso, ele explora "os espaços do discurso e da mentalidade,

no nível histórico individual e coletivo”, utilizando a figura do jagunço, numa inversão de perspectiva, dando a palavra a quem não tem voz em nossa sociedade.

Em sua análise, Bolle, busca interpretar as relações sociológicas, históricas e políticas apresentadas na obra *Grande Sertão; Veredas*. Rosa narra o pacto entre o jagunço letrado Riobaldo e o Diabo, denunciando as desigualdades sociais.

À luz de uma comparação com o discurso de Rousseau sobre a origem das desigualdades entre os homens, esse ato é interpretado como alegoria de um falso contrato social e lei fundadora do Brasil. Sendo entendida como expressão do discurso da classe dominante, a fala do narrador pactário é investigada como uma retórica de legitimação e da dissimulação em que se revela o que pode chamar a função diabólica da linguagem. (BOLLE, 2004, p.43).

Para Bolle, essa obra de Guimarães Rosa é o mais completo e complexo retrato do Brasil, pois apresenta, em sua escrita labiríntica, um “mapa alegórico” do país, apresentando aspectos sociais, econômicos e políticos de uma sociedade dividida em classes, sob o olhar de uma população marginalizada. Narrando, através da memorização individual de um personagem, a “história coletiva dos sofrimentos e a de um relato criptografado sobre o país” (BOLLE, 2004, p. 46), faz, dessa obra, o romance de formação do Brasil.

Visto como pano de fundo desses paradigmas da literatura universal, *Grande Sertão: veredas*, embora narrando a história de um indivíduo, tem também características marcantes de um romance social, como vimos através da comparação com os ensaios de formação do Brasil. Ao encenar os antagonismos sociais, inclusive as estruturas de dissimulação desses antagonismos – a arqueologia da servidão, a história de mão-de-obra, as relações entre cidadão e sertão, o regime de desmandos, o problema social e a indagação sobre a identidade do ‘povo’ e da ‘nação’ -, Guimarães Rosa apresenta no seu romance elementos básicos da formação do país. Por meio da biografia de Riobaldo, inclusive a sua história familiar e a história de sua alma, é contado uma história social do Brasil, que através desse enfoque micro histórico e da perspectiva de dentro, ganha em concretude e profundidade. (BOLLE, 2004, p. 377).

Bolle argumenta que *Grande Sertão: Veredas* é uma obra ficcional que ultrapassa as barreiras de uma obra literária, não apenas em termos estéticos, mas, também, como documento social, histórico e político. O romance aponta, através de um falso diálogo entre os personagens – narrador e interlocutor – em uma inversão de papéis da realidade – povo e classe dominante –, essa ausência de diálogo que, segundo ele, é a maior causa da maioria dos problemas sociais do Brasil.

A obra coloca em cena a falta de entendimento que é social, histórico e político. O pseudo diálogo entre o narrador sertanejo e o interlocutor letrado – que é na verdade um imenso monólogo – e uma encenação irônica com papéis invertidos, da falta de diálogo entre as classes sociais, o descaso dos donos do poder para o povo humilde, em que pesam quatro séculos de escravidão, representa um imenso atraso para emancipação do país. (BOLLE, 2004, p. 385).

Para Bolle, é um romance que, através da narração labiríntica, fragmentada e em rede, desconstrói os discursos já prontos sobre o Brasil, revelando um país, até, então, não contado. Acompanha a narrativa de um personagem contraditório

(Riobaldo) que aspira tornar-se classe dominante, mas que o faz por caminhos não tão claros, como os já tradicionalmente encontrados nos modelos que seguem o romance de Goethe. Ainda assim, segundo Bolle, trata-se “de um romance de formação de um indivíduo, mas dentro de um projeto mais arrojado: a construção de uma cultura coletiva, incorporando as dimensões políticas da esfera pública, da cidadania e dos conflitos sociais”. (BOLLE, 2004, p.382). De maneira muito particular, Rosa utiliza um personagem comum para seu ambiente sociocultural e histórico – o jagunço letrado – mas com características que o tornaram único e que perpassam, em suas narrativas, os caminhos que apresentam a sociedade brasileira como única. Foi fundamental, então, para desconstruir esse olhar um outro olhar a contrapelo, nesse contexto, no sentido benjaminiano, isto é, um olhar no sentido contrário daquele considerado como padrão.

A obra de Guimarães Rosa, lançada na década de 1950, foi um divisor de águas na literatura brasileira. Com uma receptividade estética social excelente e uma crítica literária extremamente positiva, em pouco tempo, tornou-se um cânone da literatura moderna brasileira, como romance social do Brasil, assumindo o papel de obra modelar do modernismo para os escritores desse período e do posterior a ele. Segundo Pressler (2011, p.127), no momento em que a obra foi lançada, “a crítica brasileira passava por uma fase de amadurecimento e mudança, suscitada pelas ideias da nova crítica defendida por Afrânio Coutinho, que propunha um caráter científico às análises textuais”.

Todos os romances escritos antes da obra de Guimarães Rosa passam a ser lidos, fazendo-se juízo de valor deles e os comparando à sua obra, não apenas em termos estéticos, mas de representatividade social, passando, por vezes, por uma injusta comparação, por se desprezar a liberdade das obras, quanto à criação e estilo. O modernismo foi um movimento de volta para o indivíduo, para a realidade cultural e política do país, para motivações próprias observadas pelos autores e que os inspirasse a produzir.

Nesta situação de formação nova da crítica, surgiu no tempo certo, no lugar certo, do homem certo e com um título certo o romance que marcou a época e toda a literatura brasileira do século XX: *Grande Sertão: Veredas*. A partir daí, a história da literatura brasileira foi dividida em antes e depois de Guimarães Rosa (1956) como a história moderna do Brasil se divide em antes e depois de Juscelino Kubitschek (1955-1960). O antes pertencia às três gerações² do Modernismo com suas expressões regionais: José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Jorge Amado e Dalcídio Jurandir. A crítica posterior comparou toda a produção literária à de Guimarães Rosa, pois o único romance do escritor que desafiou tanto ‘o horizonte de expectativa’ da crítica foi rapidamente canonizado e tornou-se modelo inquestionável. (PRESSLER, 2011, p.128).

Para Pressler, a recepção positiva da obra pela crítica, no momento em que a literatura busca se reinventar, foi fundamental para o estabelecimento do romance de Rosa como cânone do romance social brasileiro. Toda uma geração de escritores (que

2. 1a. geração – De 1922 a 1930 – Iniciou-se com Semana de Arte Moderna – fevereiro de 22, a “Fase Heróica”;
2a. Geração – De 1930 a 1945 (a dos “romances sociais”) e 3a. Geração: de 1945 até hoje, a “Geração de 45”.

vieram depois) pôde se balizar por essa obra, com uma nova abordagem construtivista e histórica da literatura brasileira. Mesmo autores já premiados e consagrados da época passaram a observar a sua estética e estilo em suas obras posteriores, tal como Dalcídio Jurandir – já consagrado escritor e romancista – que queremos mostrar nesse artigo.

Segundo Nunes, Dalcídio ficou visivelmente impactado com a leitura da obra de Rosa, o que seria observado nos seus romances publicados posteriormente.

Em 1963, momento da publicação da *Passagem dos Inocentes*, encontrei-me, no Rio, com Dalcídio, então emocionalmente abalado, senão traumatizado, pela leitura de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Escritor nato, ele jamais tentaria imitar Rosa; mas esse impacto estético serviu para despertar nele as mais recônditas potencialidades de sua linguagem, um tanto recalcadas pela vigilância realística, senão política, que exercera sobre o seu estilo, sem que jamais tivesse podido afiná-lo ou desafiná-lo pelo metrônomo do realismo socialista, então fórmula adotada pelo Partido Comunista Brasileiro a que desde a juventude pertencera. (NUNES, 2011 p.70).

E ainda, segundo Pressler,

Jurandir já era um jornalista e escritor feito; seis dos onze romances estavam publicados (de *Chove nos Campos de Cachoeira* até *Passagem dos Inocentes*) e mostram o painel do projeto literário e os resultados da fase experimental do escritor das décadas de 1930 a 1950. O que Nunes relata, com toda a razão, como lembrança do grande crítico filosófico de Guimarães Rosa e Clarice Lispector, não pode e não deve se tornar (pré)conceito para uma interpretação raramente aprofundada e detalhada nas trilhas da nova atenção acadêmica. (PRESSLER, 2011, p.130).

A obra de Guimarães Rosa, mesmo sendo uma leitura “labiríntica e difícil”, foi bem recebida, sob o aspecto estético. Mas, como observa Bolle, “curiosamente, numa apreciação bastante unilateral da obra”. Ainda assim, o ponto de referência é o romance; seus contos “não foram objeto da mesma atenção”. (PRESSLER, 2011, p.130).

Segundo Bolle, Rosa foi classificado como o maior expoente do romance regionalista; um autor que conseguiu transpor as barreiras estéticas do regionalismo, tornando-se universal, canônico. “O regionalismo pode ser definido como o traço mais característico da ficção brasileira; é uma procura da identidade nacional, através da representação do homem que vive no meio rural”. (BOLLE 1973, p.15, cf PRESSLER, 2011, p.131). E com esse forte traço em seu romance, Rosa narra, em seu romance ficcional social, a realidade do sertanejo sofrido, com o olhar crítico de quem conhece, intimamente, a realidade social daquela população.

Segundo Pressler, sem ter a pretensão de desmerecer a grandiosidade da obra de Rosa, é necessário reconhecer a importância de autores como Dalcídio Jurandir que, por não ter sido bem recebida a sua obra, quanto ao seu valor estético, pela crítica especializada da época, não teve o reconhecimento merecido. Pelo contrário. Foi, durante muito tempo, ignorado nos meios literários, apesar de ter sua genialidade – como escritor – reconhecida pelos prêmios que recebeu em vida.

Ao contrário de *Grande Sertão: Veredas*, *Chove nos Campos de Cachoeira* não é o único romance de Jurandir; trata-se do início de um projeto de ciclo romanesco em torno da grande herança do romance burguês do século XIX, executado como romance moderno de formação com todos os recursos do romance do século XX: 'transgressões inter e intratextuais', 'transgressão de aspectos linguísticos, nas esferas semântica e sintática' (ASSMAR, 2003, p. 26 a 43, cf PRESSLER, 2011, p.131); aplicação do novo discurso narrativo com monólogo interior, discurso indireto livre, ainda no estilo naturalista realista, mas já alegórico-moderno. Este discurso narrativo complexo em tempo e voz sobrecarregou a crítica contemporânea. E ela não viu, nesta obra, a temática nacional, enredada a partir do Norte, aparentemente 'vestida' como um romance regional de um outro sertão, não dos 'campos gerais', mas dos campos alargados. (PRESSLER, 2011, p. 131).

Bolle, atualmente, se dedica a estudar e entender a escrita dalcidiana, produzindo vários trabalhos na linha de análise documental, utilizando o romance como forma de pesquisa. Para ele, o ciclo romanesco de Dalcídio Jurandir se constitui numa rica fonte de pesquisa, que ele classifica como “uma obra fundamental para o conhecimento da Amazônia do século XX.” (BOLLE, 2011, p. 44). Num artigo intitulado *A escrita da história do Marajó, em Dalcídio Jurandir (2011)*, ele analisa, especificamente, o romance *Marajó*. Para ele, a narrativa desse romance se aproxima da realidade contida em documentos oficiais: “Marajó aproxima-se bastante dos estudos historiográficos e sociais” (BOLLE, 2011, p. 44).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. 7ª ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLLE, Willi. A escrita da história de Marajó, em Dalcídio Jurandir. **Novos Cadernos NAEA**, v. 14, p. 43-78, 2011.

_____. **Grandesertão.br**: O romance de formação do Brasil. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2004.

JACOBS, J. / KRAUSE, M. Der Deutsche Bildungsroman. München, C. H. Beck 1989.....

JURANDIR, Dalcídio. **Romance Marajó**. Pará: CEJUP, 1992.

MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NUNES, Benedito. Dalcídio Jurandir: Oscilações de um ciclo romanesco. **Asas da Palavra (UNAMA)**, v. 13, p. 228-247, 2010 – 2011.

PRESSLER, G. K. Dalcídio Jurandir — a escrita do mundo marajoara não é regional, é universal. **Revista do GELNE**. RN. V. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9151/6505>. Acesso em 09 set 2015.

QUINTALE Neto, Flavio. **Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman**. *Pandamonium germanicum*. Abr/2009.

DESDE LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES EN HONDURAS HACIA EL DISEÑO DE UNA MAESTRÍA INNOVADORA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS

Jean Noel Cooman

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Facultad de Humanidades y Artes, Departamento de Lenguas Extranjeras. Tegucigalpa, Honduras

José Alexis Espino

Universidad Nacional Autónoma de Honduras Facultad de Humanidades y Artes, Departamento de Lenguas Extranjeras. Tegucigalpa, Honduras

RESUMEN: En este artículo se desea establecer el vínculo entre los resultados de una investigación en el campo de la gestión de competencias plurilingües, cuyo propósito era medir, en un primer momento, la evolución de las representaciones sociales de los estudiantes y profesores de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras (ELCE) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y la implementación, en un segundo momento, de un programa innovador de formación común en didáctica de lenguas y culturas, a nivel de maestría, ofrecida a un público heterogéneo de profesores de todas las lenguas extranjeras y locales que se enseñan en el país, en sus diferentes niveles educativos, principalmente a nivel superior.

PALABRAS CLAVES: Representaciones, competencia y currículo plurilingüe- pluricultural

FROM THE MANAGEMENT OF

MULTILINGUAL SKILLS IN HONDURAS TO THE DESIGN OF AN INNOVATIVE MASTER'S DEGREE IN TEACHING LANGUAGES AND CULTURES

ABSTRACT: In this article it is intended to establish the link between the results of a research, whose purpose was to measure, initially, the evolution of social representations in the field of management of multilingual skills of students and professors from the School of Foreign Languages and Cultures (ELCE) of the National Autonomous University of Honduras, and the implementation, in a second stage, of a common and innovative training program in teaching languages and cultures, at a master's level, offered to a diverse audience of teachers of all foreign and local languages taught in the country, at its different educational levels, mainly the university level.

KEYWORDS: Representations, competence and multilingual and multicultural curricula.

1 | INTRODUCCIÓN

Con el propósito de implementar una didáctica de francés y de lenguas, de acuerdo con el contexto multilingüe de Honduras y con los últimos avances científicos en didáctica, se implementó una investigación-acción-

formación, con miras a vincular un estudio sobre la enseñanza de lenguas y las necesidades de formación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) con la propuesta de una maestría innovadora en didáctica de lenguas y culturas.

En este marco, la emergencia de una “conciencia plurilingüe” en el país que permita la gestión de formaciones plurilingües de profesores de lenguas, concierne y engloba la enseñanza-aprendizaje de todas las lenguas vivas vernáculas y extranjeras.

En un contexto de programación de competencias comunicativo-lingüísticas y culturales en varias lenguas, resultó necesario comprender mejor las condiciones de la gestión de estas competencias. La inclusión de las representaciones sociales (en adelante RS) de los principales actores sociales universitarios y no universitarios involucrados – acerca de diversos aspectos relacionados con un proceso de enseñanza-aprendizaje plurilingüe y pluricultural-, reveló ser uno de los instrumentos más importantes para orientar y manejar esta gestión.

2 | MARCO DE REFERENCIA

Con una extensión territorial de 112.492 km² y una población de más de ocho millones de habitantes, -incluyendo casi un millón de emigrantes, principalmente en los Estados Unidos-, Honduras, la segunda república más grande del istmo centroamericano, cuenta con una riqueza étnica de ocho grupos indígenas minoritarios: lencas, garífunas, tolupanes, chorti, pech, tahwaka, miskito e inglés criollo, además del grupo mayoritario de mestizos de habla hispana. En este paisaje multilingüe y multicultural, el español es la única lengua oficial, hablada por el 97% de la población. Esta fuerte presencia del español se combina a su vez con el predominio del inglés como única lengua extranjera obligatoria en la educación pública. En este contexto, el francés ha ganado cada vez más terreno durante los últimos treinta años como segunda lengua extranjera, y se ha hecho presente en los planes de estudio de varios institutos, universidades públicas y privadas en las dos principales ciudades del país. Del mismo modo, otras lenguas extranjeras como el alemán, italiano y el mandarín han ido completando poco a poco este panorama, y se enseñan sobre todo en institutos privados, y aparte en algunas universidades.

Conviene señalar no obstante que esta cohabitación de lenguas extranjeras en un contexto ya multilingüe, no es siempre acompañada de una conciencia o cultura importante de aprendizaje y de uso de lenguas extranjeras en la mayoría de la población, aun si por otra parte se puede observar fuertes sentimientos de valoración e incluso de exaltación hacia estas lenguas y culturas extranjeras. Luego, en cuanto al proceso de enseñanza de lenguas, hay que puntualizar también que todavía está fuertemente impregnado por una formación centrada en la transmisión escolar (léxico-gramatical) de contenidos lingüísticos.

3 | DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este contexto, la investigación sobre las representaciones sociales (RS) que trata diferentes aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje plurilingüe y pluricultural, tuvo como propósito medir el análisis de una evolución de estas RS en los actores sociales involucrados. Por otra parte, este análisis benefició y contribuyó simultáneamente a un proceso de construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural a través de la implementación de diversos proyectos de clase en las cuales dos grupos de estudiantes de francés de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras de la UNAH, que formaban parte de los grupos experimentales encuestados (véase a continuación), tenían la misión de crear diferentes “productos” de expresión oral y de expresión escrita plurilingües, de forma simultánea en francés y en Inglés y haciendo uso de su lengua materna, el español.

Como hipótesis en esta investigación, se esperaba que una evolución “favorecedora” de las RS (favoreciendo el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en el ámbito de la comunicación- y por otra parte del aprendizaje plurilingüe y pluricultural- de varias lenguas y culturas podría precisamente fomentar la adquisición de una mejor competencia plurilingüe –pluricultural (Castellotti; Moore, 2011) así como posteriormente una gestión más eficaz de formaciones plurilingües y pluriculturales en el país. Esta evolución se podría atribuir en parte, a la aplicación por los profesores de los dos grupos de estudiantes, de elementos didácticos “apropiados”, basados en un enfoque orientado hacia la acción, el autoaprendizaje, etc.

Para identificar las RS y medir su evolución, se implementó un método de investigación descriptiva, que consistía en la implementación de una serie de instrumentos (guías de observación, cuestionarios y entrevistas / debates-semidirectivas) realizados con:

- una población principal de locutores-aprendices “didácticos”: estudiantes universitarios principiantes de francés, que constituían un grupo social principal de 76 estudiantes, dividido en diferentes sub-grupos, experimentales y de control), y
 - (a título comparativo) una población complementaria de locutores “no didácticos”, proviniendo de diferentes grupos étnicos del país (así como de otros países multilingües)
 - (de manera complementaria): un grupo de profesores universitarios de lengua (de diferentes lenguas extranjeras) del Departamento de Lenguas Extranjeras.

Cabe señalar que estas encuestas, llevadas a cabo en un intervalo de 3-4 meses, se complementaron después con otros instrumentos tales como grupos de discusión, diarios, cuestionarios de autoevaluación, etc.

Después de un análisis comparativo principalmente cualitativo de los diferentes discursos epilingüísticos producidos por los múltiples subgrupos (en los cuales evalúan y hacen evolucionar sus representaciones acerca de sus prácticas lingüísticas (Culioli, 1990 :41) , con el propósito de medir la elaboración (verbalización,

modificación, ...) y por lo tanto la evolución de las RS en interacción, dos grandes categorías de grupos de locutores-aprendices pudieron ser identificadas en primera instancia, no solamente en cuanto a los estudiantes encuestados antes y después de la implementación de proyectos de clase plurilingües, sino también en cuanto a los profesores universitarios entrevistados: un grupo que ostentaba RS evolucionadas, “favorecedoras” : favoreciendo un aprendizaje- comunicación plurilingüe, y por otra parte un grupo con RS poco o no evolucionadas, “no favorecedoras”. La evolución de las RS indicaba entonces precisamente el hecho de favorecer la instalación de una competencia plurilingüe y pluricultural.

En cuanto a la evolución de las RS, es importante señalar en primer lugar que de manera global, se observó un paralelismo muy interesante entre las opiniones “favorecedoras” del grupo de estudiantes con RS evolucionadas y las RS de los locutores plurilingües “no-didácticos”, caracterizadas en general por un plurilingüismo vivo y bien desarrollado.

Luego, en relación con los elementos representacionales teóricos primordiales que se sitúan en el imaginario socio-comunitario (Boyer, 2003:16) y en el imaginario individual, resulta que el concepto de “actitud individual”, vinculada a la conciencia epilingüística, y por otra parte la noción de “actitud sociolingüística” en relación con la “inseguridad lingüística”, pueden ser identificadas como las nociones que hayan ejercido probablemente el impacto más importante en esta evolución. Del mismo modo, se identificaron los conceptos de “ideología del unilingüismo” y de “identidad nacional” dentro del imaginario socio-comunitario como factores importantes de impacto sobre la evolución o no de las RS.

Por otro lado, es en el campo de las opiniones en relación con la *comunicación* plurilingüe y pluricultural, que la evolución de las RS ha sido más notable, que en el campo de las opiniones sobre el *aprendizaje* plurilingüe y pluricultural, inclusivamente en ciertos locutores-aprendices del grupo con RS no evolucionadas. Este grado menos importante de evolución a nivel del aprendizaje plurilingüe y pluricultural hace recurrir precisamente a la necesidad de implementar un tratamiento pedagógico (en clase) más sistemático de las RS, no solamente de los aprendices de lenguas, sino también de los profesores de lenguas presentes y futuros, con el objetivo de mejorar su conciencia plurilingüe y esto a través de la adquisición de hábitos reflexivos más sistemáticos sobre su propio proceso de aprendizaje plurilingüe y pluricultural. Este trabajo prioritario e indispensable sobre las RS de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser fortalecido también a través de la creación de procesos de formación plurilingüe y pluricultural en los cuales se adquieran precisamente los elementos didácticos más pertinentes a nivel metodológico y a nivel de los comportamientos lingüísticos de los aprendices en el aula.

Finalmente, en relación con los “comportamientos lingüísticos” concretos del grupo de aprendices de francés encuestados, estos comportamientos se identificaron durante el desarrollo de un proyecto de clase en el cual tenían que asumir el rol de

guías turísticos plurilingües (francés-inglés-español), frente a un grupo de turistas franceses e ingleses. En primera instancia se puede concluir que los comportamientos resultaron ser el producto de intervenciones pedagógicas eficaces. En segundo lugar, respecto del impacto de estos comportamientos lingüísticos sobre la evolución de sus RS, se ha podido establecer una clara correlación entre una capacidad de utilización eficaz de las diferentes lenguas por parte del aprendiz en clase, y por otro lado, la “emisión” de una opinión (RS) “favorecedora” sobre dicha utilización y su aprendizaje.

Como observación final de esta investigación, se puede puntualizar que se ha podido efectivamente crear en un contexto didáctico, y concretamente a través de esta experiencia que consistió en hacer evolucionar las RS, y en implementar simultáneamente un proceso de aprendizaje en el que se construía una competencia en diferentes lenguas y culturas, las condiciones favorables para la gestión de un aprendizaje plurilingüe y pluricultural en un contexto universitario.

4 | HACIA UNA MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS

A partir de los resultados de esta investigación a nivel de la interrelación entre la existencia de comportamientos plurilingües-pluriculturales adecuados y la evolución y / o la existencia de RS “favorecedoras” acerca del aprendizaje y comunicación plurilingüe-pluricultural de los estudiantes y profesores –una evolución considerada además como necesaria-, se lanzó la iniciativa de poner en marcha un proceso de formación de docentes a nivel de maestría en la UNAH.

Más específicamente se trataba de elaborar dentro de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras (ELCE), un proyecto de “maestría” en didáctica de lenguas y culturas sobre bases plurilingües y pluriculturales, con un componente alto y obligatorio en el campo de la investigación científica, ofreciendo, en respuesta al resultado de la investigación inicial, una formación en la que un público muy heterogéneo de docentes se encontrarían integrados alrededor de un proyecto educativo común. Además, esta iniciativa constituiría también una respuesta a las necesidades de formación especializada en didáctica de lenguas manifestadas por parte del público de docentes de lenguas en el país (de las universidades, escuelas bilingües, centros de lengua) y permitiría precisamente estimular una aplicación más sistemática, en sus respectivos contextos educativos, de elementos didácticos que promuevan un aprendizaje plurilingüe y pluricultural en los mismos.

La principal problemática inicial que el equipo plurilingüe de profesores encargados del desarrollo del proyecto tuvo que enfrentar, se resume en la pregunta de investigación siguiente: ¿cómo proporcionar una formación coherente (-y concretamente un plan de estudios coherente-) a un público de docentes no solamente de diferentes lenguas y culturas, sino también de diferentes escuelas y tradiciones pedagógicas basadas además en referenciales didácticas diferentes (Castellotti , 2014).

Concretamente se tenía que brindar una respuesta a las siguientes preguntas y desafíos:

- ¿Cuáles son las necesidades específicas de formación del público en cuestión?
- ¿Cuáles serían las bases conceptuales, metodológicas y referenciales subyacentes a esta formación?
- ¿Qué tipo de plan de estudio elaborar para una «maestría» de lenguas y culturas (*integrando entonces el elemento “cultura” de manera explícita en la formación*) y en base a cuáles ejes de formación?
- Luego se tenía que responder a dos preguntas de carácter más práctico:
- ¿Cuál(es) es (serían) la (las) lengua(s) de «conducción» de esta maestría y cuál sería el perfil de los docentes formadores?

En cuanto a las necesidades de formación, el objetivo principal de esta “maestría” es el de especializar profesionales en el campo de la didáctica de lenguas y culturas: más críticos, más reflexivos en relación a sus propias prácticas de enseñanza y capaces de utilizar un enfoque científico centrado en la investigación, sobre todo la investigación-acción en relación con situaciones plurilingües. De esta manera, a través de su formación contextualizada en la maestría, los futuros egresados de dicho programa podrán ofrecer sus conocimientos para el análisis y solución de problemáticas actuales en relación con el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas y culturas en el país y en la región a través de un enfoque de enseñanza plurilingüe, pluricultural y pluridisciplinario. Estos profesionales también deberán conocer y manejar las perspectivas más actuales y diversas (europeas, norteamericanas y otras) en las diferentes áreas de la didáctica de lenguas y culturas y deberán también desarrollar habilidades más complejas que las propias de un docente, como las de: investigación científica, planificación curricular, elaboración de materiales educativos, la administración de los programas de lenguas, etc.

En cuanto a las bases conceptuales referenciales y metodológicas de la Maestría, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER: 2001) es el documento que servirá como instrumento referencial universalista, diseñado para todas las lenguas, que se utilizará razonablemente como un documento modelo y guía para la concepción de un plan de estudios sobre bases plurilingües y pluriculturales. En su parte propiamente dicha metodológica se inscribe en el enfoque orientado a la acción, con todos sus corolarios, como por ejemplo los elementos interculturales, co-culturales, etc., como un elemento impulsor para la elaboración de los contenidos de los diferentes cursos. De manera paralela, este enfoque “accional” se verá reforzado con la implementación transversal del modelo “meta-metodológico” del aprendizaje y de la formación, que incita al aprendiz de forma continua y sistemática a “teorizar sus propias prácticas de enseñanza”(Puren, 1994) y que busca privilegiar una formación centrada en la investigación - acción, el autoaprendizaje y la auto-construcción de un

saber-hacer metodológico. Este modelo de formación se basará entonces en la práctica reflexiva meta-cognitiva del aprendiz, y en la generación necesaria de una conciencia reflexiva sobre el funcionamiento de la lengua y de las lenguas, su aprendizaje, sus interrelaciones, precisamente en estrecha relación con sus representaciones sociales (RS). Otros instrumentos referenciales que enriquecen y profundizan el MCER, son el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas* (Candelier et alii, 2007), un documento referencial más actual, y específicamente aplicable al contexto de un aprendizaje plurilingüe y pluricultural, y la *Guía para el desarrollo y la implementación de currícula para una educación plurilingüe e intercultural* (Beacco et alii, 2010).

En el plano metodológico, otro reto importante consistirá en integrar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las diferentes lenguas de estudio en el currículo, con el fin de hacer coexistir principalmente la ideología específica didáctica del francés con la del inglés, la del español y de las otras lenguas. Del mismo modo, y en vista de que en una misma formación se reunirán a profesores de diversas lenguas, nacionales, extranjeras (principalmente Inglés y francés) e indígenas, a quienes serán brindados los mismos conocimientos, resultará necesario establecer puentes entre ellos, con el fin de asegurar un plurilingüismo reflexivo al servicio de todos. En este sentido, se deberá pensar en la elaboración de actividades, instrumentos y estrategias, concretas que permitan mitigar futuras discrepancias y tensiones académicas entre estos actores de proveniencia diferente.

Del mismo modo, las asignaturas serán impartidas por docentes, no solamente de lenguas (incluyendo lenguas indígenas) y nacionalidades diferentes (provenientes de Estados Unidos, Francia, Costa Rica y Brasil) sino también de campos disciplinarios diversos (didácticos, sociolingüistas, especialistas en investigación, filósofos, antropólogos, especialistas en Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas (TICE)...etc.), y algunos de ellos trabajarán incluso en binomio en algunas asignaturas. Por otro lado, estos docentes se dirigirán a un público de profesores de inglés y de francés principalmente, por lo que el currículo deberá ser elaborado con base en una distribución complementaria de estas lenguas de estudio y de sus metodologías. Esta cohabitación implica también que el equipo bien integrado de docentes deberá poder responder continuamente al desafío primordial de la gestión de las diferentes filosofías educativas en torno al proyecto común de formación especializada en didáctica de lenguas y culturas, lo que también implicará la creación de estrategias de gestión de las RS de los docentes acerca de su práctica docente y principalmente de sus propios modelos pedagógicos, con el fin de hacer evolucionar estas RS, si fuera necesario, hacia representaciones más “favorecedoras” en vista de un funcionamiento óptimo del programa de la maestría.

Luego, conforme a uno de los rasgos identitarios más substanciales del MCER, que constituye la “competencia plurilingüe y pluricultural”, esta Maestría también incorporará como uno de sus principales “saber-ser”, la sensibilización al

carácter plurilingüe y pluricultural de la didáctica de las lenguas y culturas, elemento epistemológico de primera importancia en una didáctica que se considera como “plural”, y que se manifiesta en una actitud de apertura y tolerancia hacia las otras lenguas y culturas, incluidas las de su propio país y región, y en defensa permanente de su diversidad lingüística y cultural. Es también la razón por la cual se ha incluido en el plan de estudios de la Maestría, el aprendizaje de una de las lenguas y culturas indígenas del país.

En lo que concierne específicamente la dimensión cultural de la didáctica de lenguas y culturas, el hecho de proponer en un contexto hondureño de enseñanza tradicional de lenguas en el que la cultura ocupa un lugar casi invisible, una Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas, también responde a una determinación para incorporar y poner de relieve la dimensión intercultural (Byram et alii, 2013), la alteridad identitaria, y la convivencia de (las lenguas y) culturas. A través de la integración de esta dimensión, el programa de la Maestría busca además de apartarse del esquema clásico de la enseñanza de lenguas bajo una óptica de “neutralidad” cultural, o incluso de asimilación cultural monolingüe y universalista.

Finalmente, en este marco multilingüe y multidisciplinar, el español sería la lengua elegida como lengua vehicular y unificadora- centralizadora para la “conducción” global del programa de la Maestría (y de todos sus materias), como única lengua nacional capaz de unir a los actores, lenguas y sub-especialidades diferentes, en una formación que no busca perfeccionar las competencias en lengua (s) extranjera (s), sino más bien la adquisición, el desarrollo, la competencia “universal” en el campo disciplinario de la didáctica de lenguas y culturas.

Con miras a proporcionar una respuesta a todas estas preguntas fundamentales, que permita confirmar de manera más científica las hipótesis avanzadas, principalmente en relación con las necesidades de formación, un diagnóstico fue realizado e implementado con base en el contexto educativo de Honduras, y con el fin de justificar la creación de esta maestría plurilingüe. El diagnóstico fue elaborado bajo la forma de cuestionarios, seguidos de una discusión oral altamente enriquecedora (entrevistas y grupos focales), aplicados en un periodo extensivo de 6 meses a un público de 286 sujetos, divididos en cuatro grupos: dos grupos de profesores de la UNAH y de cinco otras universidades, un grupo de estudiantes terminales de la licenciatura de Lenguas Extranjeras, y un grupo de empleadores de escuelas públicas, de institutos de lenguas, etc. Luego se efectuó la tabulación, graficación, el análisis y la triangulación de los datos recogidos para garantizar la confiabilidad de los mismos. El objetivo de la recolección de datos consistía no solamente en examinar las opiniones acerca de las necesidades académicas específicas de formación especializada mencionadas anteriormente, sino también en medir la demanda real y potencial de estudios a nivel de maestría en el campo de la didáctica, así como su factibilidad e implementación dentro de la Escuela de Lenguas y Culturas Extranjeras. Los diferentes datos obtenidos confirmaron las hipótesis emitidas al inicio en cuanto a la necesidad de una formación actualizada

en didáctica, en habilidades metodológicas y de investigación, y reflejaron al mismo tiempo las opiniones acerca de las necesidades conceptuales, procedimentales y actitudinales específicas que se esperan satisfacer en el marco de dicha formación. Por otra parte, los resultados proyectaron una demanda significativa y mayoritaria de los sujetos encuestados (76%) a favor de la apertura del programa de Maestría.

Posteriormente, y con base a los datos recolectados en este diagnóstico, así como en también amplios encuentros con especialistas internacionales en currículo en el ámbito de la didáctica, fue configurado el plan de estudios (competencias, contenidos, metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación, recursos bibliográficos y tecnológicos, matriz de investigación) de la “Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas” (la Maestría) y al mismo tiempo se proporcionaron los fundamentos epistemológicos y pedagógicos, el perfil de salida del egresado, la breve descripción sintética de las asignaturas, los ejes / líneas de investigación, y la descripción de los recursos.

En cuanto a la organización curricular de la Maestría (con un énfasis marcado en investigación), las asignaturas fueron distribuidas en cuatro (4) períodos académicos (por un total de 2 años) – de los cuales 3 serían de clases y un período de trabajo de tesis - de acuerdo con los tres (3) ejes curriculares siguientes:

- Un primer eje propiamente dicho “didáctico”, que abarca los cursos de metodología, de didáctica (incluyendo la epistemología de la didáctica), y de política educativa y lingüística;
- Un segundo eje de investigación que vincula los tres cursos de “Seminario de Investigación, y que finaliza con la asignatura de “Seminario de Tesis”;
- Un tercer eje abarcando las tres asignaturas de “Lengua y Cultura Indígena”

En cuanto a los principales conocimientos (el “saber”), destrezas y habilidades (el “saber-hacer”) y actitudes (el “saber-ser”) que caracterizan el perfil del egresado de la Maestría, y más específicamente los que están directamente relacionados con las bases plurilingües y pluriculturales del plan de estudios, se pueden mencionar:

- Como “saber”: un conocimiento amplio de las diferentes áreas que conforman la didáctica de lenguas y culturas (las ciencias del lenguaje, las ciencias psico-pedagógicas, y las ciencias de la comunicación) y de los conceptos al interior de estas disciplinas (sobre todo los de competencia y de aprendizaje- adquisición plurilingüe y pluricultural, repertorio verbal plurilingüe, interlengua, enfoques plurales, la intercomprensión, etc.); un conocimiento profundo de los aspectos socio-lingüísticos y socio-educativos del país y de la región, de las lenguas vernáculas (por ejemplo. garífuna, misquito, etc.) y de los aspectos relacionados con las políticas educativas y lingüísticas del país y la región. Este conocimiento se adquirirá también a través del aprendizaje –dentro del marco de la Maestría- de una lengua y cultura indígena local.

- Como “saber-hacer” : el desarrollo de habilidades reflexivas y metacognitivas en el campo del aprendizaje (a un nivel de comprensión y expresión oral, a un nivel A1

según el MCER-2001) de una lengua y cultura indígena local o regional; el desarrollo – con la utilización sistemática de las TICE- de habilidades de elaboración de secuencias didácticas, proyectos de clase y programas de estudio, mediante un enfoque plurilingüe y pluricultural, adaptables a diferentes contextos y públicos específicos.

-Como saber-ser: esta Maestría también incorporará como uno de sus principales “saber-ser”, la sensibilización al carácter plurilingüe y pluricultural de la didáctica de las lenguas y culturas, elemento epistemológico de primera importancia en una didáctica que se considera como “plural”, y que se manifiesta en una actitud de apertura y tolerancia hacia las otras lenguas y culturas, incluidas las de su propio país y región, y en defensa permanente de su diversidad lingüística y cultural. Es también la razón por la cual se ha incluido en el plan de estudios de la Maestría, el aprendizaje de una de las lenguas y culturas indígenas del país.

Cabe señalar que estos conocimientos y habilidades constituyen además la base de los proyectos de investigación y de tesis que se llevarán a cabo desde el primer período de clases en la Maestría.

CONCLUSIÓN

En conclusión, el reto más importante en la creación e implementación de esta Maestría consistirá en crear una sinergia que logre conciliar las diferentes representaciones sociales y su evolución, prácticas, escuelas y tradiciones pedagógico-didácticas, consolidando un equipo “ plural “de profesores y estudiantes, dotados de representaciones que favorezcan un funcionamiento óptimo del programa de esta maestría innovadora, y capaces de responder a las diversas problemáticas que se manifiesten en el contexto educativo plurilingüe y pluricultural del país y de la región.

REFERENCIAS

Beacco et alii. *Guía para el desarrollo y la implementación de currícula para una educación plurilingüe e intercultural*. División des politiques linguistiques. Direction de l'Education et des langues, DGIV. Consejo de Europa, Strasbourg, 2010.

Boyer, H. *De l'autre côté du discours*. L'Harmattan, Paris, 2003.

Byram, M.; Holmes, P.; Savvides, N. *Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. Guest editorial I*. The Language Learning Journal, **41**(3): p. 251-253, 2013.

Candelier, M et alii *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de Lenguas y Culturas*. Centro Europeo para las lenguas vivas. 2007.

Castellotti, V. ; Moore, D. *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept*, dans Blanchet, P. & Chardenet, P. Guide pour la recherche en didactique des langues. Université Rennes 2, 2011.

Castellotti, V. *Quelle(s) didactique(s), pour quel(s) plurilinguisme(s)?*, dans Troncy, C. (dir.) Didactique

du plurilinguisme. *Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, P.U.R., 435-441, 2014.

Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para de las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Madrid, 2002.

Culioli, A. *La linguistique : de l'empirique au formel, Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tome 1, Paris, Ophrys, p. 9-46, 1990.

Puren, C. *La didactique des langues étrangères a la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier. Crédif, 1994.

DESVENDANDO UM LUGAR NO TEATRO POR MEIO DO DANJURO: A TÉCNICA A FAVOR DA ADOLESCÊNCIA

Leonardo Augusto Madureira de Castro

Mestre em Educação (UFMS)

Licenciado em Artes Cênicas (UEMS)

Professor efetivo da rede municipal de Ensino (SEMED/CG), Artista Cênico e Pesquisador

Campo Grande - Mato Grosso do Sul

Isabella Fernanda Ferreira

Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara

Docente Permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/CPAN

Docente Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/FAED

Uma das fundadoras e também coordenadora na Rede Nacional/Internacional de Pesquisa “NEXOS Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar” dividida pelas cinco regiões do País

Líder do “NEXOS Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste/Norte”

Membro como pesquisadora do Consórcio Internacional de Programas de Teoria Crítica organizado pela Filósofa Judith Butler:

<http://directory.criticaltheoryconsortium.org/organizations/nexos-critical-theory-and-interdisciplinary-research/>

Corumbá – Mato Grosso do Sul

RESUMO: O presente relato de experiência expõe os resultados observados do uso da técnica Danjuro e de seus conceitos no universo cênico para o educando/artista adolescente em

descobrimiento de si. Além do uso da técnica com esse público em específico ter sido pioneiro, o estudo analisou os resultados a partir dos princípios de observação e reconhecimento dos sentimentos do ator em qualquer circunstância cênica, aliando conceitos cênicos e pedagógicos de Augusto Boal. Propomos enxergar o trabalho cênico através de um terceiro olhar, de fora, para além de si ou do outro, para o contexto em que a cena (ou as diversas situações da vida) apresenta. Para isso, aulas em formato de oficina no contraturno dos estudantes interessados foram disponibilizadas dentro do ambiente escolar. Também importante mencionar que o que se apresentou posteriormente é que o que os possibilita com esta nova perspectiva é a teatralidade, a experiência, a prática de se observar em relação ao mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação; Aluno-ator; Experiência; Danjuro.

ABSTRACT: The present report of experience exposes the observed results of the use of the Danjuro technique and its concepts in the scenic universe for the educating / adolescent artist in self discovery. In addition to the use of the technique with this specific audience, the study analyzed the results based on the principles of observation and recognition of the actor's feelings in any scenic circumstance, combining the scenic and pedagogical concepts of Augusto

Boal. We propose to see the scenic work through a third look, outside, beyond itself or the other, to the context in which the scene (or the various situations of life) presents. To this end, workshops in the form of workshops in the counterpart of interested students were made available within the school environment. It is also important to mention that what was presented later is that what enables them with this new perspective is the theatricality, the experience, the practice of observing in relation to the world.

KEYWORDS: Research; Student-actor; Experience; Danjuro.

1 | INTRODUÇÃO

A partir da experiência vivida, no início de 2013 em Campo Grande, na oficina “A Criação do Ator”, ministrada por Carolina Triguís e Priscila Carvalho, ambas de São Paulo/SP, com a apresentação e introdução aos conceitos e noções da Técnica Danjuro, houve o despertar para a presente pesquisa.

A Técnica Danjuro de interpretação tem características de enfoque voltadas ao trabalho de conceituação dos sentimentos e das sensações que o ator busca cenicamente. Em resumo, trata-se de dar nomes e memorizar os sentimentos que se deseja apresentar e colocar em prática na cena. Aliada a isso, a metodologia trata também de buscar o entendimento desses sentimentos através do que o personagem oferece ao ator e de como este o utiliza. Em seus princípios, o Danjuro influencia o ator a buscar a subjetividade de seu texto e o encaminha no sentido de criar uma visão afastada de seu trabalho para assim, ter certeza do que o ator, em cena, está propondo. Em outras palavras, a Técnica Danjuro de interpretação propõe ao ator se observar enquanto agente atuante, enquanto aquele que faz, interpreta e cria, reinventa sua humanidade no ato de agir em cena, pois “O ser torna-se humano quando inventa o Teatro.” (BOAL, 1996, p. 28)

Nesse sentido, fora plantada a necessidade de se expandir as pesquisas, os experimentos e as vivências das ministrantes e do grupo em outros tipos de coletivos, o que levou a temática ofertada à disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II, do curso de Artes Cênicas e Dança, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que comportava também a prática docente em ensino informal. Nessa pesquisa de campo, a técnica foi aplicada na oficina com os alunos da Escola Estadual João Carlos Flores, em Campo Grande-MS, de sétima série do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio.

Este artigo parte das experiências observadas do processo pedagógico com uso da técnica Danjuro voltada para o desenvolvimento cênico e pessoal destes adolescentes. Importa mencionar que o uso da técnica para esse público, em específico, tornou-se uma prática pioneira, visto que esta metodologia fora estudada recentemente e ainda não tinha sido trabalhada com essa faixa etária. O estudo analisou a técnica a partir de sua concepção de observação e reconhecimento dos sentimentos do artista para uso em circunstâncias cênicas na adolescência.

2 | A TÉCNICA DANJURO

Para se falar da técnica que inspirou a oficina, de início tratemos sobre seu criador, Amadeu Bernardo Silva. Segundo o próprio autor, o livro “A Técnica Danjuro de Interpretação”:

[...] apresenta, sob a forma de manual prático, a técnica Danjuro de interpretação que tem como princípio e diferencial a utilização da capacidade perceptiva e energética natural do homem aplicada à interpretação, propiciando ao artista uma interpretação comandada por seu emocional promovendo um forte impacto na plateia e fazendo valer a importância de sua arte pela contribuição realizada para o enobrecimento do espectador.

[...]

A metodologia, desenvolvida e nomeada de Técnica Danjuro de Interpretação foi ministrada e testada em cursos e workshops por cerca de cinco anos, antes de sua publicação.

O título dado ao livro nele apresentada é uma homenagem a Danjuro IX (...). As características de sua atuação, a nobreza com a qual exercia a função de artista e sua contribuição às Artes Cênicas foram o incentivo e guia para as pesquisas realizadas, cujos resultados são aqui apresentados sob a forma de metodologia de construção emocional e interpretação da personagem. (SILVA, A. B. 2013a)

Danjuro IX, citado por Silva, foi um ator do estilo de teatro oriental Kabuki, que tem sua origem no Japão. Em entrevista, o autor explica qual era a intenção de Ichikawa Danjuro, ator o qual ele se inspira para estudar e compilar a técnica:

[...] Se alguém o aplaudisse em cena, no dia seguinte ele mudava, se alguém parou para aplaudir, é porque tinha defeito na arte. Ele dizia que isso é perder a dignidade do ator, da arte. O ator passava a ser mendigo do público, de aplausos. Outra coisa interessante era que ele, quase sem se movimentar, mantinha o público preso em sua atuação. Era pela força da emoção que se prendia o público. Ichikawa dizia que quando a arte da cena é bem feita o público se esquecia até de aplaudir. O público era guiado pela sensação dos sentimentos. (SILVA, A. B. 2013b)

A introdução ao conhecimento da Técnica Danjuro se deu por meio da oficina “A Criação do Ator” ministrada pela atriz e diretora Priscilla Carvalho, que ajudou Amadeu Bernardo a estudar na prática a metodologia de interpretação e pela atriz e pesquisadora Carolina Triguís, em Campo Grande, no início de 2013. Aos participantes da oficina, foi demonstrada a metodologia de criação cênica Danjuro que, segundo seu autor, consiste basicamente em capacitar o artista cênico em uma nova forma de construir personagens e impactar o público.

Durante os seis dias de oficina, novas informações para os que ali estavam foram se instaurando. Para essa ocasião, em específico, os organizadores, em conjunto com as ministrantes, preocuparam-se em selecionar os participantes restringindo a atores profissionais, ou que tinham experiência cênica, solicitando assim, no ato da inscrição uma descrição resumida do currículo artístico de cada interessado.

3 | A TÉCNICA APLICADA COM ADOLESCENTES

Após a oficina, uma inquietude trouxe à tona a necessidade de pesquisar ainda mais profundamente o que apresentava a técnica. Essa inquietude compreendia o uso dos ensinamentos da metodologia do Danjuro em um universo diferente do apresentado na oficina, ou seja, neste caso, com adolescentes dentro do ensino informal.

Essa oportunidade de pesquisa também se fez necessária a partir da grade curricular proposta pelo curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II, que entendia a formulação de um estágio sob o regime de regência. Para isso, um estudo prévio para melhor compreender a técnica e como ela poderia ser compartilhada com adolescentes foi necessário, o que justificou uma entrevista com Silva, autor da metodologia, principalmente questionando sobre o possível uso da técnica para não-atores adolescentes.

Sendo assim, demos início assim a um grupo forte de vinte e seis adolescentes que, desde o dia 17 de maio de 2013, início da oficina de teatro e dança “Danjuro Para Adolescentes”, se mostrou interessado e atuante no estudo e prática da metodologia cênica.

Para a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II, os alunos do curso de Artes Cênicas e Dança deveriam formular seu projeto de estágio e seu plano de ensino. Para tal, o mesmo plano de ensino ofertado na oficina “A Criação do Ator” foi reorganizado para trabalhá-lo com os alunos do estágio na oficina “Danjuro Para Adolescentes”. A vantagem, nesse caso, seria que esses alunos poderiam ter mais tempo com a prática da metodologia. Para essa ocasião, somente algumas mudanças foram necessárias no modo como a técnica fora compartilhada.

A partir da oficina e das entrevistas com Amadeu Bernardo Silva, percebemos que o Danjuro poderia ser explicado por meio de alguns princípios pedagógicos observados em sua prática, princípios estes que foram discutidos no primeiro dia de estágio com os alunos da Escola Estadual João Carlos Flores. São eles:

- I. **Não julgue** - Era de extrema importância que os alunos se sentissem à vontade para criar e, para isso, foi concordado que os alunos não julgariam a ninguém durante as aulas, nem nos exercícios, nem nas ideias propostas de cada participante. Tentaríamos extinguir o máximo possível qualquer atitude excludente de nossas aulas, sendo ela uma represália ou até mesmo um olhar de desaprovação, pedindo para eles, inclusive, não se julgarem também, pois estávamos todos aprendendo juntos.
- II. **Não existem erros** - Para que se extinguissem os julgamentos, foi necessário instaurar nas aulas que nada do que seria feito ou dito poderia ser considerado como um erro. Assim, os alunos não tinham medo de tentar realizar os exercícios propostos simplesmente pelo fato de terem a certeza de que, apesar de não conseguirem realizar tudo que lhes fosse

pedido, ainda assim, não errariam, e tampouco seriam julgados por isso.

III. Fale e faça tudo que sentir vontade em voz alta e para todos verem e ouvirem – Esse princípio se fez necessário na medida em que os alunos, mesmo com um entendimento de que jamais deveriam julgar e que suas criações não caracterizavam erro algum, se sentiam intimidados em suas vontades e criações espontâneas. Este princípio demorou um pouco para ser aceito e seguido, pois, sendo comum nesta idade, os alunos brincavam bastante uns com os outros brincadeiras que não faziam parte diretamente dos exercícios propostos, mas que, à medida que eles entenderam e praticaram tal princípio, passamos a utilizar tudo o que eles falavam e faziam, à favor da aula.

IV. Questione – Concordamos com a turma que verdades absolutas não existiam de fato e que deveriam ser todas questionadas e que a verdade de qualquer afirmação é cíclica e muda dependendo da cultura, do momento e das características socioeconômicas as quais se insere cada uma.

V. Seja disponível – Para que cada aluno passasse inteiramente pelas propostas da metodologia, ficou acertado de que eles, durante as aulas, se manteriam disponíveis para cada exercício ofertado pelos professores/ estagiários. Bondía afirma em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” que

[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDIA, 2002, pág. 5)

VI. Você não é você – Esse princípio foi, em todo momento, reforçado durante a oficina e também no estágio. Ele diz respeito à “terceira visão” citada anteriormente, na qual o ator deve se manter atento e buscar entender e utilizar, deixando claro que eles poderiam não pensar somente em si mesmos como atores e buscassem compreender que eles poderiam se ver com distanciamento para, assim, conseguir demonstrar os sentimentos propostos e manipular a “sensação resultante”, também citada na oficina. Ainda, segundo Bondía, entendemos que a cada experiência vivida, constrói-se um saber diferenciado e que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDIA, 2002, p. 8)

Partindo dos princípios de ensinamento de que o Danjuro propõe, como trabalhar

as sensações, o reconhecimento dos sentimentos pelo ator e a busca por uma percepção distanciada do ator para si mesmo, percebemos que esses adolescentes começaram a lidar mais abertamente com questões pessoais que, em geral, nem foram tratadas ao longo do estágio. Esse fato foi percebido, especialmente, por meio dos relatos feitos pelos alunos.

4 | DESVENDANDO O OUTRO LUGAR

Vejamos a definição de Arte dada por Berthold Brecht.

A arte é uma situação e não uma coisa. E esta situação quando se dá é tão intensa quanto frágil e instável. Para fazer uma comparação é como a felicidade. O grande erro dos infelizes é achar que a felicidade é coisa permanente. É um estado, uma situação que se manifesta em determinados momentos, mas quando ocorre, é tal sua intensidade, que pode modificar inteiramente sua vida. Arte é isso. (BRECHT, 1976.)

Confrontando esta definição com a pesquisa apresentada e o contexto deste trabalho, podemos nos ater desta para também descrevermos o processo pedagógico pelo qual estes alunos passaram a experienciar pelo contato com o teatro e com a metodologia apresentada. A Arte Educação pode ser entendida também como a transformação do indivíduo após e por meio da experiência artística, da criação, do trabalho coletivo, e é justamente esse processo de Educação por meio da Arte que observamos nas palavras do dramaturgo alemão e nas falas dos alunos durante as oficinas.

Após trabalharmos os princípios e criarmos um ambiente de criatividade coletiva, os alunos se propuseram a montar um experimento cênico que foi apresentado ao final do período de estágio.

Foi próxima a data da apresentação da peça, que eles mesmos desenvolveram o argumento, que começavam a compreender o que é ser um(a) artista cênico(a), o estar no palco, a necessidade de não apenas controlar seus sentimentos em frente à plateia, mas para isso, entendê-los, entender a si mesmos, perceberem-se atores e atrizes, observarem-se atuar, se olhar com a terceira visão proposta pelo Danjuro para poderem controlar o próprio corpo em cena, ou seja, a vivenciarem a teatralidade.

Sobre esta auto-observação, Boal já discutia o nascimento do teatro e do ser humano a partir desta proposta de terceira visão pelo ator:

[...] O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em *situação*.

Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser. Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. O ser humano é o único animal capaz e se observar num espelho imaginário (antes deste, talvez tenha utilizado outro – o espelho dos olhos da mãe ou o da superfície das águas – porém pode agora ver-se na imaginação, sem esses auxílios. [...])

Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. O teatro é uma atividade que nada tem a ver com edifícios e outras parafernalias. Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando.

[...] Só *o ser humano* triadiza (Eu que observo, Eu em situação e o não-Eu) porque só ele é capaz de se dicotomizar (ver-se vendo). (BOAL, Augusto, 1996, p. 27-28)

E foi com estes processos de autodescobrimento que, ao serem capazes de dicotomizar, perceberam a responsabilidade que afeta a todos diretamente (colegas e público) que é estar em cena. E só por isso, se resignificaram.

5 | DESVENDANDO UM LUGAR NO TEATRO

Após tal experiência, todos os alunos foram questionados em entrevista, sobre como a metodologia Danjuro afetou diretamente a vida deles nos mais amplos sentidos (sociais, psicológicos, comportamentais, etc).

Os alunos deixam claro como a metodologia Danjuro ajudou na compreensão de quem eles são atualmente, mas fica ainda mais claro que a metodologia estudada em si não é o grande protagonista desta história e sim a própria experiência da teatralização, do fazer teatro, do estar em cena, do se auto estudar e de estudar os outros. Parece que o ensino do Teatro em si já foi o suficiente para mostrar a estes alunos que existem limites a serem quebrados dentro de cada ser humano e que eles podem crescer e amadurecer exponencialmente. Claro também que a técnica Danjuro tem sua maneira de organizar como a teatralidade (e quando digo teatralidade, refiro ao dia a dia em contato com jogos teatrais e cênicos, textos, cenas, etc.) é introduzida na vida destes adolescentes, mas é o teatro em si que os possibilita ter situações que os unificaram, transformaram, humanizaram. Vemos esse objetivo sendo concretizado e esse meio de chegarmos a ele principalmente quando perguntados se eles se lembram dos seis princípios utilizados diariamente no ensino da técnica. Nenhum dos alunos se lembrou de todos, mas a maioria jamais esqueceu o “NÃO JULGUE” e/ou o “VOCÊ NÃO É VOCÊ”.

O primeiro se mostra até como uma necessidade quando se comunga de uma sociedade carente de compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Nosso mundo capitalista, aonde sobrevive o melhor, o mais forte, o mais inteligente, o mais brilhante, não parece dar muitas oportunidades para estes adolescentes que a princípio estão na margem da sociedade. Mas, depois de ficar um ano sendo cobrados a não julgar seu próximo e a usarem isto em sua arte, estes seres humanos, alunos/atores em formação, de fato resignificaram sua própria maneira de se observar e

quando assim o fazem, mudam como observam os outros e como são observados.

O segundo os leva a repensarem a si mesmos, repensarem o mundo a sua volta e como ele (o aluno, o ator, o spect-ator) se relaciona com este. É uma forma de se colocar na pele do outro (personagem e semelhante) e não somente o representar com distanciamento (mesmo sabendo que este outro se esvai ao final da apresentação, deixa de existir enquanto ser alegórico). É a aprendizagem na prática sobre empatia com a personagem (e através da personagem com si próprio) e com o público. É entender que todos fazem parte de um todo, como em uma peça de teatro, aonde todos dependem de todos. O ensino do teatro, a Arte Educação em si, dá objetivo ao que o aluno/artista é em essência e por isso o torna parte essencial de um todo, de um mundo que ele mesmo domina e rege, o seu próprio eu, ligado a todos os outros “mundos” que o cercam. Talvez por isso, todos ainda pretendam fazer teatro.

6 | CONSIDERAÇÕES

É interessante observar que, em prática, o ensino e aprendizado da metodologia de criação cênica Danjuro, pedagogicamente, foi intermédio para um maior preparo emocional destes alunos e inclinou o pensamento deles para a busca de seu autoconhecimento através das Artes Cênicas. Fato é que esse grupo, antes desconhecido e despreocupado, tornou-se unido e empenhado inclusive na criação e montagem de um espetáculo, além de demonstrar uma grande confiança para com eles mesmos.

Este trabalho finaliza o processo de pesquisa da prática e da observação dos resultados posteriores do uso do Danjuro com os alunos de sétima série do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Carlos Flores, também com a criação do experimento cênico “Como Vem, Te Mente?”, apresentado durante o mês de outubro e início de novembro de 2013, sendo ensaiado em horário de contra turno pelos alunos que, antes destes meses de trabalho, pouco tinham se relacionado.

O que se pode perceber é como a prática teatral, com princípios pedagógicos cativos, de incentivo à autorreflexão enquanto sujeito ativo, enquanto artistas cênicos, pôde contribuir na formação humana, social e sensível desse coletivo.

Segundo Olga Reverbel, uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, alinhada às questões da cena e da educação contemporânea, o verdadeiro papel do Teatro na Educação:

[...] é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas [...]. (REVERBEL *In*: CAVASSIN, 2008, p. 44)

Para finalizar, ilustramos este texto, não concluído, mas mais amadurecido, com um enxerto do relato de uma das alunas em suas anotações sobre o que é para ela, os momentos da vida que podem ser dedicados a viver experiências como a que eles viveram: “Nossas lacunas da vida podem ser preenchidas de várias formas, possibilidades, perfumes, beijos... E o que define sua intensidade é a dosagem aliada à sua maneira de ver a vida.” (L. 16 anos).

Esta percepção fica clara na fala da aluna quando a mesma pensa suas “lacunas” como algo preenchível também com “maneiras de ver a vida”, frase esta que evidencia que o objetivo da metodologia de trazer ao estudante ferramentas para se autodirigir, para se observar, foram alcançadas, mas só foram alcançados graças às experiências vividas, ou seja, à teatralidade.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2002.

BRECHT, B. **Escritos sobre el Teatro.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 3 vols. 1970, 1973, 1976.

CAVASSIN, J. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

SILVA, A. B. **A técnica Danjuro de interpretação.** Rio de Janeiro: Editora Oficina do Livro. 2010.

_____. Blog BrArtistas. **A técnica Danjuro de interpretação.** Postagem do dia 27 de Janeiro de 2011. Disponível em: <<http://braartistas.blogspot.com.br/2011/01/tecnica-danjuro-de-interpretacao-nas.html>>, Acesso em: 10 abr. 2013a.

_____. **Entrevista cedida via Skype.** Realizada em: 22 abr. 2013b.

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E VIVÊNCIAS DE CIDADANIA: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ariana Silva da Fonseca

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Lisboa - Portugal

RESUMO: A diversidade cultural constitui um desafio ao ato educativo. A educação intercultural emerge como estratégia diferenciada que visa a valorização e integração de todas as culturas e a promoção da interação pacífica entre povos. A educação pré-escolar constitui um espaço para a exploração da literatura infantil, um veículo para fomentar a perspectiva intercultural e o contato com o outro. A investigação constituiu-se como uma metodologia participativa, em que as vozes das crianças se manifestaram e em que estas fossem perspectivadas como intervenientes ativos do seu processo de ensino-aprendizagem. Enquadrados numa dinâmica relacional, a interação entre as crianças, a ação da educadora e a participação dos pais, promoveram experiências e aprendizagens interculturais, realizadas através de processos dialógicos, reflexivos e empáticos.

O projeto desenvolveu-se numa sala de jardim de infância da rede privada. Teve como finalidade compreender o processo de desenvolvimento da consciência intercultural de crianças em idade pré-escolar, através do trabalho pedagógico com narrativas multiculturais.

Os dados recolhidos revelaram como se

constituiu o processo contínuo de aprendizagem, através do qual as crianças se apropriaram do trabalho educativo com as narrativas, para alicerçarem aprendizagens significativas e desenvolverem competência intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural; Educação Pré-Escolar; Literatura Infantil; Participação; Competência Intercultural.

ABSTRACT: Cultural diversity is an increasing challenge to the educational action. Intercultural education emerges as a differentiated strategy aimed at enhancing and integrating all cultures and promoting the peaceful interaction among peoples. Pre-school education is a space for exploring children's literature, which constitutes a vehicle for fostering an intercultural perspective and contact with others. This research was conceived as a participatory methodology, in which the children's voices were heard and in which children were seen as active participants in their teaching-learning process. Based on relational dynamics, the interaction between the children, the educator's action and the parent's participation, promoted intercultural experiences and learning, carried out through dialogic, reflexive and empathic processes. The project was developed with a kindergarten class of the private school network. It aimed to understand the process of developing intercultural awareness in pre-school children,

through pedagogical work with multicultural narratives. The collected data revealed how the continuous learning process was developed, whereby children used the educational work with narratives, to build meaningful learning experiences and develop intercultural competence.

KEYWORDS: Intercultural Education; Preschool Education; Children’s Literature; Participation; Intercultural Competence.

1 | INTRODUÇÃO

As sociedades têm atualmente uma realidade social multicultural, que influencia significativamente o domínio educativo. A interculturalidade sustenta uma estratégia dinâmica de correlação entre pessoas e culturas (Oliveira e Sequeira, 2012). Perspetiva uma componente de mudança na educação, que como base do processo educativo, deve fazer refletir sobre a sociedade atual. É imperativo que este processo contribua para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, reconhecendo e aceitando a individualidade de cada um, criando espaços dialógicos e de interação, onde todos possam participar, ser ouvidos e ter voz.

Atualmente, o sistema educativo tem vindo a reconhecer a importância da educação pré-escolar como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças, assumindo-se claramente que esta é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida. A educação pré-escolar assume-se como um espaço de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, tendo como base a educação para a cidadania, numa perspetiva de consciencialização do Outro, através de experiências de natureza intercultural que possibilitem a compreensão de diferentes culturas (Silva et al, 2016).

No jardim de infância, o trabalho colaborativo entre adulto e criança, promove o envolvimento da criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p.31) e “protagonista central da sua aprendizagem” (Pinto e Santos, 2012, p.336), comprovando que o trabalho cooperativo entre crianças e adultos contribui amplamente para o desenvolvimento das relações interpessoais. Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural vai permitir interações sociais adequadas e harmoniosas nos vários contextos de diversidade (Deardorff, 2006), fomentando experiências de alteridade, consciencialização cultural e competências no domínio da cidadania (Ramos, 2007). O envolvimento de outros parceiros educativos neste processo, dará continuidade ao trabalho realizado em contexto escolar noutras esferas educativas, promovendo a participação de todos e promoção da igualdade de direitos, numa perspetiva democrática, cultural, social e cívica.

As histórias constituem-se como um dispositivo pedagógico (Cortesão e Stoer, 1996), para que a criança descubra o mundo envolvente e usufrua de um contacto precoce com a diversidade, que lhe vai permitir reconhecer e valorizar o Outro (Leite

e Rodrigues, 2000; Balça, 2003) e consciencializar-se para o exercício da cidadania, num mundo global. Então, fomentam a sensibilização à perspetiva intercultural, sendo que “multicultural literature in the classroom has the potential to promote intercultural competencies and to equip students to live in an increasingly diverse society” (Dolan, 2012:94).

Relacionando as narrativas multiculturais, com as dimensões da diversidade, educação e cidadania, a investigação pautou-se numa componente participativa, que focou o grupo como entidade social e cooperativa.



Quadro 1 - Eixos alicerçantes do projeto

PARTE I

2 | A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERSPETIVAS NUMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Numa esfera de fenómenos migratórios e de intensa globalização, a educação intercultural emerge como uma abordagem diferenciada, conjeturando uma abordagem baseada no respeito mútuo e na igualdade, concentrando-se no desenvolvimento de “capacidades dirigidas para a compreensão de diferentes modos de pensar e viver” (Oliveira e Sequeira, 2012, p.86).

Inserida em contexto escolar, articula um currículo adaptado às origens e necessidades dos alunos, valorizando as suas culturas de origem, num processo de ensino-aprendizagem coeso e coerente, de acordo com o contexto de cada aluno. Esta perspetiva é por isso pautada em processos de inclusão, proporcionando um espaço aberto, onde se partilham aprendizagens e diálogos e onde se desenvolvem

competências de igualdade, tolerância, respeito e cooperação. Deste modo pretende-se que os alunos, desde as idades mais precoces, partilhem oportunidades de convivência social onde possam vivenciar experiências educativas significativas para desenvolverem e alicerçarem estas competências.

Neste contexto, em que a diversidade cultural e o contato intercultural são visíveis nas sociedades, as competências interculturais (Byram, 1997; Deardorff, 2006) tornam-se numa resposta necessária. Assim, o desenvolvimento destas competências desempenha um papel fundamental na aprendizagem de convivência democrática, tendo a educação um importante papel no desenvolvimento destas. Do ponto de vista pedagógico e em idades mais precoces, é possível explorar e ensinar o conhecimento acerca dos outros, fomentando uma atitude de respeito por outras crenças e/ou valores.

É neste âmbito que a educação pré-escolar pode marcar a diferença enquanto espaço aberto à inclusão e à diversidade. É essencial que, nas primeiras etapas da educação, as crianças se familiarizem com conceitos importantes, que as vão ajudar a desenvolver as competências necessárias para se relacionarem com os seus pares, numa dimensão de respeito e complementaridade. Oliveira-Formosinho et al (2013) esclarecem a sua importância, pois é através deste que as crianças vão desenvolver competências, interiorizar normas e valores inerentes à vida em sociedade, promovendo atitudes essenciais à sua inserção social, quer na escola, quer na vida. Só desta forma, a criança vai deixar de ter uma visão centrada em si, para ser parte de um do grupo, aprendendo a trabalhar de forma cooperativa.

Para compreender o papel da educação pré-escolar e a sua articulação com a educação para a cidadania, deve explicitar-se que a grande finalidade da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento pessoal e social da criança, num quadro de cidadania democrática, “assegurando uma formação efetiva que propicie o conhecimento profundo do desenvolvimento da criança e dos modos de a integrar e fazer aprender os valores da democracia” (Marchão e Henriques, 2015, p.83). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) enfatizam particularmente a educação para a cidadania, ao nível da organização do ambiente educativo e da organização do grupo, o que vai permitir a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, dando à criança a oportunidade de se expressar, de escolher e decidir. Deste modo, as dinâmicas de interação com adultos e crianças levam a criança a interiorizar valores e a consciencializar-se de si e dos outros, num processo de educação para os valores e para uma vivência democrática.

3 | OS PROJETOS PARTICIPATIVOS: O PAPEL DA CRIANÇA, DA EDUCADORA DE INFÂNCIA E A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Promover a interculturalidade só é possível com a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo.

A relação adulto-criança é particularmente importante, pois deve promover a aprendizagem experiencial participativa e transformativa. Permite que a educadora de infância assuma o papel de mediadora cultural junto das crianças, partindo do contexto e das experiências de cada criança, promovendo a partilha de diferentes perspetivas, reconhecendo a existência de vários contextos socioculturais e a particularidade de cada um deles, através da promoção de interações entre os intervenientes.

A relação de pares deve ser vista numa perspetiva sociocolaborativa, valorizando durante a rotina diária “modos de participação e envolvimento das crianças na co-construção da aprendizagem experiencial - individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.32). Para Lopes e Silva (2008), o elemento que faz com que os membros do grupo trabalhem juntos e de forma ativa - a interdependência positiva - é o núcleo da aprendizagem cooperativa. Para que o processo de aprendizagem melhore significativamente, as crianças devem avaliar as suas ações e tomar decisões acerca das suas condutas, o que também vai fortalecer o desenvolvimento das competências interpessoais.

Neste âmbito, o trabalho de equipa entre adulto-criança e criança-criança, vai funcionar como processo interativo (Hoffmann, 2012), que vai promover o envolvimento das crianças, sendo que é “em participação, pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.72). Assim, a pedagogia em participação, promove a liberdade e a cooperação, levando a criança a participar na sua construção, tornando as aprendizagens realmente significativas. Esta vai interligar-se com o trabalho de projeto, uma abordagem que pretende construir o conhecimento a partir de uma perspetiva holística e democrática, que permite à criança ser ouvida, pois tem “uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica (...) [com] capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na sua aprendizagem” (Ibid.).

Deste modo, as aprendizagens que as crianças realizam no jardim de infância, tem influência na esfera familiar, pois o que a criança transmite em casa, irá resultar em diálogos, facilitando as relações familiares e conseqüentemente, contribuindo para o interesse da família e para a sua participação na vida escolar (Silva et al, 2016). Assim, as crianças podem funcionar como mediadoras entre a escola e a família, facilitando a aproximação, comunicação, interação e a colaboração entre as duas ‘instituições’, quer de forma direta, quer indireta. Este processo é benéfico para todos os intervenientes no processo educativo e ajuda as crianças a desenvolverem as suas competências sociais, a sentirem-se capazes na justificação das suas escolhas pessoais e na tomada de decisões.

4 | A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O jardim de infância é um local privilegiado para a exploração da literatura infantil. Sabendo que na educação pré-escolar “o tempo é de cada criança” (Silva et al,

2016, p.27), é essencial a organização do ambiente educativo, para que este permita a interiorização de aprendizagens, numa perspetiva holística. A intencionalidade educativa da educadora de infância na diversificação de tempos e espaços educativos, focando as múltiplas dimensões da aprendizagem elencadas nas áreas de conteúdo do pré-escolar (Ibid.), para fomentar o desenvolvimento de “capacidades críticas indispensáveis [...]” (Unesco, 2009, p.16), é fundamental.

Sendo que uma das principais funções da escola é a formação do indivíduo leitor, esta torna-se espaço privilegiado de acesso ao mundo da escrita, em todas as idades. É neste âmbito que o tempo para a exploração da literatura emerge. As suas possibilidades pedagógicas incluem uma pluralidade de perspetivas que se estendem ao nível da educação emocional, afetiva, cognitiva, linguística, social e cultural, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de observação e de memorização, associadas a momentos de fruição.

Constituindo-se como uma ferramenta pedagógica relevante, o trabalho com a literatura enreda inúmeras possibilidades de exploração em contexto educativo, sendo o trabalho a partir de histórias considerado como um dispositivo pedagógico eficiente (Cortesão e Stoer, 1996), para que a criança descubra o mundo envolvente e usufrua de um contacto precoce com a diversidade, que lhe vai permitir reconhecer e valorizar o Outro (Leite e Rodrigues, 2000; Balça 2007) e compreender a diversidade do mundo onde está inserida. As mensagens transmitidas através do seu texto promovem a aquisição de novos saberes acerca de outros povos, culturas e tradições, dando à criança um panorama acerca de realidades diferentes. Assim, as histórias constituem-se como um veículo incontornável para fomentar a educação intercultural (Dolan, 2014).

Neste âmbito, o livro infantil, em particular quando aborda a temática da diversidade cultural de modo intencional, é uma estratégia que pode concorrer para aprendizagem e compreensão intercultural da parte das crianças (Morgado e Pires, 2010).

PARTE II

5 | OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Atualmente podemos encontrar vários materiais literários, que evidenciam temas sociais emergentes como a multiculturalidade ou o racismo, assim como estereótipos e preconceitos, visíveis no quotidiano, o que torna o livro infantil numa ferramenta cultural essencial, para apoiar a criança no conhecimento e relacionamento com o mundo envolvente, ajudando-a a compreender as relações entre as pessoas (Azevedo, 2006), promovendo a emergência de pensamentos críticos acerca da realidade (Colomer, 1999; Morgado e Pires, 2010) e permitindo à criança conhecer-se a si e ao

Outro (Azevedo, 2006), para que possa determinar as suas próprias representações.

Foi definida como problemática do estudo a compreensão do contributo do trabalho pedagógico com base na literatura infantil, para o desenvolvimento da interculturalidade por parte de um grupo de crianças, tendo sido estabelecidos como objetivos da investigação: (i) compreender as experiências interculturais de exploração de literatura infantil, patentes nas relações sociais das crianças com pares e adultos e na sua perceção do mundo envolvente; (ii) compreender as aprendizagens interculturais patentes no comportamento das crianças; (iii) fomentar o desenvolvimento da competência intercultural nas crianças.

6 | METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO

O estudo foi desenvolvido através de um projeto de intervenção implementado com um grupo multicultural de 24 crianças com 4/5 anos. O projeto visou a integração de conteúdos curriculares a partir da exploração de histórias com temas sociopolíticos atuais, numa perspetiva holística.

Constituiu uma investigação-ação participativa, que pretendeu compreender como se processam as dinâmicas que levam ao desenvolvimento da consciência e competência intercultural em crianças do pré-escolar. Utilizando como estratégia, narrativas infantis, pretenderam-se fomentar hábitos de reflexão conjunta, através da ação participada das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram recolhidos através de observação participante, notas de campo e meios audiovisuais durante um período de oito meses.

Deste modo, associaram-se cinco histórias, às divisões por continentes que constituem o mundo, estando o projeto organizado de acordo com as áreas de conteúdo da educação pré-escolar (Silva et al, 2016), em blocos de intervenção distintos, onde através de atividades pedagógicas foram abordadas diferentes áreas e/ou temas sociopolíticos, tal como é visível no quadro 1.

Bloco de Intervenção	História explorada	Conteúdos/Temas
A Continente: Europa	O nabo gigante	- Diversidade cultural e linguística; -Gastronomia típica europeia; -Arte e património.
B Continente: África	A surpresa de Handa	- Diversidade cultural e linguística; - Músicas/ danças tradicionais africanas; - Arte africana.
C Continente: América do Norte	As cores de Mateus	- Diversidade cultural; - Racismo; - Adoção.
D Continente: América do Sul	Dançar nas nuvens	- Diversidade cultural; - Figuras/ festividades tradicionais brasileiras; - Migração.

E Continentes: Ásia	Lili e o jardim da Índia	- Diversidade cultural e religiosa; - Tradições religiosas do Hinduísmo.
------------------------	--------------------------	---

Quadro 1 - Organização da operacionalização do projeto

7 | RESULTADOS

Através do cruzamento de dados, evidenciam-se as mudanças observáveis no comportamento das crianças, durante e após o trabalho pedagógico com as histórias infantis.

As experiências interculturais fomentadas agiram como estratégia educativa (Oliveira e Sequeira, 2012) e como elemento potenciador de aprendizagens. Deste modo, existiram diferentes experiências decorrentes do processo, que se enumeram de seguida:

I. O envolvimento crescente da participação das crianças na construção e desenvolvimento do projeto;

Segundo Carvalho (2015) reconhecer a criança como ator social implica que o processo educativo incida em “escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir (...)” (Ibid., p.125), criando espaços de abertura que potenciaram a participação e as escolhas nos diálogos de grupo e nas propostas a serem realizadas. Assim, a metodologia de trabalho de projeto focou-se numa perspetiva de aprendizagem colaborativa (Cortesão e Stoer, 1996; Oliveira-Formosinho et al, 2011; Malavasi e Zoccatelli, 2013) e valorizou os interesses das crianças, que sob a mediação da educadora se envolveram em trocas de ideias, na planificação das atividades e nas pesquisas realizadas (Vasconcelos et al, 2012), tendo em conta os seus interesses e implicando-as ativamente nas experiências, para que as aprendizagens se tornassem realmente significativas e promovessem o trabalho cooperativo, o respeito mútuo e a aceitação do ponto de vista do Outro. Existiram crianças que tomaram a iniciativa de forma recorrente, para propor e/ou escolher uma atividade ou pesquisa relacionada com o tema a explorar, pretendendo dar a sua opinião em contexto de grupo e tendo capacidade para fundamentarem o seu ponto de vista.

O grupo divulgou as suas pesquisas e conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento das atividades e das interações resultantes destas, aos colegas da instituição, especialmente no trabalho de projeto C que se movia à volta do preconceito do racismo e da discriminação. Neste projeto refletiram em torno da questão “Como podemos combater o racismo?”. Este tema mobilizou ‘ferramentas’ emocionais e empáticas no grupo, notório na nota de campo: “A L.C. disse: aprendemos que temos que ser amigos de todos os meninos, não faz mal ser diferente, isso é bonito”. Afirmações como esta denotam a integração de conhecimentos, e a sensibilização a atitudes e competências ligados à interculturalidade, comprovando o papel da pedagogia de projeto na criação de uma cultura escolar que fomenta o papel da

criança como um ser capaz, pensante, que carece de compreender o mundo que a rodeia e nele participar, que vê a criança como “alguém aberto ao novo e ao diferente” (Barbosa e Horn, 2008, p.87).

As interações entre pares foram um dos fatores potenciadores do desenvolvimento do grupo, funcionando como um catalisador da construção coletiva. Existiram vários espaços de diálogo e reflexão entre crianças e adulto-criança. O processo de mudança no grupo foi sentido ao longo do projeto, tornando-se mais evidente em momentos de interação, quer em pequeno, quer em grande grupo.

II. A participação das famílias e a mediação das crianças na relação escola-família;

As famílias nucleares, nomeadamente os pais e alguns avós, atuaram como entidades de apoio aos interesses das crianças, servindo de coorientadores e consequentemente de facilitadores do desenvolvimento de competência intercultural. Deste modo, as dinâmicas de participação familiar tiveram também um papel fundamental nas experiências interculturais vivenciadas (Silva et al, 2016). Existiram diversos momentos em que as famílias concretizaram intervenções, quer em contexto de sala, quer em contexto familiar.

A interação e os processos dialógicos das crianças com os adultos de referência, nomeadamente com a equipa de sala e as famílias, contribuíram para alargar as trocas de informação das crianças a outros contextos, o que lhes permitiu aumentar os seus conhecimentos a outros contextos e criar uma maior proximidade/interação entre escola e família (Silva et al, 2016). Neste âmbito, é importante salientar o trabalho efetuado a dois níveis: **as crianças como mediadoras da relação escola-família** (Ibid.), em que os comportamentos das crianças promoveram a continuidade das aprendizagens escolares no contexto familiar (McDermott, 2008), pois estas foram promovendo diálogos constantes, onde reportavam as temáticas apreendidas nas histórias, dando um papel de maior destaque aos pais, na sua vida escolar, evidente nas **opiniões expressas pelas famílias no decorrer do desenvolvimento do projeto**. Potenciar as relações entre a família e a escola, fomenta uma “escola intercultural” (Silva, 2003), pois ambos os agentes são considerados partes igualitárias do processo de ensino-aprendizagem, tendo os dois uma influência basilar na vida escolar das crianças.

III. A integração de conteúdos curriculares a partir da exploração das histórias, numa perspetiva holística;

O projeto de intervenção pautou-se pela integração de conteúdos que articulassem o currículo pré-escolar, encadeando todas as áreas de conteúdo, o que pressupõe a aprendizagem numa perspetiva holística, “dado que a construção do saber se processa de forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Silva et al, 2016:31), com os fundamentos educativos descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que se correlacionam com as conceções da

educação intercultural, expressas através das áreas e temas sociais explorados ao longo da intervenção pedagógica e manifestados nas aprendizagens realizadas nas diferentes dimensões dos modelos de competência intercultural de Byram (1997) e de Deardorff (2006).

Deste modo, os processos colaborativos, assim como as narrativas, foram o veículo para a integração curricular, emergindo como uma dinâmica alargada, através do envolvimento das crianças no processo de descoberta do Outro, na exploração dos conhecimentos acerca do meio envolvente e na reflexão acerca da diversidade. As crianças realizaram aprendizagens significativas, sendo capazes de as aplicarem em contexto, mobilizando os conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo de forma integrada.

No contexto da educação de infância, a aprendizagem acontece nas vivências diárias e é a partir das interações realizadas, que as crianças vão desenvolvendo gradualmente as competências nas várias áreas, o que foi evidente no que concerne às aprendizagens interculturais patentes nos comportamentos do grupo de crianças.

Os modelos de competência intercultural de Byram (1997) e Deardorff (2006) privilegiam as **atitudes** como dimensão primordial a trabalhar, de forma a desenvolver a autoconsciência e transformação gradual dessas atitudes como elementos essenciais, no processo de desenvolvimento de competência intercultural. Ao longo do projeto de intervenção, várias crianças evidenciaram uma sensibilização nesta dimensão, manifestada através da compreensão das outras culturas, por meio da observação de elementos visuais presentes nas ilustrações dos livros. Manifestaram também atitudes de curiosidade e interesse pelas culturas, costumes e tradições do Outro, o que foi observável nas atividades desenvolvidas nos vários blocos de intervenção do projeto.

À medida que o projeto se desenvolvia as crianças evidenciaram também aprendizagens, que se integram nas dimensões seguintes dos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006), respetivamente - **conhecimentos e compreensão** - nomeadamente ao nível da integração de conhecimentos acerca da cultura do Outro e consciencialização da sua própria identidade cultural, pois compreender a nossa própria cultura é uma ponte para compreender a dos outros (Byram, 2008; Ramos, 2011, 2013).

Nesta dimensão salienta-se o reconhecimento da diversidade como forma de semelhança (Byram, 2008; Ramos, 2011,2013) e a consciencialização emergente da existência de outras identidades sociais e culturais (Oliveira e Sequeira. 2012), visível ao nível das conceções de: (1) diversidade linguística (Byram, Gribkova e Starkey, 2002) nomeadamente relativas à consciencialização acerca de outros reportórios linguísticos; (2) identificação de diferentes manifestações religiosas; (3) consciencialização de tradições de outros povos como fator de identidade cultural. Ramos (2011, 2013) defende que conhecer e compreender normas, valores e códigos culturais, consciencializa para as especificidades de cada cultura, uma componente incontornável para desenvolver competências no domínio intercultural.

Transversalmente a estas aprendizagens, as crianças evidenciaram **skills** emergentes, componentes essenciais à dimensão referida e necessárias à mobilização do conhecimento e compreensão do Outro, que levam o sujeito a saber ouvir, interpretar e relacionar-se com o que é culturalmente diferenciado, fundamentais no desenvolvimento da consciência intercultural, tal como preconizado nos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006). Deve destacar-se que o grupo iniciou o processo de **consciencialização acerca da importância de alguns temas sociais explorados**. O vínculo afetivo da adoção, assim como a conceção de racismo - identificação de atitudes discriminatórias/ formas de combater o racismo (Morgado e Pires, 2010) - foram algumas das aprendizagens mais patentes nos comportamentos das crianças. A familiarização com o fenómeno migratório foi outro ponto fundamental do projeto. Esta consciencialização é necessária “for all citizens, including our young learners, to understand the complex issue of seeking refuge” (Dolan, 2014, p.95) e está intimamente relacionados com noções de justiça, igualdade, respeito mútuo e liberdade (Ibid.). Este conceito foi explorado em estreita ligação com as estruturas familiares multiculturais. O contato precoce do grupo com estas perspetivas globalizantes permitiu o conhecimento de diferentes realidades. Um aspeto importante a ressaltar, é defendido em ambos os modelos e pauta-se na familiarização com noções precoces de **alteridade**, em que elementos do grupo demonstraram compreender a interação/interdependência do Outro, outra componente necessária para o desenvolvimento de consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Neste âmbito, a aprendizagem intercultural emergente - e mais evidente - foi a **capacidade empática** que algumas das crianças começaram a evidenciar no decorrer do projeto, nomeadamente pela personagem Mateus, figura central da história explorada no bloco de intervenção C. Após compreenderem a história e interiorizarem os seus conteúdos, as crianças começaram a contextualizar o tema do racismo, com as situações que observaram na história, evidenciando sensibilização à discriminação da qual a personagem foi vítima.

A última dimensão do modelo de Byram (1997) remete para a **consciência cultural**, numa visão mais ampla da multiculturalidade, assim como de questões ligadas às temáticas sociais, tais como o preconceito, o racismo, a migração ou a adoção. Esta dimensão é visível nos comportamentos evidenciados pelas crianças (Deardorff, 2006), sendo que todas as aprendizagens explicitadas anteriormente podem considerar-se uma manifestação da consciência (inter)cultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Tendo em consideração que no ensino pré-escolar o tempo incorpora dinâmicas de participação no trabalho educativo e inclui experiências múltiplas, linguagens plurais e diferentes culturas (Oliveira-Formosinho et al, 2011) e o espaço se considera “como um território organizado para a aprendizagem [...] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades [...] Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (Ibid., p.11), os momentos de brincadeira livre, evidenciaram-

se como espaços de aprendizagens culturais. Assim, nestes momentos, o grupo criou diversas situações de jogo simbólico em que eram “pessoas de outros países”, recriando situações retratadas nas histórias e utilizando os materiais presentes nas áreas de atividade, para recriar tradições, como trajes ou alimentação típicas. Estes momentos servem também como exemplos das marcas de **comportamento observável resultante do conhecimento interiorizado** (Deardorff, 2006).

Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural emergiu como transversal, quer às experiências, quer às aprendizagens interculturais, sendo concretizado através destas (Unesco, 2013).

8 | CONCLUSÕES

A investigação-ação constituiu-se como uma metodologia que pretendia modificar a realidade educativa, mobilizando de forma mais sistemática, a participação e colaboração direta dos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008) no processo educativo - crianças e famílias nucleares - atribuindo-lhes um papel ativo no processo educativo.

Gradativamente, os diálogos e reflexões em conjunto levaram as crianças a desenvolverem o seu espírito crítico, a questionarem, a exporem ideias, a sistematizarem a informação, a formularem hipóteses acerca daquilo que iam observando e aprendendo (Malavasi e Zoccatelli, 2013), assim como a refletirem na sua forma de estar e ser em relação ao Outro, na resolução de conflitos, no saber ouvir e no colocar-se no lugar do Outro. No contexto da investigação realizada, os tempos em grande grupo, evidenciaram-se como espaços em que as crianças trocavam ideias e “puderam expor os seus interesses, suas preocupações [...]” (Carvalho, 2015, p.135), o que culminou na observação de posturas mais reflexivas e interventivas por parte do grupo e conseqüentemente a alterações nos processos emocionais e sociais e aprendizagens significativas no domínio intercultural, especialmente ao nível do respeito e valorização de diferentes identidades culturais (Morgado e Pires, 2010).

Esta espiral de experiências gerou múltiplas aprendizagens e conseqüentemente, a partilha das descobertas realizadas no ambiente escolar, com os pais. A mediação criança-família-escola levou ao interesse e participação ativa de grande maioria das famílias. Os projetos participativos - trabalhos de projeto desenvolvidos com as crianças e projetos em parceria com os pais - foram fundamentais para o sucesso da investigação e para as aprendizagens desenvolvidas (Lopes e Silva, 2008).

Visto que a diversidade cultural foi encarada como uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, foi importante rentabilizar os saberes e culturas presentes no grupo, interligando-os com as histórias exploradas, pois a abordagem do “conhecimento do mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Silva et al, 2016:85). Assim, os países escolhidos para ‘explorar’ envolveram estas culturas, no sentido de promover uma conexão às raízes

culturais destas crianças.

As vivências interculturais experienciadas no decorrer do processo educativo, permitiram ao grupo desenvolver competências em várias áreas e demonstrar atitudes positivas face a elementos que retratavam a diversidade. Subentende-se que os efeitos das experiências interculturais na integração das aprendizagens de outras culturas no espaço escolar foram positivos, numa perspetiva de educação para a cidadania intercultural (Byram, 2008). Neste âmbito deve ainda ressaltar-se a educação pré-escolar, como ambiente promotor de experiências ao nível do diálogo e da participação e de aprendizagens ao nível do saber-ser (Mendonça, 1994).

As pesquisas e observações de imagens realizadas em conjunto, e a partir das histórias, permitiram às crianças afirmar as suas necessidades educativas face às problemáticas emergentes e funcionaram como reflexões conjuntas em torno dos tópicos de natureza (inter)cultural, tais como o racismo, a migração ou a religião. Ao longo da exploração das histórias, o grupo revelou atitudes de compreensão, cooperação, sensibilização à valorização cultural e alteridade, demonstrando ainda ter uma atitude empática e positiva face às diferenças, características de outras culturas. O facto de realizarem comparações entre culturas, em diferentes ocasiões, denotou uma forte ligação com as experiências vivenciadas, a todos os níveis, efetivando que “to hear [these] stories and to learn about the experiences of others” (Dolan, 2014, p.93), tem potencial de transformação relacional, preparando a criança para novas práticas de cidadania e possivelmente para uma atuação mais consciente como futuro cidadão.

As histórias atuaram como estratégia pedagógica (Cortesão e Stoer, 1996; Leite e Rodrigues, 2000) para familiarizar o grupo com a diversidade (Magos, 2009), desencadeando processos reflexivos sobre a compreensão do mundo envolvente (Mesquita, 2007), processos esses que atuaram como promotores do desenvolvimento da consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013). O trabalho pedagógico com as cinco histórias de literatura infantil constituiu-se ainda como núcleo agregador das aprendizagens realizadas e da exploração de áreas e/ou temas relacionados com a diversidade cultural (Magos, 2009; Morgado e Pires, 2010), como veículo de transmissão de conteúdos e de promoção de valores (Short, 2009), levando as crianças a “immerse themselves in story worlds, gaining insights into how people feel, live, and think around the world” (Short, 2009. p.1).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Literatura infantil e leitores, da teoria às práticas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.

BALÇA, A. Somos todos irmãos, somos todos diferentes. A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. In: AZEVEDO, F.; RAMOS, R.; PEREIRA, I.; SILVA, S.; ROSA, M.; ALMEIDA, A. A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. **Actas do**

I Encontro Internacional. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 421-428.

BALÇA, A. “Era uma vez...” da literatura infantil à educação para a cidadania. In: Azevedo, F.; Araújo, J. M.; Pereira, C.S.; Araújo, A. F. **Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil.** Gaia: Gailivro, 2007. p.478-486.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** São Paulo: Artmed Editora, 2008.

BYRAM, M. A model for intercultural communicative competence. In: Byram, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997. p.31-55.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.** Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections.** Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CARVALHO, R.S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Brasil, v.41, p.124-141, 2015.

COLOMER, T. **Introducción a la literatura infantil y juvenil.** Madrid: Síntesis Editorial, 1999.

CORTESÃO, L.; STOER, S. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação**, Lisboa, v.9, p. 35-51, 1996.

DEARDORFF, D. K. **The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - North Carolina State University, North Carolina, 2006.

DOLAN, A.M. Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. **Children’s Literature in English Language Education Journal**, v.2, n.1, p.92-109, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora na educação infantil. In: Cardona, M.J.; Guimarães, C.M. **Avaliação na educação de infância.** Viseu: Psicosoma, 2012, p.254-266.

LEITE, C.; RODRIGUES, M. L. **Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

LOPES, J.; SILVA, H.S. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância.** Maia: Areal Editores, 2008.

MAGOS, K. **Tell it with a folk tale. The contribution of folk tales to intercultural education.** Athens: Migration Policy Institute, 2009.

MALAVASI, L.; ZOCCATELLI B. **Documentar os projetos nos serviços educativos.** Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. **Revista Aprender**, Portalegre, v.36, p.72-85, 2015.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto: Porto Editora, 2008.

MENDONÇA, M. **A educadora de infância : traço de união entre a teoria e a prática.**

Porto : Edições Asa, 1994.

MESQUITA, A. Para uma poética da leitura infantil. In: Azevedo, F., Araújo, J.M.; Pereira, C.S.; Araújo, A.F. **Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil**. Gaia: Gailivro, 2007, p.478-486.

MORGADO, M.; PIRES, M.N. **Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. et al. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, D.; SEQUEIRA, R.M. **A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral**. Lisboa: Lidel, 2012.

PINTO, J.; SANTOS, L. Avaliar para aprender nos primeiros anos. In: Cardona, M.J. Guimarães, C.M. **Avaliação na educação de infância**. Viseu: Psicosoma, 2012, p. 334-351.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v.41, n.3, p. 223-244, 2007.

RAMOS, N. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In: Alcoforado, L.; Ferreira, J.A.G.; Ferreira, A.; Lima, M.; Vieira, C.; Oliveira, A.; Ferreira, S. **Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200.

RAMOS, N. **Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. The Overarching Issues of the European Space**. Porto: Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto, 2013, p.343-360.

SHORT, K. G. Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, Baltimore, v.47, n.2, p. 1-10, 2009.

SILVA, P. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, I.L. et al. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Paris: Unesco, 2009.

UNESCO. **Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework**. Paris: Unesco, 2013.

VASCONCELOS, T. et al. **Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias**. Lisboa: Direção Geral da Educação, 2012.

FAÇA ARTE NO IFPR: ACESSO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO POR MEIO DA ARTE E DA CULTURA

Máriam Trierveiler Pereira

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

Kathleen Mariane da Silva

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

Lorena Fernandes de Oliveira

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

Terezinha dos Anjos Abrantes

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

Creir da Silva

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

Marcelo Trierveiler Pereira

Instituto Federal do Paraná
Umuarama – PR

RESUMO: Como a arte forma e transforma o sujeito, o programa Faça Arte no IFPR tem como objetivo principal promover a educação, a cidadania e a inclusão da população de Umuarama e região, incentivando-a a se desenvolver de forma holística. O programa acontece desde 2010 no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Umuarama, com a produção e difusão cultural de projetos de dança flamenca, dança do ventre, forró, teatro, cinema

e rádio. Os parceiros culturais são a Fundação de Cultura de Umuarama, a Secretaria Municipal de Educação de Umuarama, a Fundação Cândido Garcia e a RUP FM 107,7. Como principais resultados salientam-se a produção de oito espetáculos pela Cia de Dança IFPR Schubert; a consolidação do IFPipoca e Cine Arte, com quase catorze mil espectadores em 137 sessões de filmes de curta, média e longa metragem; e a gravação e radiodifusão de mais de cem programas transmitidos em Umuarama (PR), Guarapuava (PR) e Lavras (MG).

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, dança, produção e difusão cultural, rádio, teatro.

ABSTRACT: The art forms and transforms people. Thus, the objective of Faça Arte no IFPR (Make Art at IFPR) program is promote the education, citizenship and inclusion to the population of Umuarama and its region. This program happens since 2010 at Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Umuarama. It produces and disseminates cultural projects of flamenco dance, bellydance, forró, theater, cinema and radio. The partners are Cultural Foundation of Umuarama, the Education Municipal Department of Umuarama, the Cândido Garcia Foundation and RUP FM 107,7. The main results were the production of eight shows of the IFPR Schubert Dance Company; the success of IFPipoca and Cine

Art with almost fourteen thousand spectators in 137 movie sessions; and the radio recording more than a hundred programs and its transmission to Umuarama (PR), Guarapuava (PR) e Lavras (MG).

KEYWORDS: Cinema, dance, cultural production and diffusion, radio, theater.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Goldstein (2019), a arte é “um subconjunto dentro do vasto universo da cultura, que agrupa criações e expressões consideradas especiais”. Por ser subjetiva, pode-se conceituar arte como quaisquer performances ou produtos que aliem qualidades estéticas e densidade de significados e conteúdos. A arte está presente em todas as manifestações culturais, pois o homem se integra com ela desde o início da história da humanidade como meio de comunicação (MATIAS *et al.*, 2016).

Dessa forma, a arte se dá pelos sentidos, buscando o prazer e as emoções. Assim, as experiências do fazer, do representar e do apreciar contribuem para uma constante reflexão, “transformando as pessoas em pesquisadoras de si mesmas, do outro e das manifestações culturais expostas em todo o mundo” (MATIAS *et al.*, 2016).

Para Silva (2013), os indivíduos devem se integrar à comunidade onde vivem por meio da arte, utilizando a criatividade e a expressão artística para construção de sua cultura. Deve-se, entretanto, destacar que a produção artística e cultural que constrói a sociedade também tem a função de contestar, mudar e transformá-la (MARTINS, 2008).

Além disso, independentemente de quaisquer impactos sociais, políticos e econômicos dos trabalhos artísticos, a arte amplia o horizonte de possibilidades dos sujeitos; apura sua sensibilidade; lapida a capacidade de expressão e de interpretação da realidade. Por meio da arte, “damos forma a nossas experiências interiores, conseguimos expressar e contemplar nossas emoções” (GOLDSTEIN, 2019). Nas palavras de Ernst Fischer,

“Pelo simples fato de descrever sentimentos, relações e condições que não haviam sido descritas anteriormente, o artista canaliza-os de seu EU isolado para um NÓS. (...) A arte pode elevar o Homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. Ela capacita o Homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la”. (FISCHER, 1983.)

De acordo com Spolin (2003), para expressar-se é necessário espontaneidade, que é inerente a todos os seres humanos. Porém, vive-se em uma cultura pós-moderna, globalizada e consumista, que alimenta um sistema de aprovação/desaprovação e que condiciona o indivíduo a alimentar uma vontade de agradar para ser aceito. Esse comportamento dissipa a liberdade pessoal, matando a criatividade, e conseqüentemente, levando ao medo de exposição. A expressão artística, segundo o autor, busca desenvolver no indivíduo características que são inatas em todos os seres humanos: a espontaneidade e a liberdade criativa. Dessa forma, a arte, inserida em uma cultura, é inclusiva.

Ademais, sabe-se que não há uma “inteligência geral”, mas um elenco múltiplo de aspectos da inteligência, como espacial, verbal, musical, corporal, pessoal, lógico-matemática, pictórica e naturalista (GARDNER *et al.*, 2010). Os autores defendem a ideia de que a educação contemporânea deve inserir em seu meio linguagens múltiplas para a formação do sujeito e que é possível tornar a arte presente na educação como forma de pesquisa, experiência de abertura sensível e cognitiva para o outro, compreensão e transformação de si e do mundo.

Diversos estudos mostram os benefícios da dança, do teatro, do filme e da música para a saúde corporal e mental das pessoas. A dança traz inúmeros benefícios como perda de peso, diminuição de dores, aumento da flexibilidade, aumento da coordenação motora, desenvolvimento de ritmo, aumento no cuidado com o corpo, elevação da autoestima, diminuição da ansiedade e socialização (PASSARINHO e LIBERALI, 2013; ANDRADE *et al.*, 2015; MARBÁ *et al.*, 2016). Os filmes e teatros trazem aos espectadores histórias que os interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com o inconsciente e embaralham as fronteiras do que se entende por realidade e ficção (FABRÍS, 2008). Portanto, as histórias têm o poder de ensinar, de emocionar e de sensibilizar a alma (ZANINI e BERNARDI, 2013). Mota e Fusaro (2014) afirmam que por meio dessa ferramenta é possível retratar aspectos sociais, ambientais, políticos e filosóficos inseridos no cotidiano coletivo. “O cinema [ou teatro], em qualquer campo em que seja aproveitado, desenvolvido, produzido ou consumido, é sempre educativo e formativo” (SCARASSATTI apud HOLLEBEN, 2018, p.6). A música, por sua vez, tem como fim potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória, a integração e outras habilidades (PEREIRA, 2014; BETTI *et al.*, 2013; SOUSA, 2011).

Entendendo e reforçando a importância desse tema, várias políticas públicas, ao menos no plano teórico, têm adotado a arte e cultura como instrumento de educação. O Plano Nacional de Cultura tem como finalidade a promoção da diversidade cultural brasileira, “que se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes para o exercício da cidadania, a expressão simbólica e o desenvolvimento socioeconômico do País”. (BRASIL, 2018a). Além desse, o Plano Estadual de Cultura do Paraná tem como objetivo o “acesso à produção e fruição da cultura em todos os municípios paranaenses”. (PARANÁ, 2017). O próprio Plano Nacional de Educação tem como uma das metas “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”, que pode ser atingido por vários instrumentos, incluindo o acesso à dança, ao teatro, ao cinema e à música (BRASIL, 2018b).

No âmbito mundial, o tema se identifica e auxilia em vários Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU (2019), como “Saúde e Bem-estar”, “Educação de Qualidade”, “Igualdade de Gênero”, “Redução das Desigualdades”, “Consumo e Produção Responsáveis”, “Ação contra Mudança Global do Clima”, “Paz, Justiça e Instituições Eficazes” e “Parcerias e Meios de Implantação”.

Por meio dessa justificativa, o programa *Faça Arte no IFPR*, implantado no

Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Umuarama desde 2010, abarca vários projetos de produção e difusão cultural, como *Arte Flamenca*, *Grupo de Estudos de Teoria Flamenca*, *Deusas do Ventre*, *Área de Forró*, *Oficina de Teatro*, *IFPipoca*, *Cine Arte* e *IFPRádio*. Por se tratar de um programa de tema cultural-educativo tem relação direta com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR, que tem como uma de suas finalidades realizar a produção cultural e com parte de sua missão promover a extensão, visando à formação de cidadãos críticos e autônomos (IFPR, 2018).

O *Faça Arte no IFPR* tem como objetivo principal promover a educação, a cidadania e a inclusão por meio da arte e da cultura, incentivando a população a se desenvolver de forma holística. Os objetivos específicos do programa são: i) ampliar as opções de acesso à cultura e à arte para a população de Umuarama e região; ii) oferecer, gratuitamente, atividades artísticas e culturais de qualidade; iii) apoiar e incentivar as formas de expressão cultural e artística existentes na cidade; e iv) buscar novas linguagens artísticas e culturais.

2 | DESENVOLVIMENTO

Os projetos *Arte Flamenca* e o *Grupo de Estudos de Teoria Flamenca* consistem em aulas práticas e teóricas sobre o flamenco, incluindo a dança, música e canto. As aulas práticas de dança acontecem desde 2010, semanalmente, em quatro turmas de diferentes níveis: iniciantes, intermediário I, intermediário II e senhoras com mais de 50 anos. As aulas são ministradas no Centro Cultural Vera Schubert em sala própria para dança e no palco do teatro do Centro Cultural. As aulas teóricas do *Grupo de Estudos de Teoria Flamenca* acontecem mensalmente e todas as turmas da dança flamenca são unidas. O encontro acontece na sala de reuniões do Centro Cultural Vera Schubert.

O projeto *Deusas do Ventre* conta com duas professoras voluntárias que ministram, semanalmente, desde 2012, aulas para os níveis iniciante e intermediário na sala de dança e no palco do teatro do Centro Cultural Vera Schubert. Esse projeto também tem a participação de duas coreógrafas voluntárias.

O projeto *Área de Forró* acontece desde 2010 aos sábados à tarde no saguão e no teatro do Centro Cultural Vera Schubert. Além de apresentações de fim do ano, voluntários do grupo organizam várias festas e encontros que propiciam a prática do forró pé-de-serra e universitário na cidade.

O *IFPipoca* é um projeto que desde 2010 exhibe filmes de longa, média e curta metragem nacionais para o público infanto-juvenil, locados da Programadora Brasil, órgão do Ministério da Cultura. Em 2016, o projeto foi ampliado com o *Cine Arte*, uma ação cultural-educativa para o público adulto. Os filmes são selecionados de acordo com a faixa etária do público, com temas que são debatidos após as sessões (sociais, ambientais, políticos, culturais e filosóficos). Esse projeto conta com vários parceiros

de instituições de ensino, cultura e comunicação, além de bolsistas e voluntários.

O projeto *IFPRádio* foi desenvolvido de 2011 a 2017 em parceria com a RUP FM 107,7, onde os programas eram gravados e editados. Consistia na apresentação de um programa de rádio semanal de 30 minutos em que eram apresentados resultados de pesquisas sobre o flamenco e informações sobre os países influenciadores ou influenciados. Após uma breve explanação eram tocadas músicas flamencas, árabes, indianas, latinas e *world music*.

A *Oficina de Teatro* teve início em 2013 com uma professora voluntária e uma turma de alunos e encerrou em dezembro de 2016. As aulas foram ministradas no teatro do Centro Cultural Vera Schubert e o objetivo principal desse projeto foi unificar os três projetos de dança e preparar atores e bailarinos para criação de espetáculos, com o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades técnicas acerca das artes cênicas dos participantes.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Dentre os principais resultados dos projetos de dança do programa *Faça Arte no IFPR* destacam-se a conquista de prêmios, medalhas e troféus em festivais de dança no Paraná e a criação da *Cia de Dança IFPR Schubert*, em 2013, com mais de cem bailarinos e atores.

Como principais produções da *Cia de Dança IFPR Schubert*, ressaltam-se os espetáculos "Janelas para o Mundo" (2013), "Os amores de Carmen" (2014), "Dance ou Estaremos Perdidos" (2014), "Movimentando os Segredos da Alma" (2015), "Emociones Flamencas" (2016), "Hoje é Arte-feira" (2016), "Misturanga" (2017) e "Em Passos & Versos" (2018). Em 2019 será apresentado o espetáculo "A Vida é uma Dança".

Os espetáculos de dança-teatro "Os amores de Carmen" e "Emociones Flamencas" foram produzidos com enredos inspirados em obras flamencas. Em ambos foram convidados bailarinos para participações especiais de *pasodoble*, ballet contemporâneo e salsa.

Algumas cenas dos espetáculos estão mostradas nas Figuras 01 a 08.



Figura 01 – Apresentação do grupo *Arte Flamenca* no espetáculo “Janelas para o Mundo”, estreado em 07 de dezembro de 2013 no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Claudinei Fotógrafo



Figura 02 – Apresentação da *Cia de Dança IFPR Schubert* no espetáculo “Os Amores de Carmen”, estreado em 31 de maio de 2014 no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 03 – Apresentação do grupo *Deusas do Ventré* no espetáculo “Dance ou Estaremos Perdidos”, estreado em 06 de dezembro de 2014 no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Gilson Ferreira



Figura 04 – Apresentação do grupo *Área de Forró* no espetáculo “Movimentando os Segredos da Alma”, estreado em 05 de dezembro de 2015, no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Juliano Luki



Figura 05 – Apresentação da *Cia de Dança IFPR Schubert* no espetáculo “Emociones Flamencas”, estreado em 30 de abril de 2016, no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 06 – Apresentação do grupo *Arte Flamenca Senior* no espetáculo “Hoje é Arte-feira”, estreado em 03 de dezembro de 2016, no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 07 – Apresentação do grupo *Arte Flamenca Senior* no espetáculo “Misturança”, estreado em 02 de dezembro de 2017, no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Carlos Rodrigues



Figura 08 – Apresentação do grupo *Deusas do Ventre* no espetáculo “Em Passos & Versos”, estreado em 25 de novembro de 2018, no Centro Cultural Vera Schubert

Crédito: Carlos Rodrigues

Como resultados do *IFPipoca* e *Cine Arte* destacam-se a participação de todas

as escolas municipais, estaduais, a maioria das particulares de Umuarama e público em geral nas edições dos projetos, com a exibição de mais de 60 filmes em 137 sessões e total de quase de catorze mil espectadores. As Tabelas 1 e 2 mostram os resultados dos projetos, de 2011 a 2018.

Anos	Sessões	Público atendido
2011	28	1.900
2012	14	2.050
2013	17	1.067
2014	14	4.387
2015	12	471
2016	12	872
2017	8	713
2018	8	1.512
TOTAL	113	12.972

Tabela 1 – Sessões e público atendido pelo IFPipoca de 2011 a 2018

Fonte: Elaboração própria.

Anos	Sessões	Público atendido
2016	10	388
2017	9	432
2018	5	192
TOTAL	24	1.012

Tabela 2 – Sessões e público atendido pelo Cine Arte em 2016 a 2018

Fonte: Elaboração própria.

A partir de 2015, no hall de entrada do teatro, foram realizadas mostras culturais de obras de arte com tema sustentabilidade do professor e designer Ivã Vinagre de Lima, do Instituto Federal do Paraná, *campus* Umuarama. Essas exposições eram apreciadas pelos alunos e professores como incubadoras de ideias de projetos escolares para reaproveitamento de material reciclável. Também tinham a função meditativa sobre nossas ações ao meio ambiente e como preservá-lo.

As Figuras 09 a 14 ilustram a metodologia do IFPipoca e Cine Arte.



Figura 09 – Explicação sobre design sustentável no hall do teatro Vera Schubert antes de sessão do IFPipoca, em 2016

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 10 – Debate sobre os filmes exibidos após sessão do IFPipoca, no teatro do Centro Cultural Vera Schubert, em 2014

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 11 – Distribuição de pipocas no hall do teatro Vera Schubert após sessão do IFPipoca, em 2016

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 12 – Debate após sessão de Cine Arte no teatro do Centro Cultural Vera Schubert, em 2016

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto



Figura 13 – Debate após sessão de Cine Arte no VII Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação do IFPR (SE²PIN), em Londrina, em 2018

Crédito: Máriam Pereira



Figura 14 – Debate estruturado de voluntários e bolsista após sessão do Cine Arte “Mostra de Curtas Livres 2018”, no IFPR campus Umuarama

Crédito: Máriam Pereira

Após a participação das escolas no IFPIPoca, várias escolas promovem atividades didáticas relacionadas aos filmes e temas assistidos. O caso de maior êxito dessa abrangência aconteceu em 2017, em Tapejara (PR). Os estudantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos assistiram aos curtas infantis e se interessaram pela técnica de produção audiovisual exibidos em “Doce Ballet”, das Irmãs Fridman (2010), realizado por *stop motion*. A coordenadora da instituição,

Eliane Leandra de Abreu Clemente, propôs a produção de um curta de tema livre e os estudantes aceitaram o desafio. A atividade foi coordenada pela professora Eliane e orientada pelos professores Helen Lopes Teixeira Alonso e José Leandro da Trindade. Os professores dividiram as turmas matutinas (de 23 alunos) e vespertina (de 22 alunos) em grupos de três a quatro adolescentes e distribuíram massinha de modelar para eles criarem personagens e formar suas histórias. Um aluno e o professor fotografaram e editaram cada história. Entrevistadas, as crianças disseram que gostaram da experiência. “No início achamos um pouco difícil e trabalhoso, mas nos surpreendemos por ter conseguido fazer”, concluiu um estudante. A professora Helen comentou que os professores ficaram “encantados com a criatividade e dedicação dos alunos, pois atividades assim oferecem oportunidades para as crianças demonstrarem seu potencial”. A coordenadora Eliane destacou que outro ponto importante que notaram foi que o trabalho em grupo aproximou os colegas, fazendo-os ajudar uns aos outros em suas necessidades. A Figura 15 apresenta a oficina de confecção dos personagens do *stop motion*.



Figura 15 – Estudantes confeccionando personagens para *stop motion*, em Tapejara em 2017

Crédito: Eliane Clemente

No dia 24 de outubro de 2017, alunos do 1º ano do ensino fundamental do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, de Tapejara, assistiram aos vídeos de curta metragem produzidos pelos colegas do segundo ciclo do ensino fundamental.

Pelo projeto *IFPRádio* foram gravados cento e quatro programas com difusão em Umuarama (PR), e também pela Rádio Universitária FM da UFLA, em Lavras (MG) e da Unicentro FM, em Guarapuava (PR). Cada programa foi elaborado com comentários

sobre a história do flamenco, a geografia da península Ibérica, a gastronomia da Espanha, a biografia de artistas e as curiosidades sobre as culturas que formaram ou transformaram o flamenco, como árabe, indiana, judia, celta, turca, latina etc. A Figura 16 mostra os estúdios de gravação do programa Arte Flamenca, na RUP FM 107,7.



Figura 16 – Gravação de programa de rádio Arte Flamenca nos estúdios da RUP FM 107,7, em 2012

Crédito: Rachel Capelari Mazzetto

O projeto também possibilitou a gravação das trilhas sonoras e áudios dos espetáculos da Cia de Dança IFPR Schubert. A Figura 17 ilustra a gravação de um áudio para o espetáculo “Emociones Flamencas”.



Figura 17 – Gravação de áudio para o espetáculo “Emociones Flamencas” pela atriz Marli Knap nos estúdios da RUP FM 107,7, em 2015

Crédito: Máriam Pereira

Como produtos, o projeto produziu três CDs:

- CD “*As 100 melhores do programa Arte Flamenca*”, em dois volumes, em 2011;
- CD “*Programa Arte Flamenca 2012 - Máriam Trier e Convidados*”; em 2012;
- CD “*Movimentando os Segredos da Alma*”, em comemoração aos cinco anos da Cia de Dança IFPR Schubert, em 2015.

Em breve será lançado o livro □*Programa Arte Flamenca: 7 anos de 107,7*”, pela Editora do Instituto Federal do Paraná. O texto mostra como ocorre a articulação de um projeto de extensão com a pesquisa e o ensino, elementos básicos na educação. Para a redação do livro foram utilizados setenta e cinco programas de rádio.

Os resultados exitosos dos projetos do *Faça Arte no IFPR* foram apresentados em atividades culturais, oficinas, sessões temáticas e banners no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (Florianópolis, 2012), I SE²PIN (Curitiba, 2012), II SE²PIN (Paranaguá, 2013), III SE²PIN (Foz do Iguaçu, 2013), IV SE²PIN (Paranaguá, 2015), V SE²PIN (Cascavel, 2016), VI SE²PIN (Pinhais, 2017), VII SE²PIN (Londrina, 2018), II SETEC (Umuarama, 2014), III SETEC (Umuarama, 2015), IV SETEC (Umuarama, 2016), V SETEC (Umuarama, 2017), VI SETEC (Umuarama, 2018), 35º SEURS (Foz do Iguaçu, 2017), II Congresso Internacional de Ciência,

Tecnologia e Inovação da Unipar (Umuarama, 2017), com publicação de resumos nos anais referentes, além de artigos completos em revistas científicas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Faça Arte no IFPR* é um programa que possibilita o acesso gratuito da população e estudantes a várias linguagens culturais, além de consolidar a marca de valorização cultural e de responsabilidade social do IFPR e do *campus* Umuarama para com a comunidade.

O programa tem sido realizado com recursos da Fundação Araucária e do Instituto Federal do Paraná por meio do PIBEX/IFPR (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e do PIAE/IFPR (Programa Institucional de Apoio às Ações de Extensão).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. F.; COIMBRA, M. A. R.; CARBINATTO, M. V.; MIRANZI, M. A. S.; PEDROSA, L. A. K. Promoção da saúde: benefícios através da dança. In: **REFACS** (online). Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, v. 3, n. 3, p. 228-234, 2015.

BETTI, L. C. N.; SILVA, D. F.; ALMEIDA, F. F. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. **Revista Interação**. Centro Universitário FAM: ano 8, n. 2, 2013.

BRASIL, 2018a. **Plano Nacional de Cultura (PNC)**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc->. Acesso em: 06 abr 2018.

_____, 2018b. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 06 abr 2018.

FABRÍS, E. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. In: **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul. V. 33, p.117-134, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690/4003>>. Acesso em: 10 abr 2018.

DOCE ballet. Produção de Irmãs Fridman. Disponível em: <<http://irmasfridman.com/DOCE-BALLET>>. Acesso em 01 nov 2010.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1983.

GARDNER, H., CHEN, J., MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. São Paulo: Penso, 2010.

GOLDSTEIN, I. Arte e sociedade. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cultura.rj.gov.br/curso-gestores-agentes/textos/Pilar2-arte_e_sociedade1.pdf>. Acesso em 19 fev 2019.

HOLLEBEN, I. M. A. D. S. **Cinema e educação: diálogo possível**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, s.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>> Acesso em: 10 abr 2018.

IFPR (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014/2018**. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1>>.

pdf. >. Acesso em: 30 mai 2018.

MARBÁ, R. F.; SILVA, G. S. da; GUIMARÃES, T. B. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**. Araguaína, v.9, n.1, 2016.

MARTINS, A. G. S. Arte, cultura e ideologia. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT). **Anais** [...] Salvador: Faculdade de Comunicação, 2008.

MATIAS, M. F. L.; SOUZA, F. W. B.; CARVALHO, Y. P. C.; MOURA, C. C. A importância do ensino da arte como elemento cultural na formação dos cidadãos. In: III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais** [...] Campina Grande: Realize, 2016.

MOTA, L.; FUSARO, M. C. F. Cinema e Educação: reflexões e interfaces. **Comunicação e Educação**. v. 19, n. 2, jul.-dez., São Paulo, 2014.

PARANÁ. **Lei nº 19135**: Institui o Plano Estadual de Cultura do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, Governo do Paraná, 2017.

PASSARINHO, C.; LIBERALI, R. Influência da dança para a melhoria da qualidade de vida no aspecto motivacional e físico: revisão sistemática. In: **Repertório**. Salvador, n. 21, p. 209-216, 2013.

PEREIRA, I. N. A importância da música na formação do indivíduo: uma reflexão sobre os obstáculos da difusão da educação musical no espaço escolar. [Dissertação]. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

ONUBR (Nações Unidas no Brasil). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 fev 2019.

SILVA, F. C. T. **Arte e cultura na conquista da cidadania e integração social**. [Dissertação]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

SOUSA, G. J. G. **A música como factor de integração**. [Dissertação]. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ZANINI, R.; BERNARDI, G. **O cinema na escola**: possibilidades múltiplas. Monografia [Especialização]. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE

Ana Luiza Palhano Campos Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
Campus Santa Cruz.

Monick Munay Dantas da Silveira Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
Campus Canguaretama.

RESUMO: A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso a estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Nesta perspectiva, este trabalho visa apresentar um relato sobre uma proposta pedagógica interdisciplinar, nas áreas de Literatura e Teatro, desenvolvida com alunos e alunas do IFRN, *Campus Santa Cruz*, no Grupo de Teatro Catarse que teve como fio condutor a discussão sobre a intolerância, em especial, as intolerâncias racial e de gênero. O processo de criação artística culminou na construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O Pagador de Promessas” de Dias Gomes. O presente relato foi construído a partir das percepções, anotações e registros visuais das professoras e integrantes do grupo. O trabalho dialoga com autores como Merleau-Ponty (1999), Moisés (2001), Desgranges (2003), Cortella e Yves

(2005) e Engel (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Literatura. Interdisciplinaridade. Intolerância.

ABSTRACT: Literature and the theater are arts that have the capacity to humanize human beings and access to them constitute or should constitute a fundamental right of all social classes. In this perspective, this work aims to present an account of an interdisciplinary pedagogical proposal in the areas of Literature and Theater, developed with students and students of the IFRN, *Campus Santa Cruz*, in the Group of Theater Catarse that had as its guiding principle the discussion on intolerance, in particular, racial and gender intolerance. The process of artistic creation culminated in the construction of the show “O pagador”, a text freely inspired by the work “O pagador de promessas” by Dias Gomes. The present report was constructed from the perceptions, annotations and visual records of the teachers and members of the group. The paper discusses with authors such as Merleau-Ponty (1999), Moisés (2001), Desgranges (2003), Cortella and Yves (2005) and Engel (2000).

KEYWORDS: Theater. Literature. Interdisciplinarity. Intolerance.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura e o teatro são artes que possuem a capacidade de humanizar o homem e o acesso à estas constituem ou deveriam constituir um direito fundamental de todas as classes sociais. Assim, a partir desta percepção, em consonância com os princípios básicos da formação humana integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, foi criado o “Grupo de Teatro Catarse”, projeto de extensão do *Campus* Santa Cruz, que propõe a interface entre o teatro e a literatura visando contribuir com o desenvolvimento humano, artístico e cultural da comunidade interna e externa ao *campus*.

Nesse sentido, considerando que ler e interpretar (personagens, símbolos, textos) trata-se também de um gesto político, pois permite ao leitor compreender-se enquanto agente social, sujeito inserido numa sociedade, que possui uma pluralidade cultural, que requer que homens e mulheres atentem e respeitem as diferenças socioculturais, bem como percebam as intersecções que nos ligam e proporcionam a construção do nosso ser, o projeto de extensão Grupo de Teatro Catarse visa proporcionar formação continuada na linguagem teatral aos alunos do *campus* Santa Cruz, incentivando o hábito de ler e a disseminação do texto criativo, por meio do estudo de textos diversos (literários e não-literários) e da criação de espetáculos teatrais que dinamizem o acesso à literatura e ao teatro.

Além disso, o Grupo de Teatro Catarse busca incentivar a leitura crítica não somente nos discentes que fazem parte diretamente do projeto, como também proporcionar, àqueles que participam das apresentações, um debate sobre os temas que são abordados nas encenações. Trata-se assim do estímulo à “curiosidade epistemológica” que, segundo Paulo Freire (2005), é um dos fatores que incentiva o desenvolvimento do nosso senso crítico acerca das coisas.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre o processo de criação artística desenvolvido em 2017, com o Grupo de Teatro Catarse, grupo formado atualmente por 15 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente do IFRN, *Campus* Santa Cruz, que possuem idades entre 15 e 24 anos. O processo, alvo deste relato, culminou com a construção do espetáculo “O pagador”, texto livremente inspirado na obra “O pagador de Promessas” de Dias Gomes, cuja temática escolhida, a intolerância, em especial a intolerância racial e de gênero, além de ser relevante para a sociedade atual, também se configura como tema de extrema importância para o universo estudantil.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com a linguagem humana tem influenciado muitos estudiosos ao longo do tempo. A linguagem é o instrumento mais eficaz de que dispõe o homem para agir e interagir socialmente. Com ela e por ela o homem constitui e fundamenta o conceito

de ego, de sujeito atuante no seu meio, responsável por suas escolhas. Segundo Borba (1987), a linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade expressa através de conjuntos organizados – língua – de que se servem as comunidades para interagirem em sociedade.

A língua, como código de regras, utiliza-se de mecanismo abstrato para desempenhar seu papel de promover relações entre os indivíduos que a utilizam, culminando no discurso, que também é denominado de fala. Desse modo, quando se fala, ela é utilizada em sua essência, exatamente como ela é, natural e comumente aplicável nos atos de fala.

Assim, a língua tem o papel de promover relações entre os indivíduos e, portanto, constitui o meio mais eficaz para a comunicação entre eles. Desta feita, os falantes de uma língua conseguem veicular sentimentos, pensamentos, emoções etc.

Logo, a literatura, por ser a arte da palavra, mais do que uma forma de transmitir o que se vê no mundo, é instrumento de interação social, seja na transmissão de conhecimentos, seja na formação da cultura de uma sociedade. Como nos diz Cereja e Magalhães (2000, p. 40), “partindo das experiências pessoais e sociais, o artista recria ou transcria a realidade, dando origem a uma supra-realidade ou a uma realidade ficcional”. Logo, a literatura traz consigo uma multiplicidade de significados que podem ser interpretados por qualquer indivíduo, pois ela é viva e muitas vezes é instrumento transformador da própria sociedade.

Moisés (2001, p.15), diz que devemos, quando possível, dividir a obra literária como *documento* e como *testemunho*, pois:

(...) o discurso literário é dividido como uma prova, um texto que nos transmite conhecimento, saber, ensinamento, um espelho onde se reflete a realidade concreta e dos fatos, e como a expressão de um modo particular de ver o mundo, mas que serve de apoio ao estabelecimento da verdade. Como documento, o discurso literário reproduz com a objetividade possível o contexto que o suscita; como testemunho, refrata-o, graças à intervenção da subjetividade.

Desta forma, a literatura faz uma ponte entre ficção e realidade, na qual uma interfere na outra, mesmo que indiretamente. Podemos aliá-la à imaginação, ao prazer, à arte e à história literária, através do conhecimento e do estudo dos textos literários em completude com a história da humanidade.

No que diz respeito à linguagem dramática, compreendendo a importância do estudo teatral no desenvolvimento cognitivo, sociocultural e crítico dos sujeitos, a investigação dos gestos numa perspectiva de diálogo com a linguagem escrita e falada aparece como importante referencial na estruturação do Grupo de Teatro Catarse. Primeiro recurso de comunicação utilizado pelos homens, o movimento corporal e o gesto trazem em si infinitas cargas simbólicas e, portanto, expressivas, estabelecendo desta maneira, canais de ligação entre os seres e o espaço, local onde são estabelecidos os processos comunicativos de uma sociedade.

Entendendo ser no processo de comunicação que o sujeito se compreende enquanto agente social, e que tal processo também abarca os gestos, faz-se necessário

um estudo crítico da linguagem teatral para além da memorização de textos. É preciso que os alunos compreendam o significado dos códigos estudados e não somente os reproduzam, para que desta maneira haja um real desenvolvimento crítico destes. Sendo assim, abordamos um estudo do teatro na perspectiva do corpo e seus múltiplos saberes, ao entender que este:

(...) é nosso meio geral de ter no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

De acordo com o filósofo fenomenólogo Merleau-Ponty (1999), é no corpo e pelo corpo que se dá o processo de percepção do mundo, ou seja, por meio das nossas relações com as pessoas e o espaço é que significamos as coisas, dando-lhes sentido. Nesse ínterim, uma linguagem que emerge do corpo aparece como essencial na interação entre os seres e o estabelecimento dos processos comunicativos e pensamento crítico, aspectos fomentados nas múltiplas possibilidades de leitura (textos, imagens, gestos) vivenciadas no Catarse.

Nesse sentido, podemos apontar que a experiência com o teatro, arte na qual o corpo exerce papel central na comunicação, possui importante papel na formação de adolescentes e jovens, pois cria oportunidades para que estes possam se comunicar com mundo a sua volta de modo lúdico, criativo e imaginativo, fornece instrumentos para uma apropriação crítica de saberes culturais e estéticos produzidos pela sociedade que estão inseridos, como também por outras sociedades, apresenta possibilidades de trabalho profissional com Arte e auxilia no desenvolvimento pessoal e social, uma vez que trabalha aspectos como atenção, concentração, prontidão, foco, memorização, controle da respiração, autocontrole, intencionalidade do olhar, dicção e projeção vocal, trabalho em equipe, cooperação, entre outros aspectos.

Além disso, a experiência com o teatro na escola fornece aos estudantes os instrumentos para que eles possam se apropriar dos códigos da linguagem teatral, o que por sua vez contribui para a descoberta do prazer estético, pois “o prazer de assistir espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem, que amplia o interesse pelo teatro à proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações”. (DESGRANGES, 2003, p.33):

E para muito além de formar espectadores para o teatro, a experiência com esta linguagem artística na escola também pode contribuir para formar cidadãos críticos e atentos ao contexto em que estão inseridos, pois considerando que vivemos num mundo amplamente espetacularizado, formar espectadores consiste também em estimular indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Concordando novamente com Desgranges (2003, p.33), acreditamos

que:

A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia a dia. (...) Com um senso-crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador procura estabelecer novas relações com o entorno e as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-lo.

Sendo assim, em 2017, a escolha da Intolerância como tema gerador do processo de criação artística do novo espetáculo do Grupo de Teatro Catarse não poderia ser diferente, haja vista ser este um tema latente na atualidade e urgente de debate, uma vez que a cada dia somos surpreendidos com notícias que envolvem alguma prática de intolerância, que por sua vez se manifesta em diversas formas de violência (verbal, física e simbólica), num vasto número de agressões contra minorias sexuais, étnicas ou religiosas, por exemplo.

A intolerância é entendida aqui como a falta de compreensão ou respeito aos que possuem características diferentes (classes sociais, raças/etnias, orientações sexuais, gêneros e visões religiosas), um tipo de atitude que nasce do preconceito. Logo, o contrário da intolerância não é a tolerância e sim o reconhecimento do outro como um sujeito de direito à vida, à expressão, à liberdade. Esta concepção se pauta no pensamento de autores como Jacquard (1997) e Cortella e Yves (2005).

Jacquard (1997), por exemplo, chama a atenção para não confundirmos respeito com tolerância, uma vez que “a tolerância é uma atitude muito ambígua. Tolerar é julgar-se em condições de dominar, julgar; é ter de si mesmo um conceito o bastante positivo para aceitar o outro com todos os seus defeitos” (JACQUARD, 1997, p. 4).

Para Cortella e Yves (2005), o uso corrente do termo tolerância também é problemático:

(...) Eu venho me rebelando há certo tempo contra a palavra “tolerância” (...) acho que a palavra “tolerância” produz quase um sequestro semântico, pois quando alguém a usa está querendo dizer que *suporta* o outro. Afinal tolerar é suportar (...) Eu o suporte, aguento. Você não é como eu, aceito isso, mas continuo sendo eu mesmo. Não quero ter contato, só respeito a sua individualidade. Em vez de utilizar a palavra “tolerância”, tenho preferido outra: “acolhimento”. Há uma diferença entre tolerar que você não tenha as mesmas convicções que eu — sejam religiosas, políticas ou outras — e acolher suas convicções. Porque acolher significa que eu recebo na qualidade de alguém como eu. (CORTELLA e YVES, 2005, p. 28-29)

Esse acolhimento não significa concordar com as opções do outro; não significa tentar mudar o modo de ser do sujeito tolerante nem do outro, significa respeitar o direito do outro a ser diferente com suas escolhas e modos de ser, sentir e estar no mundo.

Nesse sentido, sabendo que são as concepções e representações culturais que orientam as pessoas em suas ações do dia a dia e entendendo que o ser humano é um ser construído historicamente, percebemos que a intolerância tem marcado as relações sociais ao longo da história do homem e gerado grandes conflitos, sofrimento

e opressão às minorias sociais, como exemplo disso podemos citar o regime escravocrata no século XIX, a Segunda Guerra Mundial no século XX e suas trágicas consequências, que foram orientadas pela ideia do outro, no caso, o negro e o judeu como inferiores ao branco e ao europeu.

Desta percepção, decorre a necessidade de nós, educadores, em nosso ambiente de trabalho, a escola, compreender que valores enraizados em uma sociedade influenciam de forma decisiva o pensamento e a vida cotidiana das pessoas. Logo, ações que possam provocar reflexões e contribuir com a desconstrução de preconceitos são de extrema importância no trabalho educativo para que assim possamos criar novos paradigmas de convivência.

Nesse contexto, acreditamos que a educação pode contribuir de forma decisiva no processo de reconstrução das representações sociais e que projetos educativos possuem potencial para fazer os sujeitos envolvidos (re) conhecer problemas sociais, compreender a sua origem, o seu significado e sua perpetuação e impactos na vida cotidiana.

Dessa forma, para que as mudanças culturais sejam efetivas é fundamental mudar as representações e concepções pessoais e nesse sentido, o trabalho com o coletivo, com o grupo de teatro, representa uma importante ferramenta para discussão e reflexão sobre a intolerância, um lugar privilegiado para construção de uma cultura de paz, no qual a convivência, a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a amizade, o respeito mútuo e o cuidado com o outro sejam condição indispensável para superação de determinados valores e para o desenvolvimento de um convívio social mais harmônico.

Sendo o teatro uma narrativa simbólica que se utiliza de vários elementos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação, gestos, sons, entre outros) para acontecer, o processo de leitura não acontece somente por parte do elenco da encenação, mas também do público que participa de uma apresentação teatral. Nesse sentido, o espectador também estabelece conexões entre os elementos apresentados na peça num processo de decodificação e significação, acontecendo dessa maneira um jogo entre ator e plateia, logo, com isso, também podemos falar num estímulo à leitura do espectador que ultrapassa o âmbito da composição cênica a ser apresentada, pois:

Na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, podemos recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana (Benjamin, 1994), que sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. Desgranges (2006, p.24)

E uma vez que ler também é compartilhar experiências estéticas que vão além da criação consciente de códigos, trata-se de uma interpretação e estabelecimento de ideias que contaminam nossas ações e embasam o que chamamos de subjetividade. Os sujeitos não “gostam por gostar” de algo, nossas valorações encontram-se ligadas às nossas vivências perceptivas de mundo, nossas experiências, como nos apontou

Merleau-Ponty (1999). Sendo assim, no Grupo de Teatro Catarse a promoção de interfaces entre a leitura das linguagens literária e teatral, procura ampliar o repertório gestual, escrito e falado dos alunos participantes como também do público presente em nossas produções artísticas.

3 | METODOLOGIA

O presente relato de experiência foi construído a partir das percepções, anotações e registros visuais das professoras coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse, ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador” e de relatos dos estudantes participantes do grupo. Embora, neste artigo, tenhamos nomeado o processo de criação, é necessário destacar que ele teve início com a escolha da temática da intolerância, sem sabermos exatamente o que resultaria desse processo de investigação. A construção do texto “O pagador”, como proposição de apropriação literária do texto original “O pagador de Promessas” do dramaturgo baiano Dias Gomes, se deu no curso do processo, a partir do levantamento de material com os estudantes e da observação de suas linhas de interesse, da percepção do que eles gostariam de comunicar por meio do teatro, uma vez que o olhar que lançamos para o grupo, de professoras/pesquisadoras, é influenciado pelos princípios da pesquisa-ação, uma metodologia que pode ser compreendida, conforme Engel (2000, p. 182), como:

(...) um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado com o Grupo de Teatro Catarse orienta-se pela ação-reflexão-ação, pois à medida que os alunos respondem aos estímulos dados, seja por meio das discussões ou das práticas teatrais, o processo artístico e didático vai sendo retroalimentado e reorganizado e as estratégias de intervenção vão sendo refletidas e reelaboradas. Desse modo, segue a descrição do processo.

Ao escolhermos o tema da intolerância para trabalhar com os estudantes, demos início ao processo com o seguinte questionamento: “o que é intolerância?”. Alguns alunos (as), apesar de já terem ouvido ou visto a palavra, não sabia ao certo defini-la, outros rapidamente a associaram à expressão intolerância à lactose. Aproveitando a associação, então, fomos fornecendo subsídios aos estudantes para auxiliá-los na construção do entendimento sobre o tema, na perspectiva de provocá-los à reflexão, de incentivá-los a construir seus próprios conceitos, pois acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2005, p.23)

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o filme “Tolerância” (2008), um curta-metragem de animação criado na Bósnia Herzegovina por Ivan Ramadan que aborda a destruição humana causada pela intolerância religiosa. A discussão que se deu a partir da obra foi bastante interessante, pois os estudantes após trocarem percepções sobre o enredo, incentivados a perceber as simbologias presentes no comportamento dos personagens, no cenário, no som, no uso das cores, começaram a esboçar entendimentos sobre o conceito de intolerância, fazendo associações com notícias vinculadas nas redes sociais sobre a intolerância religiosa, como também trazendo depoimentos sobre situações vivenciadas por eles ou por seus conhecidos.

Uma vez que as concepções individuais, a partir da discussão coletiva, começaram a ser esboçadas, apresentamos aos estudantes o texto “Reflexões sobre a intolerância” da psicóloga Francisca Socorro Araújo. O texto traz uma reflexão sobre o sentido das palavras intolerância e tolerância, defendendo que a segunda não é o contrário da primeira, uma vez que tolerar pressupõe “aguentar” por motivos diversos, inclusive legais, mas não pressupõe o reconhecimento do outro, o respeito às diferenças. Além da discussão foram vistas também características do gênero textual “artigo de opinião”, bem como da sequência argumentativa, analisando o esquema retórico utilizado pela autora do texto, para tentar captar suas intenções ao produzi-lo.

Na sequência, foi apresentado aos estudantes o texto “A intolerância no Brasil atual e no mundo” do filósofo Leonardo Boff, um texto que discute o problema ético que está por trás das manifestações intolerantes vivenciadas no Brasil e no mundo. O texto reflete sobre a tolerância como uma questão de escolha, dividindo-a em dois tipos distintos, a “tolerância passiva” e a “tolerância ativa”. Boff também chama a atenção para o fato de que a tolerância é também uma questão pautada na ética. Assim como no estudo do texto anterior, também foram abordadas as características do texto escrito por Boff, como eles possuem a mesma sequência e são do mesmo gênero, foi avaliado mais especificamente o seu esquema retórico.

Nos encontros seguintes, os alunos foram estimulados a levantar material de trabalho por meio da pesquisa de notícias de jornais e músicas. As notícias serviram para, em diálogo com os acontecimentos do mundo atual, os estudantes identificarem as diversas práticas humanas de intolerância e as músicas para os estudantes conhecerem formas de abordagens da temática por meio da arte. Uma vez levantado e apreciado, o material funcionou como ponto de partida para a criação de cenas teatrais. Estas, por sua vez, foram criadas a partir dos recortes dos próprios estudantes, de acordo com os seus interesses.

Nas improvisações de cena, percebemos que tema da intolerância religiosa, sexual e de gênero apareceu de forma bastante recorrente. Alguns alunos as abordaram tentando construir uma crítica e outros, na tentativa de produzir o riso nos colegas, criaram cenas reforçando estereótipos existentes em nossa sociedade, principalmente no que se referia às representações sobre religiões afrodescendentes, como o candomblé e a umbanda e às questões de orientação sexual e gênero.

Nesse momento, pudemos perceber que ainda não estava claro para todos os estudantes os conceitos de identidade de gênero e transgeneridade, que, segundo Modesto (2013), pode ser compreendida como uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com as suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Por sua vez, a avaliação das cenas, geraram discussões interessantes que implicaram na construção e desconstruções de diversos entendimentos sobre o tema.

Neste momento, enquanto coordenadoras do projeto, sentimos a necessidade de apresentar aos estudantes uma obra literária que tratasse da temática da intolerância, tanto para ampliar o repertório cultural dos estudantes, como para abordar a temática pelo viés da dramaturgia. Além disso, em termos de amadurecimento artístico e estético, pensamos na necessidade de facilitar aos alunos do grupo a experiência com o modelo dramático de encenação, que conforme Pavis (2005), pode ser entendida como um tipo de encenação cujo princípio de construção do texto dramático e da representação teatral dá conta da tensão das cenas e dos episódios da fábula rumo a um desenlace, cômico ou catastrófico e que sugere que o espectador seja cativado pela ação dos personagens. Esse modelo demanda entre outras questões a construção física e psicológica de um personagem dentro de um dado espaço, tempo e contexto.

Neste sentido, avaliando as necessidades e os temas de interesse dos estudantes, dentro do grande tema da intolerância, chegamos à obra “O Pagador de Promessas” de Dias Gomes. A obra, encenada pela primeira vez em 1960, apresenta, em termos gerais, a estória do personagem Zé do Burro, um homem simples do meio rural que, para tentar salvar a vida de seu melhor amigo, Nicolau, um jumento, faz uma promessa para Santa Bárbara num terreiro de lansã, uma vez que em sua comunidade não havia uma igreja católica.

Em sua promessa, Zé do Burro se compromete a caminhar a pé, carregando uma cruz, conforme a representação de Jesus Cristo, até a cidade que possuía uma igreja de Santa Bárbara. Chegando à cidade, ele não consegue pagar a sua promessa, pois o padre, ao descobrir que a promessa fora feita num terreiro de candomblé, não permite que Zé do Burro entre na igreja, classificando de forma intolerante o candomblé como “coisa do demônio”. Essa representação, embora bastante combatida pelos movimentos sociais e por educadores no Brasil, ainda está presente no imaginário de muitas pessoas. Paralelo ao desenrolar deste conflito, a mulher de Zé do Burro é envolvida em artimanhas do galanteador Bonitão que a todo custo tenta seduzi-la.

Nesse contexto, visando que os estudantes se apropriassem da obra, foi proposta ao grupo a criação de uma releitura do texto original com o objetivo de relacionar a obra ao universo de interesses dos estudantes, às temáticas levantadas no processo de discussão e investigação do tema da intolerância, como também relacionar a obra ao contexto da região do Trairi Potiguar, onde se situa o *Campus* Santa Cruz. Deste modo, sem perder de vista a essência do texto original, o grupo chegou a conclusão

da importância de trazer à cena a intolerância religiosa, o preconceito sofrido por religiões de matriz afrodescendente, como o candomblé, no Brasil, e o preconceito com a transgeneridade, uma vez que as discussões sobre esta temática estão latentes na escola e na sociedade contemporânea de um modo geral.

A intolerância religiosa, assim como no texto original, seria posta em cena por meio do embate entre o personagem Zé do Burro e representantes radicais do catolicismo, encarnados na figura de três beatas, ao invés da figura do padre, uma estratégia para dissolver no coletivo a intolerância e o preconceito com a transgeneridade, seria trazido por meio de um segredo escondido pela personagem Rosa, que ao invés de trazer à tona o tema do adultério como na obra original, traria a temática do preconceito que pessoas transgêneras estão submetidas em nossa sociedade.

Uma vez reescrito o texto, o grupo deu início ao trabalho de construção dos personagens, criação de cenas e concepções de figurinos, maquiagem, som, cenário e iluminação. A execução de cenário, maquiagem e parte da sonoplastia foi feita pelos próprios estudantes, parte dos figurinos também foi composta por eles, customizando peças, a música e efeitos sonoros foram em uma parte gravados e em outra executada ao vivo e a iluminação, com suporte do Núcleo de Arte do *campus* (NUARTE/SC), foi terceirizada, já que o *campus* não dispunha de equipamentos para esse fim.

Por fim, após a estreia do espetáculo, que aconteceu no auditório do IFRN, *Campus* Santa Cruz, dentro da Programação da III Semana de Humanidades, os estudantes participantes do grupo foram estimulados a responder as seguintes perguntas: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A análise do conteúdo desses dados foi feita usando princípios da análise de conteúdo que pode ser compreendida aqui, conforme Laville e Dione (1999), como um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas para a revelação do sentido de um conteúdo. Deste modo, nesta investigação, buscamos estabelecer unidades de análise por temas para cruzar informações e, principalmente, fazer inferências acerca do objeto de investigação, confrontando-os com as percepções das professoras/pesquisadoras e coordenadoras do projeto.

4 | RESULTADOS

Ao longo do processo de criação do espetáculo “O pagador”, pudemos identificar algumas mudanças no modo como os integrantes do Grupo de Teatro Catarse passaram a se relacionar uns com os outros, modificações acerca das percepções individuais, bem como no comportamento e participação em sala de aula. A percepção sobre a sala de aula é possível devido à maior parte dos integrantes do grupo também serem alunos (as) nos componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa nas turmas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Como forma de conhecer a visão dos estudantes sobre as contribuições do trabalho desenvolvido no projeto para a formação de cada um, os estimulamos a responder às seguintes questões: o Grupo de Teatro Catarse tem contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento pessoal e/ou social? As discussões sobre intolerância no processo de montagem do espetáculo “O pagador” influenciaram, de alguma forma, o seu modo de pensar, sentir ou agir? A partir de agora, apresentaremos de modo mais detalhado essas percepções, ilustrando-as com trechos das respostas dadas a esses questionamentos. Para que as repostas fossem as mais sinceras possíveis, pedimos aos estudantes que não se identificassem. Por esse motivo, as citações de fala deles estão representadas, aqui, por números.

As primeiras percepções se deram em relação à superação de desafios pessoais como timidez e medo de falar em público. Pudemos perceber que ao longo do processo, alguns alunos que chegaram bastante tímidos ao grupo já apresentam hoje um comportamento distinto do início e em sala estão um pouco mais desinibidos, participando mais das aulas, expondo seus pensamentos e posicionamentos. Essa percepção é reforçada na fala de alguns estudantes como: “Agora eu consigo lidar melhor com a minha timidez, insegurança e convívio social com todos” (aluno 1), “Com o grupo estou perdendo mais o medo de me comunicar com o público e cada vez mais estou deixando a timidez de lado” (aluno 8). O aluno 6 expôs que o projeto “ensina a trabalhar em grupo, perder a timidez, a trabalhar o nervosismo, principalmente em falar com o público”.

Por meio do desenvolvimento de exercícios de consciência corporal, alongamentos, aquecimentos, jogos para trabalhar olhar, foco, atenção, confiança, cooperação, identificamos que essas práticas contribuíram para o processo de autoconhecimento dos alunos e aceitação de si e do outro. Nesse sentido, os alunos apontaram que: “Sem dúvidas, o Catarse ajuda muito no desenvolvimento do ser humano, trata da “aceitação”, tanto com seu próprio Eu, quanto com as pessoas em sua volta” (aluno 2), “O desenvolvimento do grupo, para mim, vai além do teatral e da peça. Ele me ajuda a repensar minhas ações na minha vida. Mas, mais do que tudo, me ajuda no meu autoconhecimento” (aluno 3).



Figura 1 - Dinâmica do olhar. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.



Figura 2 - Exercício sobre desafios da cooperação. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.

Durante o processo de montagem do espetáculo, as tarefas próprias do fazer teatral foram distribuídas e nesse sentido foram formados grupos para concepção e confecção de cenário, figurino e maquiagem, música e sonoplastia e concepção de iluminação. Com isso, pretendíamos aumentar a autonomia dos indivíduos no grupo, fortalecendo o trabalho em equipe, a colaboração e a cooperação, como também promover maior participação ativa no processo de produção dos elementos da cena. Essa estratégia trouxe resultados importantes, pois percebemos que os estudantes passaram a demonstrar um pouco mais de responsabilidade com o grupo, fortaleceram os laços entre si e conectaram-se ainda mais com o espetáculo.



Figura 3 - Criação de cenário e adereços do espetáculo. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.



Figura 4- Levantamento de material corporal para criação de cena. Fonte: acervo das professoras/pesquisadoras.

Além da construção dos elementos cênicos, os alunos também tiveram que construir seus personagens no modelo dramático, o que para o grupo foi um processo novo, pois até então eles só haviam trabalhado com esquetes, nas quais eles não assumiam o papel de um único personagem, mas de vários, sem um maior aprofundamento na construção física e psicológica dos personagens. Diferentemente dos processos de criação anteriores, na construção do espetáculo “O Pagador”, cada aluno/ator assumiu um personagem que se desenvolvia ao longo da encenação. Para auxiliar na composição destes, os alunos receberam um questionário para provocá-los a criar o universo social e psicológico dos seus personagens, contendo perguntas relacionadas a características físicas, psicológicas e comportamentais dos personagens.



Figura 5 - Leitura dramática do texto.
Fonte: acervo das professoras/
pesquisadoras.



Figura 6 - Ensaio geral antes da estreia
do espetáculo. Fonte: acervo das
professoras/pesquisadoras.

A releitura dramática foi substancial para que os estudantes passassem a ter uma nova percepção de preconceitos construídos socialmente e que pudessem construir maior nível de criticidade em relação às diversas formas de intolerância camufladas em nossa sociedade. Esta percepção pode ser notada na fala dos estudantes ao apontar: “Foi então que eu parei pra pensar no espetáculo e ver quão cega e insensível estava sendo. E então comecei a tratar com delicadeza o assunto” (aluno 2), “O principal ponto que me fez repensar é o quanto não queremos reconhecer o fundo de intolerância que carregamos em nossa mente” (aluno 3), já os alunos 6 e 8 apontam respectivamente, que as discussões os fizeram “(...) abrir os olhos para a gravidade da situação das minorias e aos que não escondem o seu preconceito para com esses”, e que “passei a perceber a construção social em cima dos pensamentos das pessoas, que põem valores retrógrados acima de valores como bem-estar e respeito.”

Ainda em relação às discussões sobre intolerância, o aluno 4 diz: “(...) eu não sabia o real significado da intolerância, o quanto isso prejudica as pessoas e como é presente no nosso dia a dia de uma forma tão clara aos nossos olhos e não fazemos nada para mudar pensamentos e comportamentos intolerantes com pessoas, simplesmente ignoramos o que está abaixo do nosso nariz”. O aluno 5 complementa dizendo que “As discussões que tivemos me fizeram pensar em minhas próprias atitudes, em como lido com o meu desrespeito com o meu próximo e comecei a ver e agir de uma forma bem melhor com o mundo”.

Já o aluno 1 reflete que “(...) quando eu participei da peça teatral, eu comecei a me sentir no lugar dessas pessoas que eu sempre excluí e deixei de lado. Eu aprendi a amar e a sorrir, não como algo passageiro, mas como uma parte de mim que me mostra que todos têm direito ao amor e ao respeito e que, pensando bem, não mata ninguém fazer uma pessoa feliz e entender que todos somos iguais”. Corroborando com o mesmo pensamento temos o aluno 11 que aponta que “As discussões nos fizeram refletir sobre uma realidade próxima, me fazendo pensar sobre a minha responsabilidade social perante as pessoas que sofrem e são marginalizadas pela intolerância em geral e comecei a prestar mais atenção para que, mesmo em brincadeira, eu não fosse intolerante”. Sobre isso, o aluno 6 relata: “(...) Na criação do

personagem, você precisa imprimir o que ele sente, afetando diretamente nos seus sentimentos, ajudando, sem dúvidas, na mudança de pensamentos, principalmente para aqueles que mais sofrem”.

Por fim, o depoimento do Aluno 9 chamou bastante nossa atenção, pois ele reflete sobre suas posturas em seu ambiente familiar, afirmando que o trabalho desenvolvido no projeto e as discussões que lá aconteceram o ajudaram não só a refletir acerca das suas ações e opiniões, mas também a tentar persuadir a opinião das outras pessoas: “Percebi que era intolerante em algumas coisas no dia a dia e me fizeram agir diferente, por exemplo, quando participo de uma cena onde as pessoas estão sendo intolerantes com alguém, até mesmo na minha própria casa e tentar conversar com as pessoas para mudar a opinião delas sobre o motivo delas serem intolerantes”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação do espetáculo “O pagador” foi permeado de aprendizagens tanto para os estudantes quanto para nós professoras e coordenadoras do Grupo de Teatro Catarse. Tivemos a oportunidade de refletir juntos sobre atitudes intolerantes em nossa sociedade atual e mais especificamente sobre a intolerância religiosa e de gênero e pudemos identificar preconceitos construídos socialmente e principalmente nos reconhecermos como sujeitos passíveis de realizar práticas intolerantes, como também sujeitos de reflexão e de superação dessas práticas em busca de uma convivência mais respeitosa e harmoniosa com os outros.

Com esta experiência reafirmamos a importância do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, onde a parceria entre professores na escola é uma importante oportunidade de crescimento profissional e de enriquecimento da aprendizagem para os estudantes.

Além disso, reafirmamos a importância de práticas educativas que levem em consideração a dimensão do corpo, entendido aqui como a presença do homem no mundo, como espaço primeiro de comunicação, onde são inscritas as vivências de cada um, onde não é possível distinguir e estabelecer hierarquias entre corpo e mente, razão e emoção, pois é a partir de nossa existência corporal que percebemos e somos percebidos, a partir do nosso corpo é que interagimos com o outro e com o mundo.

Por fim, destacamos que o Grupo de Teatro Catarse continua desenvolvendo suas atividades no ano de 2018, sempre em busca de novos desafios e novas descobertas. Pretendemos continuar auxiliando o desenvolvimento dos alunos partícipes do projeto, ampliando seus horizontes nos aspectos teatrais, no trabalho com os diferentes textos, mas principalmente na sua formação cidadã, através da discussão de novas temáticas relevantes na sociedade em que vivemos. O espetáculo “O pagador” terá mais quatro apresentações que serão feitas para alunos de escolas públicas e para toda a comunidade da região do Trairi, com a realização de rodas de discussão ao final

de cada encenação. Pretendemos, assim, oportunizar a apreciação de um espetáculo teatral e de um clássico literário há um público que tem pouco ou nenhum acesso a esses produtos culturais, como também, despertar a reflexão da população em geral sobre a temática da intolerância tão recorrente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisca Socorro. **Reflexões sobre a tolerância**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BOFF, Leonardo. **A intolerância no Brasil atual e no mundo**. Disponível em <<https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/22/a-intolerancia-no-brasil-atual-e-no-mundo/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Literatura brasileira: ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papyrus, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec: Edições Maracatu, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

JACQUARD, Albert. **Pequeno manual de filosofia para não filósofos**. Lisboa: Terramar, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de Maria Lúcia Pereira e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. In: **Revista Via Atlântica**. São Paulo, n.24, p. 49-65, dez/2013.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira: das origens ao romantismo**. São Paulo: Cultrix, 2001.

IDENTIDADES EM RISCO: O DISCURSO DISSONANTE DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Janaína Da Silva Sá

RESUMO: Este trabalho tem como interesse auscultar as implicações de uma literatura tida como “menor” que vem ganhando espaços de intermediação no cenário nacional. Esse processo se reflete a partir de algumas terminologias utilizadas por autores que se referem a esse procedimento como “as lutas por autonomia dentro de determinado campo literário.” (BOURDIEU, 1996, p.63). O interesse de análise se fixa em outras vozes dissonantes que circulam dentro do mercado dos bens simbólicos. A emergência do discurso de Carolina Maria de Jesus, escritora mineira, é uma insígnia desses novos tempos, em que se permite conhecer uma voz que se manifesta no intuito de “re-historicizar o momento de ‘emergência do signo’, ‘a questão do sujeito’ ou ‘a construção discursiva da realidade social’”. (BHABHA, 2013, p.66). Cronologicamente, a narrativa de Carolina Maria de Jesus vem à tona em um momento instigante da história brasileira em que lutas se estabelecem tanto no campo social, político, econômico se estendendo, sobretudo, no campo cultural. Seu grande sucesso *Quarto de despejo* (1960) revela um discurso em que se expõe a identidade ameaçada de uma mulher negra e moradora de favela, que se entende como poetisa e

artista, vivendo em universo atribulado pelos insultos da fome e da miséria. Sua narrativa se apresenta como um denso material sociológico que ganhou notoriedade em um tempo em que o mundo da favela era desconhecido e intencionalmente ocultado. Seu relato contundente do *locus* de onde fala se coaduna às correntes teóricas pós-estruturalistas que permitem discussões sobre outros discursos que se encontravam anteriormente à margem. O trabalho que se procura efetuar com a obra da escritora Carolina Maria de Jesus incide na iminência de que mais professores, alunos e comunidade escolar redescubram sua obra, a fim de que sua identidade não corra risco de ser ofuscada por um discurso hegemônico que privilegia certas castas e deslegitima determinados sujeitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: identidade, cultura, gênero, Carolina Maria de Jesus, escritora.

IDENTITIES ON RISK: THE DISSONANT ADDRESS OF CAROLINA MARIA DE JESUS

ABSTRACT: This research has as interest to listen to the implications of a literature considered as “minor” that has been gaining spaces of intermediation in the national scenario. This process is reflected in some terminologies used by authors who refer to this procedure as “the

struggles for autonomy within a given literary field” (BOURDIEU, 1996, p.63). The interest of analysis is fixed in other dissonant voices that circulate within the market of the symbolic goods. The emergence of the speech by Carolina Maria de Jesus, a writer from Minas Gerais, is an emblem of these new times, in which it is possible to know a voice that manifests itself in order to “re-historicize the moment of the emergence of the sign,” subject ‘or’ the discursive construction of social reality “. (BHABHA, 2013, p.66). Chronologically, the narrative of Carolina Maria de Jesus comes to the fore in an exciting moment in Brazilian history in which struggles are established both in the social, political and economic field extending, especially, in the cultural area. Its great success *Quarto de despejo* (1960) reveals a speech in which the threatened identity of a black woman and favela resident, who understands herself as poetess and artist, is exposed in a universe afflicted by the insults of hunger and misery. His narrative presents itself as a dense sociological material that gained notoriety at a time when the favela world was unknown and intentionally concealed. His strong account of the locus from which he speaks is in keeping with the poststructuralist theoretical currents that allow discussion of other discourses that were previously on the margin. The study that seeks to make with the work of the writer Carolina Maria de Jesus focuses on the imminence that more teachers, students and school community rediscover their work, so that their identity does not run the risk of being overshadowed by a hegemonic discourse that privileges certain castrates and delegitimizes certain social subjects.

KEYWORDS: culture; identity; genre; Carolina Maria de Jesus; writer.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como interesse demonstrar as ações realizadas em torno da obra da escritora Carolina Maria de Jesus que teve grande êxito no mercado editorial brasileiro na década de 1960 do século passado. O livro *Quarto de despejo* (1960) promoveu o discurso da autora que, alocada na favela do Canindé em São Paulo, chegou a ter edições publicadas no exterior. Entretanto, a voz dissonante dessa escritora negra nos anos posteriores se arrefeceu e o conjunto de sua obra não teve a mesma acolhida dentro do mercado dos bens simbólicos. Cabe, portanto, a investigação a que me proponho de entender esse fenômeno e quais as implicações dessa literatura tida como “menor” e como se propagou esse novo discurso pouco difundido no mundo das letras nacionais.

A emergência do discurso de Carolina Maria de Jesus, tomando-se como referência o lugar de onde fala, representa uma insígnia desses novos tempos, em que se permite conhecer uma voz que se manifesta a partir do gueto, um *locus* específico, em que a intermediação de outros sujeitos sociais era quase sempre obliterada.

Em *Quarto de despejo* (1960) está posto um discurso que manifesta uma identidade ameaçada de mulher negra, moradora de favela, que se entende como poetisa e artista, vivendo em universo atribulado pelos insultos da fome e da miséria.

Já em *Diário de Bitita* (1986) o universo que se vislumbra é o da constituição de um passado, tomado a partir da demarcação da infância, em que seguem as buscas da narradora em conseguir o mínimo de aceitação junto ao meio em que está alocada. O que explanarei aqui se refere aos dados que venho recolhendo e fazem parte do andamento de pesquisa realizada junto ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Modalidade: Estudos Literários da UFSM.

2 | JUSTIFICATIVA

A análise do referido *corpus* tem como uma de suas fronteiras de análise a busca pelo entendimento dos motivos do afastamento de indivíduos negros dentro do mercado editorial brasileiro. Dentro desse processo, acredito que há uma disparidade que inviabiliza a representação desses indivíduos, tendo em vista que a formação cultural do nosso país tem também no negro um elemento basilar.

Por esse viés, penso que as manifestações escriturais feitas por mãos negras, em grande parte de um período, ficaram restritas à reprodução de estereótipos que, no mais das vezes, somente reforçavam a questão do preconceito.

No alvorecer dessas discussões Gilberto Freyre no ano de 1933, com a publicação de *Casa-grande & Senzala*, afirma: “Todo o brasileiro mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro.” (SCHWARCZ:2012,p.49). Entende-se que nesse momento a miscigenação era dada como uma dádiva em que a convivência entre as três raças era pacífica e plenamente acordada. Esse primeiro movimento ficou conhecido como o da *democracia racial*.

Já na década de 50 outras discussões em relação à integração dos negros na sociedade brasileira se fizeram sentir. O então sociólogo Florestan Fernandes dá outro enfoque para esse diálogo, tomando o viés da desigualdade. Em sua análise, ele relata sobre a vida dos negros pós-abolição, apontando que essa relação não foi pacífica:

“O impacto da competição com o “estrangeiro” foi aniquilador para o negro e o mulato, [...]. Enquanto o branco da camada dominante conseguia proteger e até melhorar sua posição na estrutura de poder econômico, social e político da cidade enquanto o imigrante trocava sucessivamente de ocupações, de áreas de especialização econômica e de posições estratégicas para a conquista de riquezas, de prestígio social e poder, o negro e o mulato tinham que disputar eternamente as oportunidades residuais com os componentes marginais do sistema – ‘*como não serviam para outra coisa*’ ou com os que ‘*estavam começando bem por baixo*’”. (FERNANDES, 1965, p.10)

Na esteira dos debates sociológicos compreende-se que as desigualdades sociais verificadas desde o período pós-abolição estão condicionadas por políticas públicas que favoreceram benesses a determinada parcela da população brasileira. O negro, por sua vez, foi sendo empurrado para os bolsões de miséria, sobrevivendo à própria sorte. Nos cadernos de Carolina Maria de Jesus essas marcas de desigualdade social,

bem como as de racismo são fortemente percebidas:

“Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei em suicidar*. Eu me suicidando é por deficiência de alimentação no estômago. E por infelicidade eu amanheci com fome. Os meninos ganharam uns pães duro*, mas estava recheiado* com pernas de barata*. Joguei fora e tomamos café. Puis* o único feijão para cozinhar. Peguei a sacola e saí. Levei os meninos”. (JESUS, 1960, p. 90).

A situação de insuficiência do indivíduo, relativa à obtenção de bens para a mínima sobrevivência, coaduna-se com a problemática do preconceito. Entretanto, Carolina sabedora do devido lugar que ocupa – moradora da favela do Canindé, não se mostra alienada em relação à condição que o negro ocupa na sociedade. Ela formula um discurso em que dialoga em pé de igualdade com o branco:

“[...]Um dia, um branco me disse: - Se os pretos chegassem ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece sua origem. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém”. (JESUS, 1960, p. 58).

*Ausência do pronome proclítico, concordância nominal, ortografia (aqui há alguns desvios na norma culta da língua, que são marcas de sua narrativa, pois se referem a um nicho específico de produção).

3 | OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo investigar as relações sociais, que subjazem o discurso empreendido nos cadernos de Carolina Maria de Jesus denominado *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*, publicado no ano de 1960 e *Diário de Bitita*, publicado no ano de 1986, no Brasil.

A partir dos relatos de uma mulher *descaracterizada* como possível escritora, estando completamente *afastada* dos modelos da época para tal fim, Carolina Maria de Jesus comove. Acredito que a escritora tenha instituído outro foco de visão, uma perspectiva tomada *de dentro*, descrevendo a população marginalizada, a qual se incluía e que não queria pertencer. Nesse processo visualizam-se suas aspirações, seus problemas, sua concepção de si mesma enquanto composição étnica, suas relações de amor e ódio, seus ressentimentos para com os poderes públicos. Portanto, seus relatos assumem um caráter político.

Suas notas, colhidas entre o lixo e o luxo que tanto a encantava, fazem um recorte da vida miserável dos habitantes da favela do Canindé em São Paulo, na mesma intensidade em que se transmutam na falta de um senso de pertencimento não só da protagonista, como também do coletivo que pertence.

Outro intuito de análise desse *corpus* seria a investigação acerca dos níveis de preconceito sofrido pela protagonista e as possibilidades de inserção em um mundo que vê o negro como uma estrutura ausente, à parte da convivência de um mundo

socialmente digno, humano.

4 | REFERENCIAL TEÓRICO

O cerne dessa investigação está amparado nos estudos de Homi K. Bhabha, que se encontram no livro **O Local da cultura** (2013), Pierre Bourdieu e as contestações que realiza em **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário** (1996), os estudos relativos ao espaço e a escrita de si, de Michel Foucault, encontrados respectivamente nos textos **Dos Espaços outros** (1994) e **A escrita de si** (1992), a perspectiva também do espaço expressa por Roland Barthes, que se encontra no texto **Semiologia e Urbanismo** (1993) além da aplicação da perspectiva rizomática, verificada em **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** (1995) de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Entendo que esse referencial teórico compreende a representação de Carolina Maria de Jesus, pois esses autores se propõem a entender a representatividade de grupos, tidos até pouco tempo como minoritários, levando em consideração que exercem papéis sociais constitutivos dentro da totalidade das discussões realizadas na teoria contemporânea.

5 | METODOLOGIA

Os capítulos que constituem essa análise fazem parte de minha Qualificação de Tese, realizada no segundo semestre de 2015, dispostos da seguinte maneira: O capítulo introdutório, denominado fortuna crítica, passeia pelas considerações do sociológico Robert Levine, brasileiro norte-americano, e José Carlos Bom Meihy, um historiador brasileiro, cujo trabalho oportunizou uma abordagem de cunho sociológica referente à autora, considerando o lugar de onde fala.

Esses autores publicam *Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus* (1994) levando-se em conta um resgate da vida cultural brasileira sob o ângulo dos que põe em risco o pensamento hegemônico instalado. Segundo esses autores, o livro *Quarto de Despejo* (1960) traz uma mensagem inteiramente de crítica social, que iria de encontro à lógica que estava prestes a se instaurar: a ditadura militar.

Outra possibilidade, a fim de se visitar a obra de Carolina Maria de Jesus, está no fato de entendê-la como um sucesso em relação ao mercado editorial. Em *A vida escrita de Carolina Maria de Jesus* (2014), Elzira Divina Perpétua tenta desvendar os caminhos que fizeram com que seu nome ganhasse repercussão em um cenário como a década de 60, em que outros nomes mais aclamados pela crítica, como os de Jorge Amado e Clarice Lispector, ganhavam os holofotes do mundo literário nacional.

Outra análise evidenciada é a de Germana Henriques Pereira de Sousa em *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata* (2012). Seu método de

compreensão aponta para um procedimento mais universalizante da obra da escritora, visto que sua obra ganhava alcance em diversos países, devido às diversas traduções a que fora sujeita.

Outro ponto de vista dimensionado por esta fortuna crítica dá vazão aos posicionamentos do professor Eduardo de Assis Duarte, que investiga a autora sobre o prisma das produções que durante muito tempo estiveram silenciadas ou que não encontraram o devido alcance de seu público.

Sobre outro enfoque de análise, em que se procura dar visibilidade ao nome de Carolina Maria de Jesus, está na pesquisa de Mário Augusto Medeiros da Silva. O pesquisador faz um levantamento relevante acerca da produção literária negra e periférica no Brasil, entre as décadas de (1960 – 2000).

A tônica dessa discussão recai sobre as produções que atendem a uma nomenclatura de literatura periférica, por se configurarem como um tipo de produção cultural que está delimitada por critérios sociais, econômicos e culturais. O nome de Carolina Maria de Jesus soma-se a uma lista de outros autores que não obtiveram visibilidade, caracterizando o que o pesquisador denomina como Sociologia da Lacuna.

De outra perspectiva, não menos conflituosa, está na abordagem da professora Regina Dalcastagné que busca ampliação do discurso de Carolina Maria de Jesus, propondo a formulação de um contraponto ao discurso dominante e opressivo que repele a figura dos menos favorecidos ao mundo das letras. Segundo a professora, tal como em outras esferas da produção do discurso, “o campo literário brasileiro se configura como um espaço de exclusão.” (DELCASTASGNÈ, 2007, p. 18).

Parto, portanto, desses embates em que se reúnem diferentes abordagens referentes ao nome de Carolina Maria de Jesus, a fim de compor sua fortuna crítica.

A partir do capítulo I, denominado: As potencialidades da ideologia da cultura brasileira no limiar do século XX procuro repensar o discurso da escritora, tomando-se como referência uma perspectiva historiográfica, amparada pela visão de Carlos Guilherme da Mota. Em *Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974)*, o historiador problematiza a questão de revisionar as dimensões da cultura brasileira, tendo como base autores ditos “explicadores do Brasil”, como é caso de Gilberto Freyre e a publicação de *Casa-grande & Senzala* (1933).

A partir do estudo desse historiador, se polemiza a respeito do projeto de institucionalização do mito da democracia racial que se alargou dentro das fronteiras da cultura brasileira, a partir do ano de sua publicação em 1933. Acredito que essa máxima amparada por Gilberto Freyre tenha se solidificado dentro da ideologia nacional a ponto de que algumas cenas se reproduzam em textos literários como os produzidos por Carolina Maria de Jesus. Creio que muitas das cenas que são focalizadas na obra de Carolina reproduzam as marcas de um passado tutelar em que o patriarcado ainda expressava seu amplo domínio.

Nesse sentido, entendo que a interlocução dessa escritora possibilita um olhar mais estreito, mudando-se o foco de análise e investindo a ambientação da senzala

para a casa-grande. Julgo que, sob esse prisma, há uma nova projeção do olhar, sobressaindo-se também novas vozes que irão se contrapor ao discurso hegemônico, por exemplo.

Em *Diário de Bitita* (1986) a voz autoral negra e feminina de Carolina interpõe-se como uma discordância das prerrogativas do discurso de Gilberto Freyre, pois instaura uma leitura ao revés. Desses relatos se ampliam outras possibilidades de se observar a representação do elemento negro, tomando-o como referencial histórico, sendo que se tem acesso à voz de grupos sociais que, na maioria dos casos, era representada a partir de estereótipos nas produções literárias nacionais.

É a partir desses entraves que marcam a formação ideológica da cultura brasileira que se pretende fazer o resgate do discurso caroliniano. Cogito que há marcas inapagáveis de um passado escravista que se destacam no discurso de Carolina, como forma de registro de opressão e exclusão. É da perspectiva do olhar do elemento negro (perspectiva da senzala) que se parte, a fim de se investigar as relações de poder que predominam dentro do processo de passagem do regime escravocrata para o republicano.

Nesse sentido, deposito credibilidade na força narrativa de Carolina em posicionar-se como voz dissidente instalada em um pretense contexto hegemônico de produção. A partir de alguns trechos da obra dessa autora, investigam-se possíveis conexões com o texto de formação da cultura nacional, no intuito de se demonstrar que as marcas de um passado agrário-patriarcal, principalmente ao que se refere ao escravismo do povo negro.

O ponto de chegada que se pretende, levando-se em conta essa perspectiva, está na tentativa de formular a seguinte proposta: Carolina Maria de Jesus mesmo sendo negligenciada pelo cânone literário nacional pode ser lida através da perspectiva historiográfica, pois em alguns trechos de sua narrativa se verificam as representações do povo negro como atuante, partícipe e protagonista no envolvimento da formação cultural brasileira.

A discussão em torno do nome de Carolina Maria de Jesus alia-se aos diversos desdobramentos que os estudos culturais tentam apontar como uma saída, a fim de se dinamizarem outros estudos referentes aos arranjos e demarcações da organização da sociedade brasileira. Nos últimos anos, presencia-se uma visão da heterogeneidade dessa formação cultural que está sendo discutida e vem avançando ao longo dos tempos, condicionada por movimentos e fluxos que envolvem grupos, etnias e movimentos sociais de toda ordem.

Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012) a ideia de raça no Brasil, jamais foi um termo neutro. Segundo a antropóloga, correntes de pensamento alocadas no final do século XIX, principalmente as defendidas pelo médico baiano Nina Rodrigues, representante do darwinismo racial, impunham que a mestiçagem existente no país parecia atestar a própria falência da nação. Essas manifestações acreditavam que a miscigenação extremada era ao mesmo tempo 'sinal e condição da degenerescência'.

(SCHWARCZ, 2012, p. 21).

Nessas pesquisas, pautadas por vários ‘estudos de caso’, Nina Rodrigues procurava tornar matéria científica a situação do lugar que a população negra ocuparia recém-saída da escravidão e sujeita ao arbítrio da República. Ao tentar elucidar esse processo, Nina Rodrigues, impregnado por uma lógica evolucionista, afirma que “os crimes são involuntários em certas raças inferiores, que não se podem julgá-los com os códigos de ‘povos civilizados’.” (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

Posteriormente, as demarcações referentes aos estudos de raça no século XX, por exemplo, passam pelas teorias do branqueamento, estabelecidas principalmente no início desse século, tendo como maior representante, a obra de Gilberto Freyre. Para o pesquisador, o branqueamento era necessário, enquanto se procurava a convivência entre os grupos étnicos no Brasil, a ponto de se estabelecer um verdadeiro mito, amparado no “equilíbrio dos opostos”, não se levando em consideração os conflitos e violências que advinham desse processo.

De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2012), em 1930, o mestiço tornava-se ícone nacional, um símbolo da identidade, cruzada no sangue e sincrética na cultura, ou seja, no samba, na capoeira, no candomblé, na comida e no futebol. Desconsiderava-se, nesse caso, que “as populações mestiças e negras continuavam a ser discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer”. (SCHWARCZ, 2012, p. 28).

A questão aqui levantada serve como nota introdutória da análise que se pretende discutir, enquanto se busca averiguar a manifestação desses indivíduos. No caso específico de Carolina Maria de Jesus, que tenta se estabelecer através do mundo artístico/mundo literário, se revela a condição adversa a que fora sujeita, quando comparada a outras etnias que se pretendem compósitas dentro da formação nacional.

Outra perspectiva metodológica prevista está em perceber as manifestações literárias da autora a partir de uma compreensão filosófica. No capítulo II, denominado: A perspectiva rizomática, parto de uma leitura do discurso de Carolina, primeiramente tido como literatura menor, assim como demarcaram Gilles Deleuze e Félix Guattari, em relação à obra de Frantz Kafka no início do século passado na Europa.

Nesse caso, a tônica está na discussão de se instituir a voz de Carolina como um sujeito de enunciação pertencente a uma comunidade potencial, que tem a capacidade de forjar os meios de outra consciência e de outra sensibilidade, assim como Kafka antecedeu na Europa.

A investida filosófica advinda desses autores impõe que o termo rizoma, condiciona a busca por feixes e bulbos significantes a ponto de se tornar uma possibilidade de entendimento, em que se nega uma raiz principal. Segundo o sentido epistemológico, entende-se raiz principal como os princípios taxonômicos de organização do conhecimento.

Na análise dos recortes do discurso de Carolina, se ousou a utilizar o termo

de classificação rizomático, a fim de compreendê-la a partir de outras ramificações possíveis de entendimento. Dessa perspectiva, verifico que seus itinerários, seus fluxos, via de regra, estão conectados com uma cadeia semântica que remete à exclusão, ao abandono, ao preconceito racial e social.

Em relação à narrativa de Carolina, o estudo rizomático propicia desviar-se o olhar das prescrições do sistema literário brasileiro que rege e gerencia as normas e adesões de seu funcionamento. Invisto, portanto, no entendimento da obra dessa autora, a partir de uma perspectiva que aponta para pontos de fuga dos significantes, assim como explicita a proposta desses autores.

Acredito que, tomando-se a perspectiva rizomática, permite-se averiguar sua narrativa pelo viés da liberação do cânone, considerando sua produção como um deslocamento da situação pivô, um descentramento, um agenciamento, assim como anunciam Deleuze e Guattari. Por essa via de acesso, a obra de Carolina Maria de Jesus é passível de análise, pois recupera noções importantes no que se refere às acomodações culturais no Brasil. Diante da perspectiva rizomática e dos prolongamentos que este estudo sugere são manifestos os diversos bulbos e ramificações que sua obra pode alcançar, independente das configurações fixadas pela tradição literária oficial, por exemplo.

Uma terceira via metodológica pretendida nesse trabalho está na verificação do discurso da escritora sob o prisma da invisibilidade. No capítulo III, denominado Carolina Maria de Jesus e suas multiplicidades, pretendo auscultar a voz da escritora, a partir daquilo que denuncia e/ou silencia, enquanto se busca uma possível delimitação do espaço em que se instala. Essa busca se dá desde trechos recorrentes da vida interiorana em Minas Gerais, até o espaço restrito e condicionado da favela do Canindé em São Paulo.

Para tanto, busco explorar a categoria do espaço a partir da concepção de Michel Foucault no texto *De espaços outros* (1994). Segundo esse autor, se a grande obsessão do século XIX teria sido a história, nos tempos atuais, a grande problemática se volta para as delimitações do espaço.

Entender a perspectiva do espaço por onde trafega Carolina remete ao entendimento de como esse indivíduo é concebido, sentido, percebido dentro da realidade do mundo material. Em relação a esse aspecto, verificou-se na literatura universal, a figura precedente de Baudelaire como o poeta que faz a articulação com o novo espaço que a cidade moderna começava a delinear a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Menezes (2006), Baudelaire foi poeta da cidade moderna que, no contexto de uma Europa industrial, se perturbava com a ideia das imposições de um novo espaço:

Baudelaire é o primeiro moderno, o primeiro a aceitar a posição desclassificada, desestabelecida do poeta – que não é mais celebrador da cultura a que pertence; é o primeiro a aceitar a miséria e a sordidez do espaço urbano. (MENEZES, 2006, p.14).

A perspectiva do *flâneur* baudelairiano revela um novo âmbito de visada em relação à cidade moderna. Entendo que o interesse desse procedimento estava em se propagar um discurso em que se expunha o pensamento de uma pessoa, que impregnada por uma ótica burguesa, pretendia apreender a cidade, a fim de experimentá-la.

Nesse contexto, se verificava a existência de um indivíduo que se moveria procurando entender os fenômenos urbanos da modernidade e os aspectos caóticos impostos pela Revolução Industrial e todas as demandas advindas desse processo.

No caso específico de Carolina Maria de Jesus, levando-se em consideração a perspectiva da cidade contemporânea imaginada por ela, admitem-se outras especificidades. Nesse fluxo de análise, procuro firmar o discurso de Carolina como um sinalizador de que, ao se privilegiar determinadas vozes, negam-se ou silenciam-se outras. No subcapítulo, denominado *Contemporizando o espaço*, indico essa perspectiva, em detrimento à perspectiva muito utilizada no século XIX, que foi a da análise do tempo.

Parto da leitura de Michel Foucault que questiona se há espaço suficiente para o homem no mundo contemporâneo, tendo em vista os grandes problemas que advêm das relações de vizinhança, circulação e identificação desses indivíduos ao procurarem se estabelecer em determinados ambientes. O autor aponta, portanto, sobre a alocação desses sujeitos dentro da heterogeneidade desse espaço.

Outra condição desse subcapítulo é entender o discurso de Carolina Maria de Jesus visto que a autora se vê condicionada a viver em um espaço determinado (imediações da favela e da cidade), havendo para ela reservas da totalidade do mundo. Michel Foucault denomina esse espaço, utilizando o termo técnico de alocação heterotópica.

Outra perspectiva metodológica de análise incluída nesse capítulo remete à projeção de sua escritura sobre si mesma, como é o caso do subcapítulo *A escrita de si*. Nesse caso, também se procura amparo teórico nas leituras que Michel Foucault faz sobre essa tomada de perspectiva em textos anteriores ao cristianismo.

Apartir da análise de Foucault, entendo a importância da escrita quando ela aponta para si, ou mesmo quando ela depende da apreciação do todo social, como advoga o autor sobre os eventos da ascese e da anacorese na Antiguidade. Compreendo que o discurso de Carolina Maria de Jesus, principalmente em *Quarto de despejo* (1960), aponta, ora para o interesse de purificação, ora para um forte intimismo.

Já em relação ao subcapítulo, *A aventura semiótica da composição da cidade*, vasculho a intensidade com que Carolina apreende a cidade e como cria um discurso específico para concebê-la. Apartir do texto *Semiologia e Urbanismo*, de Roland Barthes, verifico que o autor aponta para a dificuldade em se organizar uma semiótica do espaço urbano. Nesse sentido, tomará como referência outras áreas de conhecimento como a Arquitetura, a Geografia e a História. Em relação à obra de Carolina a concepção que se tem do espaço construído por ela passa por instâncias onde atuam e se encontram

forças subversivas e mesmo forças de ruptura, que evidenciam a sua postura diante do mundo.

Na tentativa de investigar os itinerários de Carolina e apontar sua trajetória, cogito que seus fluxos e deslocamentos configuram-se à moda de uma saga, que ganham reforços no subcapítulo Questões de gênero e raça, a fim de se compor um panorama do percurso do povo negro, enquanto matriz cultural brasileira que, na confluência da História, procura articular-se como uma voz possível dentro do imaginário da construção identitária nacional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que está sendo realizado com a obra de Carolina Maria de Jesus tenciona fazer a discussão e o resgate de outras vozes dissonantes que compõem o cenário das letras e da cultura nacionais. Assim, concluo que o discurso de Carolina tem a força e a potência de ampliar novas discussões em relação à formação étnica de nosso povo, bem como promover um entendimento sobre a composição de nossa cultura, ao passo que foi se acomodando e sofrendo suas demarcações dentro do chamado *continuum* da História.

Nesse sentido, verifico que a partir do discurso de Carolina Maria de Jesus evidencia-se a tentativa de proporcionar novas interlocuções de agentes sociais negligenciados e/ou cerceados por uma visão hegemônica da cultura e da arte nacionais. Entendo que a obra da escritora mineira serve como um anteparo possível, quando se pretende evidenciar os fluxos por onde adentrou e se proliferou a matriz africana na composição e formulação da identidade nacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **La aventura semiológica**. Ediciones Paidós Ibérica S.A.: Barcelona, 1993.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**/ tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2.ed. – Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**/ tradução Maria Lúcia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELCASTASGNÈ, Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 42. n.4. p. 18-31. dezembro 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. 94p. (Coleção TRANS).

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. **Literatura afro-brasileira: Um conceito em construção**. **Estudos de Literatura Brasileira**

Contemporânea. Brasília, n. 31, jan./jun. 2008, p. 11–23.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Vol I. O legado da “raça branca”. Dominus Editora. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1965.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

_____. **Dos Espaços outros.** Estudos avançados 27 (79). Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser, publicado em Dits et écrits, v. 5, Paris, Gallimard, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** Diário de uma favelada. Círculo do Livro. São Paulo: Editora Francisco Alves, 1960.

_____, Carolina Maria de. **Diário de Bitita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. LEVINE,

R.; MEIHY, J. C. **Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974): pontos de partida para uma revisão histórica.** 4. ed. Prefácio: Alfredo Bosi. São Paulo: Editora 34, 2014.

PERPÉTUA, E. D. **A vida escrita de Carolina Maria de Jesus.** Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

SILVA, M. A. M. da. **A descoberta do insólito: literatura negra e periférica no Brasil (1960 - 2000).** 1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. 688 p. (Coleção Tramas Urbanas).

SOUSA, G. H. P. de. **Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira-lata.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** 1ª ed.- São Paulo: Claro Enigma, 2012.

MENEZES, Marco Antônio de. **Baudelaire: o poeta da cidade moderna.** I Seminário Arte e Cidade de Salvador. Maio de 2006. UFBA. Texto da internet, (consulta em nov 2015).

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES QUE OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO TEM NOS REVELADO

Laine Cristina Forati de Alencar

Universidade São Francisco, Doutorado em
Educação
Itatiba – SP

RESUMO: Por meio de reflexões de diferentes autores sobre letramento, pretendemos refletir sobre a realidade das dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais. Assim, o presente artigo relata um pouco da preocupação com o modo que as escolas caminham na dimensão pedagógica, política e social, pois encontramos a realidade de crianças na fase de alfabetização com dificuldades em leitura e escrita, sendo que deveriam ser todas consideradas em processo de aprendizagem. Através de teóricos como Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka e Vygotski pretendemos ampliar nossos conhecimentos e olhares sobre as questões das dificuldades de leitura e escrita nos anos essenciais por meio de um ensino contextualizado que leve em conta a realidade e a história e social em as crianças vivem.

PALAVRAS CHAVE: alfabetização, letramento escolar, leitura e escrita

ABSTRACT: Through reflections of different authors on literacy, we intend to reflect on the reality of reading and writing difficulties in the initial years. Thus, the present article relates

a little of the concern with the way that the schools walk in the pedagogical, political and social dimension, because we find the reality of children in the literacy phase with difficulties in reading and writing, and they should be all considered in process of learning. Through such theoreticians as Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka and Vygotski, we intend to expand our knowledge and perspectives on the issues of reading and writing difficulties in the essential years through contextual teaching that takes into account reality and history and social in the children live.

KEYWORDS: literacy, literacy, reading and writing

1 | INTRODUÇÃO

Desde pequena já tinha a ideologia de que queria ser professora – não havia ainda ido na escola, mas era perpassada pelas experiências que minhas irmãs me contavam da escola e depois, quando fui matriculada e comecei a frequentar as aulas, o desejo de saber e poder ensinar sempre me acompanhou; tornei-me professora. Atrelado à ideologia de quem ensina, ensina algo à alguém e este alguém apreende. Só mais tarde é que fui entender que nem sempre quando ensinamos algo à pessoa, ela necessariamente irá aprender.

Os questionamentos sobre a aprendizagem e processos de ensino continuaram e presentes em minha realidade profissional e experiências, professora de A.E.E.¹, coordenadora pedagógica de escola pública e atualmente de escola particular e aluna de doutorado em Educação

Desta forma, inicio esta artigo relatando um pouco de minha preocupação com o modo que as escolas caminham na dimensão pedagógica, política e social, pois face à minha experiência, encontro a realidade de crianças na fase de alfabetização com dificuldades em leitura e escrita, sendo que deveriam ser todas consideradas em processo de aprendizagem.

Assim, entendendo a sala de aula como um espaço de inúmeras relações onde ensinante e aprendente possuem saberes distintos que devem dialogar no cotidiano escolar a fim de produzirem sentido, ressalta-se a diferença de significações para estas pessoas envolvidas neste cenário. Cenário este envolto de diferentes pessoas e perspectivas: ao mesmo tempo em que a professora pensa que ensina, um aluno finge que aprende, outro brinca de super herói, outro desenha, outro conversa e ainda outro pode estar em outro local em seu mundo da imaginação e a aula do professor continua sendo a mesma para todos.

Neste universo de diferentes pessoas, situações e contextos encontramos diferentes práticas de entender estes diferentes tipos de contexto e situações, onde o letramento pode abarcar e tentar entender este universo da sala de aula, com suas especificidades e realidades diferenciadas.

A partir deste foco, elencamos algumas questões norteadoras para entender o porquê alguns alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita nas séries/anos iniciais. O professor sempre percebe a aprendizagem efetiva de seus alunos? Todos aprendem os conteúdos ao mesmo tempo e da mesma maneira? Tudo o que é transmitido aos alunos é incorporado em forma de aprendizagem? Este professor respeita os saberes que os alunos já possuem?

Com isso, pretendemos neste artigo apresentar algumas concepções de letramento como reflexões para questões relacionadas a leitura e escrita e escrita nos anos iniciais e as dificuldades notificadas neste processo pelos professores.

2 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E MÉTODO

Na perspectiva histórico cultural, compreende-se que o sujeito se constrói nas/pelas relações sociais. Autores contemporâneos, com base nessa perspectiva, têm estudado o processo de alfabetização nos anos iniciais e apontam que existem diferenças nos processos de ensinar e de significar e sustentam a ideia de que um ensino de qualidade deve partir da construção histórica e coletiva dos saberes, que é elaborada/reelaborada a partir das situações vivenciadas, que incidem em possibilidades de muitos e diferentes sentidos para o que está sendo ensinado.

1. Atendimento Educacional Especializado.

Assim, por meio das leituras de Kleiman, Street, Tinoco, Soares, Smolka e Vigotski pretendemos ampliar o universo dos processos de ensino e aprendizagem para um olhar de contextualização e possibilidades nas práticas e realidades que envolvem a leitura e escrita nas escolas nos anos iniciais.

3 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A maioria dos professores preparam suas aulas diariamente com atividades, estratégias, objetivos e conteúdos para serem aplicados, pensando na importância deste conjunto de fatores para que seus alunos avancem em seus conhecimentos e aprendam. Esta atitude, permeada de teorias desconhecidas por eles, mas implícitas por trás de apostilados e livros paradidáticos muitas vezes revelam a relevância dada na quantidade de conteúdos presentes na sala de aula, desconsiderando-se a real significância destes para os alunos.

Em suma, merece atenção o que está por trás das teorias que embasam a prática pedagógica, sendo que geralmente é perceptível que não há uma única linha neste processo – nem o professor se dá conta se sua prática é frenetiana, vygotskyana, piagetiana ou proveniente de outra concepção pois ele é perpassado primeiramente por lembranças de sua própria infância e posteriormente pela ordem de conteúdos proposta em seu livro ou apostilado, sendo inútil uma reflexão neste sentido pois o que é levado em conta é um planejamento bimestral com os conteúdos que tem de ser transmitidos aos alunos e seguidos rigorosamente naquela série, independente se todos os alunos estão aprendendo, no tempo e velocidade que o professor estabelece.

Seria importante este professor pensar na aprendizagem efetiva de seus alunos, será que todos estão aprendendo? Todos aprendem todos os conteúdos no mesmo tempo? Todos alunos aprendem os conteúdos da mesma maneira? Tudo o que é transmitido aos alunos é incorporado em forma de aprendizagem? Como ressignificar os saberes já existentes destes alunos, tornando-os significativos para a aprendizagem?

Neste enfoque, o professor que prepara a mesma aula para todos os alunos, deixa de considerar as diferenças entre os muitos saberes presentes na sala de aula, não deixando registrado que ele deveria preparar diversas aulas para o mesmo assunto, mas que pensasse nas diferenças de significações que a sua aula pode manifestar em seus alunos.

Smolka e Laplane (1993) ressaltam três momentos diferentes na ação pedagógica do professor: diferentes formas de perceber, identificar e atuar com os saberes que os alunos já possuem, levando à diferenças mediações na prática pedagógica. Assim, o preparar a aula teria outro sentido para este professor, estando permeado de ações planejadas cuidadosamente para este fim. A execução destas estaria envolta de um processo de produção de sentido e significados para ambos: aluno e professor, onde os saberes produzidos, constituídos e sentidos por ambos levaria à uma significância

real dos conteúdos em questão.

Desta forma, ressaltamos a mudança conceitual que o preparo para a aula deveria ter para os professores, sendo permeado de preocupações atitudinais que ultrapassassem os conteúdos de ensino e focassem em estratégias que vão além de simples atividades com os alunos para modificações procedimentais que envolvessem a produção/ circulação de sentido nos alunos para que o processo de aprendizagem não seja apenas o produto da ensinagem de conteúdos e sim de significados além da sala de aula, com sentidos e relevância para a vida e não apenas para determinada aula, conteúdo ou momento pedagógico.

Ao mesmo tempo, a alfabetização deveria ser considerada uma possibilidade de identidade do indivíduo na sociedade em que pertence e os professores agentes essenciais deste contexto. Essa visão implica em um desafio de sensibilidade a todos os envolvidos em um processo de educadores alfabetizadores através de um novo olhar ao sujeito que está sendo alfabetizado, independente de sua identidade, idade e sexo, porém, direcionado às suas potencialidades como indivíduo que, quando chega à escola, já possui muitos saberes e vivências.

Para alguns autores, como Soares (2004) há diferença entre alfabetização e letramento. Para essa autora, alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e, letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Dessa maneira,

[...] assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2004. p.24).

Conforme essa concepção, a escola não é a única responsável pelo processo de letramento, pois práticas de oralidade também formam o sujeito letrado por tratar-se de um discurso estruturado. Assim sendo, o sujeito que aprende a ler e a escrever através de práticas de leitura real, pode-se dizer letrado. É importante ressaltar que o letramento compreende as práticas de leitura e escrita, mas não se restringe unicamente a elas, pois a aquisição do código faz parte deste processo.

Falando um pouco sobre essa situação, independente do planejamento e currículo já estarem elaborados no início do ano pelas escolas, os alunos iniciam o ano letivo com saberes que, muitas vezes, não são levados em consideração. Logo, a busca por um currículo e uma didática que inicie dos conhecimentos que os alunos já possuem, seja contextualizado com a realidade dos alunos e tenha êxito é o sonho e esperança de muitos educadores comprometidos com a tarefa de educar e com questões relacionadas à alfabetização.

A questão das falhas na alfabetização, ou seja, dificuldades na leitura e escrita é extremamente ampla e complexa. Porque as crianças apresentam dificuldades

neste processo se a proposta pedagógica é estimulante e propicia construção de conhecimento por parte dos alunos?

Sabe-se que grande parte dos professores preparam suas aulas diariamente com atividades, estratégias, objetivos e conteúdos para serem aplicados aos seus alunos, pensando na importância deste conjunto de fatores para que estes avancem em seus conhecimentos e aprendam. Esta atitude, permeada de teorias desconhecidas por eles, mas implícitas por trás de apostilados e livros paradidáticos, muitas vezes, revelam a relevância dada na quantidade de conteúdos presentes na sala de aula, desconsiderando-se a real significância destes para os alunos.

Assim, chama a atenção o que está por trás das teorias que embasam a prática pedagógica do professor ou da escola, sendo que geralmente é perceptível que não há uma única linha neste processo – nem se dão conta se a prática é frenetiana, vygotskyana, piagetiana ou proveniente de outra concepção, pois o professor é perpassado primeiramente por lembranças de sua própria infância e a escola, pela ordem de conteúdos proposta e seu livro ou apostilado. Parece-nos árdua uma reflexão neste sentido, pois o que é levado em conta é um planejamento bimestral com os conteúdos que tem de ser transmitidos aos alunos e seguidos rigorosamente naquela série ou ano, (pode ser série ou ano dependendo da escolha se seriação ou progressão continuada) independente se todos os alunos estão aprendendo, no tempo e velocidade que o professor planeja.

Nesta realidade, gestores e/ou sistemas educacionais promovem reflexões para tentar compreender o porquê do nosso ensino estar enfrentando tantas crises. Nestas situações adversas e decorrente de algumas experiências profissionais, com enfrentamento diário nestes questionamentos, tentarei focar-me na realidade dos processos que envolvem as questões de ensino e aprendizagem relativos aos professores, alunos e processos presentes no universo das salas de alfabetização.

Street (2007) salienta que quaisquer formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais inseridas nos modelos de comportamento e papéis sociais do qual fazemos parte. Nesse sentido, ser capaz de ler e escrever, muitas vezes, é considerado como atributo de uma pessoa socialmente competente.

Mas, vale considerar que esta subjetividade nem sempre é verdadeira, se tomarmos como base os estudos de Kleiman (2009) e sua ressalva em relação aos limites impostos pela escola no contexto de letramento. De acordo com a autora, a criança tem contato com o letramento muito antes de chegar à escola. No seu universo cultural e cotidiano diário, a criança está exposta a uma quantidade enorme de atributos que envolvem atos e exposições de escrita e leitura diários. Desta foram, estará inserindo-se no mundo de letramento. É um letramento não curricular, mas que a escola deveria aproveitar para, em contextos distinto dos escolares, família, igreja, comércio entre outros, oportunizar a criança de conhecimento em relação às diversas funções da escrita na sociedade, aproximando-a de textos e de práticas letradas que

enriqueçam e ampliem suas experiências.

Tinoco (2008) defende que o processo de letramento está inserido nas práticas sociais, acompanhando-nos durante toda nossa vida e em diferentes esferas de atividade, não apenas escolares, variando quanto a formas de participação e inserção em eventos de diferentes níveis sociais ou escolares.

Partindo de um conceito mais amplo sobre o conceito de letramento, podemos perceber sua complexidade, pensando nas condições de ensino da sala de aula.

Para Kleiman (grifo da autora, 1995, p. 17),

[...] se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem.

Então, pensando nas atividades específicas que envolvem a leitura e a escrita, há dúvidas sobre as práticas discursivas e significativas de interação oral presentes nos anos iniciais. Para esta autora ainda, as práticas específicas da escola que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico, com objetivos específicos, que nos forneciam parâmetros de prática social, segundo a definição de letramento, classificavam os sujeitos em alfabetizados e não-alfabetizados, sendo então, a alfabetização é considerada como um tipo de prática dominante, que propicia o desenvolvimento de alguns tipos de habilidade, mas não outros, determinando assim a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Soares (2004) amplia esta discussão no sentido de refletirmos sobre a importância e necessidades do uso de condições que propiciem habilidades para o uso competente da leitura e da escrita, tendo origem na alfabetização e a aprendizagem inicial da escrita. Nessa concepção, que após alguns anos de aprendizagem escolar o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, mas também a fazer uso da leitura e escrita, verificamos uma progressiva extensão do conceito de alfabetização para um conceito de letramento, “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e escrita” (SOARES, 2004. p. 7).

Ela ainda critica alguns dados sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, traduzindo altos índices de reprovação, repetência e evasão por meio das avaliações externas à escola, como o SARESP e o SIMAVE², estaduais e nacionais, como o SAEB e ENEM³, e internacionais, como o PISA⁴ revelando que a preocupação destes documentos está no desempenho das provas de leitura, demonstrando nossa realidade de alunos não-alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis ou até oito anos de processos de escolarização, em quadros que desconsideram todo o contexto global em que a aprendizagem é produzida.

2. SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação de Educação.

3. SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

4. PISA – Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes.

Para ela, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de conhecimentos pela criança, onde as dificuldades podem surgir no processo de construção do sistema de representação do que é a língua escrita. Assim, se refletirmos sobre a análise da natureza deste objeto de conhecimento que está sendo construído pela criança, envolvendo conhecimentos, habilidades e competência específicas, que implicam nas diferenças formas de aprendizagem, experiências, práticas de leitura e escrita, passamos a olhar as deficiências ou disfunções como “erros construtivos” (grifo da autora), podendo ser mediados por constantes estruturações/ reestruturações.

O principal problema desta concepção, defendida por teóricos como Emília Ferreiro como concepção construtivista foi desconsiderar a sistematização das atividades com a criança. É falso e equivocado considerarmos que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.” (Soares, 2004. p. 11)

Sendo assim, para entendermos um pouco mais da importância do contexto nas atividades escolares, deveríamos pensar nos tipos de letramento implícitos nas práticas escolares e sociais. No modelo autônomo de letramento, a escrita não estaria presa ao seu contexto de produção para ser interpretada e o processo de interpretação estaria sendo determinado pelo funcionamento lógico do texto escrito, não dependendo somente da oralidade e das reformulações estratégicas nela presentes, dependendo do interlocutor, da lógica, da racionalidade ou da consistência interna, estes princípios influenciam na mensagem. (KLEIMAN, 1995).

Assim, a escolarização ou a aquisição da escrita ficou sem resposta por muito tempo, sendo que na maioria das vezes, a escola foi sendo considerada como a principal agência de letramento, pressupondo-se que letramento e escolarização se produziam simultaneamente. (KLEIMAN, 1995).

Street (2014) ressalta no letramento ideológico a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes, colocando-nos a preocupação das instituições sociais neste processo, enfatizando não somente as atividades e práticas de leitura e escrita, mas a importância da construção do significado nestas. Nesta óptica, colocando uma abertura para uma consciência crítica daquilo que é ensinado parece não ter muito sentido um enfoque simplista de pensamento nas dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais, pois partimos do pressuposto de um processo de ensino que as crianças estão inseridas.

Ainda reflete que:

[...] a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe disso, em vez de imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. (STREET, 2010, p. 49).

Desta forma, o contexto de letramento e significado para as práticas de alfabetização ganham novo sentido. Há de se olhar diferentemente para estes alunos.

Nesse modelo ainda, há o reconhecimento de uma multiplicidade de letramentos: que as práticas de letramento e seus significados estão relacionados com contextos culturais específicos (STREET, 2007), onde o professor devia considerar: contextos sociais, identidades dos sujeitos e papéis desempenhados na sociedade da qual fazem parte. Nesta vertente, letramento e personalidade estão relacionados em diferentes discursos culturais, lembrando-nos e justificando que ele envolve muito mais do que habilidades técnicas. Tem de ter significatividade em relação às atividades, com modos relacionados a experiências emocionais, dinâmicas interacionais e papéis emocionais.

Smolka (2012) complementa nossas discussões argumentando a importância da compreensão da constituição dos sujeitos nas/ pelas relações por meio da dimensão simbólica (produção de signos e produção de sentidos), que ocorrem nas condições materiais de existência. *Vigotski e seus pressupostos na constituição do psiquismo humano* (grifo da autora) ampliam nossas reflexões no que se refere à uma amplitude de olhar, de não considerarmos um enraizamento na esfera orgânica e sim enfocarmos nos *indivíduos – em – relação* (grifo da autora), sendo afetados pela produção e produto da própria atividade social e sua organização.

Por tudo isso, pensar a concepção de desenvolvimento por meio de um caráter histórico pressupõe uma mudança de olhar em relação à outras concepções de desenvolvimento. Esta forma de olhar onde o sujeito se constitui por meio de suas práticas sociais, está totalmente relacionada às práticas culturais e a história humana. Conceber o desenvolvimento humano na sua gênese cultural e histórica, consiste na articulação da psicologia com a educação, como forma de atuação e investigação que têm como foco desenvolvimento no nível individual inserido no contexto das relações e práticas sociais. Desta forma, será possível problematizar e investigar novas possibilidades de ação humana e suas implicações com a cultura e a história de cada indivíduo, conseqüentemente, respeitando assim todos indivíduos e suas especificidades; principalmente aqueles que apresentam algumas defasagens em relação à leitura e escrita nos anos iniciais “*aos olhos*”⁵ de seu professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, problematizando o uso dos instrumentos técnicos e semióticos na história da produção cultural do homem e as condições em que tiveram acesso e forma produzidas nas relações de ensino, poderemos pensar no letramento autônomo em que estas crianças da presente reflexão estão inseridas. Formas de respeito, atuação e intervenções se fazem necessárias no contexto de sala de aula, tentando transformar as condições de desenvolvimento humano na sala de aula e tornando-os significativos.

Assim, não dá para pensar em condições de ensino e aprendizagem sem levar em conta as relações sociais e de sentidos presentes no contexto escolar e,

5. Grifo da autora do texto.

principalmente, nas posições e lugares sociais e modos de participação de cada sujeito nestas relações. Se o professor pensar em ocupar o foco de sua aprendizagem a partir da elaboração de signos que devem estar presentes em circulação na dinâmica interativa e comunicativa entre ele e os alunos, dar-se-à conta que os processos vão se constituindo em interação com o outro social, sendo mediados por todos e em interlocução na escola, assim, poderá/deverá propor aos alunos significação e aprendizagem de conhecimentos. (SMOLKA, 2012)

Nesta perspectiva, o professor perceberá que seu papel é mais do que transmitir conhecimentos por meio de um monopólio de espaço/situações de sala de aula e, sim, que a aprendizagem envolve sujeitos que estão relacionados entre si com funções diferenciadas, entrelaçadas neste processo amplo que é o apreender.

Para Smolka (2012), estes movimentos de interações sociais, mostram uma outra dinâmica de sala de aula, rompendo com o esquema da comunicação pedagógica. Ao invés de pensarmos quem – ensina – o quê – para quem – como – quem aprende... os lugares do *quem* podem ser preenchidos por todos envolvidos, professores, alunos, sistema de ensino, escolas; ou seja, todos que fazem parte das transformações históricas que a educação dos alunos, não somente os da alfabetização, estão envolvidos.

Assim, este desenraizamento de algo que já está posto, pode promover mudanças físicas e conseqüentemente mudanças de posição que são imprescindíveis em um universo de novos conhecimentos, pois há a exigência da participação em um mundo produtivo – de relações diferenciadas que se relacionam entre si. Conforme Fontana (2009), não basta apenas ensinar, mas assumir-se em diferentes posições no conhecimento que se tem sobre o outro, explicando e justificando sua percepção sobre a sua realidade; como também o conhecimento com o outro – aquele que advém da relação que se tece com ele. Desta forma, o ato de ensinar deixa de ser uma tarefa simples e mecânica para transformar-se em um “ trabalho intenso das perguntas, da busca e elaboração de conhecimentos e também da aceitação do inesperado e do desconhecido, onde sujeitos participam, se posicionam e são posicionados no processo ensino-aprendizagem por fazer perto deste processo.

A tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral e estática), porque, do lugar que professor se coloca (e é colocado); ele se apodera (e não se apropria) do conhecimento, pensa que possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança [...]. (SMOLKA, 2012. p. 31).

Mudanças nas relações de ensino deveriam aparecer no momento de preparo das aulas pelos professores, sendo permeado de preocupações atitudinais/ processuais que ultrapassassem os conteúdos de ensino e focassem em estratégias que vão além de simples atividades com os alunos para modificações procedimentais que produzissem/ propiciassem circulação de sentido nos alunos para que o processo de aprendizagem não seja apenas o produto da ensinagem de conteúdos e sim de significados além da sala de aula, com relevância para a vida e não apenas para

determinada aula, conteúdo ou momento pedagógico.

Portanto, a reflexão sobre práticas de letramento possibilita-nos pensar em implicações para as políticas de educação. Não é simplesmente uma descrição de eventos e uma busca por regularidades (STREET, 2010), mas uma mudança de olhar as crianças em seus diferentes contextos de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- KLEIMAM, A. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das letras, 1995.
- _____. Projetos de letramento na educação infantil. P. 1-10, 2009. Disponível em : www.unitau.br/caminhosla.
- MACKENZIE, D. F. a sociologia de um texto: cultura oral, alfabetização e imprensa nos primórdios da Nova Zelândia. In: BURKE, P. PORTER, R. **História social da linguagem**. São Paulo, UNESP, 1997.
- OLIVEIRA, Marta khol de. Desenvolvimento e Aprendizado. In: OLIVEIRA, Marta khol de. **Vigotsky**. São Paulo: E. Scipione, 1995. 2. Ed. P. 55-79.
- SOARES, Magda. Letramento um texto didático. O que é letramento e alfabetização? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Horizonte: Autêntica, 2004. p.27-60.
- _____. Letramento um texto didático. Lembrete em verbete: O que é um letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.13-25.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. e LAPLANE, A. F. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?** In: Cadernos ESSE. Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense. Nº1; Nov./93.
- SMOLKA A.L.B. Alguns pontos de partida. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15- 27.
- SMOLKA A.L.B. Salas de aula, relações de ensino. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-46.
- SMOLKA A.L.B. Discutindo pontos de vista. In: **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 47-63.
- _____. **A formação do professor polivalente e o lugar da didática e das Práticas de ensino em cursos de pedagogia**. Campinas, UNICAMP. 2012. 13 p.
- STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO M; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação**. São Paulo, Parábola, 2014.
- TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua**

materna. TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (tese de doutorado).

VYGOTSKY, L.S. Problemas de método. In: VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS ADAPTADOS PARA A CULTURA SURDA

Noemi Teresinha Gorte Nolevaiko

IESSA – Ponta Grossa PR

ntgnolevaiko@gmail.com

RESUMO: A leitura de textos em Língua Portuguesa tornou-se um desafio para a pessoa surda e para a prática docente de alunos surdos uma vez que a comunicação acontece na língua gestual – Libras, e Português na modalidade escrita. Diante desse desafio percebeu-se a escassez de literaturas e gêneros adaptados e traduzidos para o ensino bilíngue, Libras/Português. Diante tal realidade, o presente trabalho colaborou na formação dos acadêmicos do curso de graduação Letras Libras e Língua Portuguesa do IESS - Instituição de Ensino Superior Sant'Ana. A fim de que os estudos de problemas específicos do ensino-aprendizagem da leitura em língua materna e língua estrangeira contribuam para a construção da identidade do professor de línguas. Esse levou a pesquisa bibliográfica, adaptação de gêneros textuais e construção de literatura com estruturas da Língua de Sinais. Esse estudo trouxe contribuição necessária ao entendimento do tema, revelou conhecimento importante para a área de ensino e indicou sobre a necessidade de mais recursos adaptados para a formação escolar da pessoa surda.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Gêneros

Textuais. Cultura Surda.

ABSTRACT: The reading of texts in Portuguese language became a challenge for the deaf person and for teaching practice of deaf students once the communication happens in the sign language - Libras, and Portuguese in the written modality. Faced with this challenge, the shortage of literatures and genres adapted and translated into bilingual education, Libras / Portuguese, was perceived. On this reality, the present work collaborated in the training of the undergraduate students of the Liberal and Portuguese Language undergraduate programs of the IESSA - Institution of Higher Education Sant'Ana. Aiming so that the study of specific teaching-learning problems of reading in mother tongue and foreign language contributes to the construction of the teacher's identity of languages. This led to bibliographical research, adaptation of textual genres and construction of literature with structures of the Sign Language. This study provided a necessary contribution to the understanding of the subject, revealed important knowledge for the area of education and indicated the need for more resources adapted to the school education of the deaf person.

KEYWORDS: Literature. Textual genres. Culture Surda.

1 | INTRODUÇÃO

Os acervos literários brasileiros disponíveis merecem uma análise estrutural e apoio linguístico ao levar em conta a particularidade da aprendizagem da pessoa surda. Como essa utiliza-se do recurso visual para obter informações, as literaturas ora apresentadas ao surdo, em forma de texto, não permitem explorar seu imaginário e fantasia.

Diante desse desafio o surdo se faz referente na proposta desse trabalho, revendo a ação docente e a diversidade textual proposto a ele. Com a finalidade de uma formação profissional capaz de atender tais especificidades, tendo linguagens especialmente visual e verbal, buscou-se modo de ser e ver da cultura e identidade surda.

Os vários gêneros textuais e a literatura auxiliam nos estudos específicos do ensino-aprendizagem e apontam formas de tradução e interpretação na língua própria do surdo, com regras e signos inerentes a prática social de sua comunidade.

A fundamentação teórica teve suporte dos literatos Eagleton (2003), Botelho (2002), Brito (1990), Gotti (1998), Quadros (1997), Strobel (2015), Silva (2001) Zilberman (2008), e obra da SEED (1998), os quais contribuíram para a compreensão dos pressupostos linguísticos e a estruturação de literaturas e demais gêneros textuais voltados a cultura surda.

2 | A CONSTRUÇÃO DA LITERATURA NO UNIVERSO DO SURDO

A literatura e gêneros textuais seguidos de adaptações segue como um recurso e parâmetros ao trabalho docente que atenta a forma de leitura e escrita específica do aluno surdo. Sabe-se que a adaptação vem favorecer esta forma de aprendizagem, tornando um aprender significativo e contextualizado para este aluno.

A literatura apresentada de maneira significativa, afirma Eagleton (2003, p.16) “instiga, excita, e é um instrumento valioso de atitude e poder” para o aluno tendo uma função social e um sentido de ser.

O desenvolvimento no âmbito da leitura e escrita depende de determinadas “habilidades na medida em que se manejam adequadamente textos mais complexos”, ressalta Zilbermann, (2008, p.12), incluindo ter uma língua plenamente a disposição. Os surdos que se utilizam da língua de sinais para a comunicação visual e a língua portuguesa para a escrita, podem conversar, ler e escrever sobre informações contidas nos suportes teóricos, nas mensagens incluídas nas mais diversas formas de gêneros textuais, sobre o não dito, segundo Botelho (2002, p.95), se esconde por trás das palavras.

Conhecer o desenvolvimento e o processo de aquisição de uma segunda língua requer do profissional que objetive trabalhar com o ensino das línguas para surdos (QUADROS, 2008). A Língua de Sinais é considerada uma língua por possuir estrutura

e gramática própria, com modalidade espaço-visual, ou seja, se dá por meio da visão e movimento no espaço. Os sinais são formados pela disposição das mãos com seus parâmetros, sendo estes componentes essenciais para a comunicação, segundo SEED (1998, p.10).

A LIBRAS tem sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mãos – (CM), o Movimento – (M) e o Ponto de Articulação – (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s). (SEED, 1998 p.10).

Assim como os parâmetros, a expressão facial ou o movimento do corpo trazem significados e sentimentos aos sinais. A Libras não pode ser estudada tendo como base a estrutura da Língua Portuguesa, a ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar as informações, com base em sua percepção visual-espacial da realidade.

Para o texto escrito o processo de aquisição da linguagem acontece de forma que a estrutura se diferencia. Torna-se um equívoco pensar ser mera decodificação de símbolos gráficos sem nada entender, ou buscar significado para cada palavra. Busca-se atribuir sentido ao texto, contextualizá-lo de forma que tenha função social para o aluno.

A estrutura da língua portuguesa obedece a sequência: sujeito + verbo + complemento, sendo distinto a apresentação da estrutura da língua gestual. Fazendo uso da Língua de Sinais, haverá prejuízo na aprendizagem da língua portuguesa? A autora Silva (2001, p.15) acrescenta:

Considerando a hipótese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos, podemos tomar por base os seguintes princípios: se o surdo for usuário da Língua de Sinais, a Libras assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender, em tal caso, uma segunda língua. Assim, a Língua de Sinais pode interferir na escrita da pessoa surda, isto é, na sua estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal etc.), mas não na sua estrutura profunda. (SILVA, p.15).

Segundo Gotti (1998, p.37), inicia -se o trabalho com estruturas simples.

Trabalha-se, inicialmente, somente com o período simples a partir do mínimo essencial (uma frase constituída só pelo verbo no imperativo), do enunciado mínimo: sujeito e verbo ou sujeito + verbo + complemento, para se chegar posteriormente às frases com expansões circunstanciais, estrutura das interrogativas, das exclamativas.(GOTTI, 1998, p.37).

Essa estrutura passa a ter significado a partir de textos dramatizados, e situações vivenciadas pelo aluno, integrada ao seu meio social e cultural. A cultura surda é a maneira dele entender o mundo e modificar de forma que seja acessível as suas percepções visuais e que traga contribuição a sua identidade surda, afirmando Strobel, (2015, p.29) ser: a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Torna-se fundamental entender que a cultura surda é como “algo que penetra na pele do povo surdo”, afirma Strobel, (2015, p.30), é próprio de sua comunidade, como também seu conjunto de normas, valores e comportamentos, embora menos familiarizadas, decorre em busca de saberes desafiadores na prática dos professores.

3 | METODOLOGIA

A importância de contribuir para a preparação do professor de Letras Libras e Língua Portuguesa, com estudos específicos do ensino-aprendizagem da leitura em língua materna L1, e de segunda língua L2, é que estruturou-se esta ação docente favorecendo na construção da identidade do professor de línguas.

Este projeto realizado no IESSA, é requisito da disciplina Tradução e Interpretação do Português Escrito, ministrado pela Professora Bilíngue Noemi T. G. Nolevaiko, compreendendo os períodos entre os anos 2016 e 2017, com a participação dos acadêmicos surdos e ouvintes, do 2º e 6º período do curso de graduação Letras Português Libras.

Em meio aos estudos, debates e questionamentos sobre literatura e gêneros textuais, deparou-se com a escassez de recursos adaptados e traduzidos para a Língua de Sinais. Em conjunto com os alunos, direcionou-se os estudos para tradução e interpretação do português escrito para a estrutura da língua de sinais.

Conduzindo para a prática, alunos do segundo período enriqueceram suas experiências adaptando lendas, obras de ilustres paranaenses e literatura infantil, seguida de dramatização e apresentação^(Anexo1). Foram expostos os trabalhos nas dependências do IESSA.

Os alunos do sexto período tiveram experiência de tradução e interpretação do português escrito para a estrutura da Libras, utilizando-se de literaturas infantis a escolha de cada um. Fizeram uso das tecnologias disponíveis, como também foram autores das ilustrações e textos das obras. Resultou desse trabalho a elaboração de obras criadas, ilustradas e editadas por eles^(Anexo2), posteriormente doados a Escola Bilíngue da cidade.

Os acadêmicos demonstraram interesse, participando ativamente das atividades propostas, preocuparam-se com a execução de cada etapa de forma cuidadosa.

4 | RESULTADOS

A literatura e gêneros textuais adaptados e traduzidos para a estrutura da Língua de Sinais realmente é uma necessidade. Mediante ao referencial teórico foi possível verificar como acontece essa adaptação e as formas de sua estrutura. A pesquisa revelou da atenção a cultura e identidade surda, sabendo que é legítimo ao povo surdo.

Na prática observou-se que as adaptações e interpretações podem ocorrer nas mais variadas formas de narrativas, aproximando informações da língua de domínio da pessoa surda.

Esse trabalho contribuiu de fato para a formação dos futuros professores de letras, Português e Libras e aproximou-os ainda mais da cultura surda, sabendo que conhecer a cultura de um povo é conhecer sua língua.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desse trabalho foi considerado satisfatório, sendo uma iniciativa para futuros trabalhos e novas edições, visto como essencial e necessário a continuidade desta ação, embora sabendo que a inquietude diante da escassez de gêneros textuais e literatura voltada a cultura surda, fora sanada em partes.

O aprendizado sobre a cultura surda, trouxe em destaque conhecimentos sobre a identidade de um povo que tem sua língua própria, com suas estruturas gramaticais fundamentadas, buscando seu reconhecimento em meio a uma cultura majoritária.

Reflexões constantes revelaram da importância do conhecimento dessa natureza na formação do professor de alunos bilíngues, com busca de maiores informações e estudos aprofundados vindo a contribuir para uma prática eficaz.

Como conclusão do trabalho, os alunos do sexto período sabendo da importância de livro literário para crianças e jovens, objetivou a doação das literaturas às crianças surdas matriculadas na ACAP/ Escola Bilíngue para Surdos Geny Ribas, de Ponta Grossa.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos** – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, L.F. **Abordagem fonológica dos sinais na LSCB**. Espaço: Informativo Técnico-científico. Rio de Janeiro, INES, n.1. 1990.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura** – Uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOTTI, M.de O. **Português para deficiente auditivo**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

QUADROS, R.M de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SEED/SUED/DEE. **Aspectos linguísticos da libras**. Curitiba.1998.

SILVA, M. da P. M. S. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

STROBEL, k. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

ANEXOS

Com autorização para uso de imagens.

ANEXO 1





ANEXO 2





O GÊNERO RESENHA DE FILME: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Thaís Cavalcanti dos Santos

(thatacari@gmail.com)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (GEPELIN).
UNESP/Bauru (SP).

Kathia Alexandra Lara Canizares

(kalcaniza@hotmail.com)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), professora de Língua Portuguesa na ETEC de Botucatu (Centro Paula Souza – CPS), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (GEPELIN).
UNESP/Bauru (SP).

Rosa Maria Manzoni

(romama@hotmail.com)

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, docente na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (GEPELIN) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (GEPAD).
UNESP/Bauru (SP).

RESUMO: O presente trabalho, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), traça uma análise descritiva das capacidades de linguagem do gênero resenha de filme, a fim de possibilitar sua utilização como parte de uma sequência didática. A escolha do gênero justificou-se em sua circulação social em campos de interesse e vivência dos estudantes, o que possibilita ampliar habilidades de uso e reflexão da língua de modo autônomo e crítico, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente trabalho foi motivado por uma percepção, decorrente de nossa experiência profissional com estudantes de ensino médio, da necessidade de aprimoramento no trabalho com gêneros em sala de aula. Isso nos levou à pesquisa bibliográfica que fundamentou a descrição das capacidades de linguagem do gênero resenha de filme a fim de facilitar a identificação de suas dimensões ensináveis para uso em sala de aula, segundo proposto pelo ISD.

PALAVRAS-CHAVE: ISD. Gênero discursivo. Modelização. Resenha de filme.

THE GENDER MOVIE REVIEW: A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF ACTION AND

ABSTRACT: The present work, in the light of Sociodiscursive Interactionism (ISD), traces a descriptive analysis of the language abilities of the film review genre, in order to enable its use as part of a didactic sequence. The choice of the genre was justified in its social circulation in fields of interest and experience of the students, which makes it possible to extend the use and reflection of the language in an autonomous and critical way, as advocated by the National Curricular Common Base (BNCC). The present work was motivated by a perception, due to our professional experience with high school students, of the need for improvement in working with genres in the classroom. This led us to the bibliographic research that based the description of the language abilities of the film review genre in order to facilitate the identification of its teachable dimensions for use in the classroom, as proposed by the ISD

KEYWORDS: ISD. Genres of Discourse. Modeling. Movie review.

1 | INTRODUÇÃO

Entre os desafios para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, encontra-se a permanência de uma visão acerca da língua como um sistema objetivo, abstrato e imutável que deve ser estudado de modo desvinculado da vida. Bakhtin (2006) intitula essa tradição de “objetivismo abstrato” e atribui a essa orientação filosófica de cunho racionalista e tecnicista uma visão engessada de língua que não oferece espaço para a interação social, para a vida e a renovação constante da língua. De fato, tal desconexão entre a língua e as relações sociais tem gerado, nos estudantes, grande desinteresse pela leitura e produção de textos e, quando não, uma imensa dificuldade de compreensão da língua como algo vivo que permeia suas relações cotidianas.

É nessa esteira que a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) estabelece como foco do trabalho com Linguagens no Ensino Médio a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria do estudante nas práticas de linguagem, a fim de consolidar e ampliar suas habilidades de uso e reflexão sobre elas, mobilizando esses conhecimentos tanto na recepção quanto na produção de discursos em diferentes campos de atuação (BNCC, 2018, p. 481). Para isso, o documento propõe como parâmetro o uso de diferentes procedimentos, sobretudo o trabalho com gêneros, centrado no estudo de suas características, articulando-os com outras áreas ou com os projetos e vivências pessoais do estudante.

O objetivo principal do presente estudo foi construir o modelo didático do gênero resenha de filme, visando a sua utilização como instrumento de ensino pelo docente. No presente trabalho, as teorias da *Enunciação* e dos *Gêneros do Discurso*, de Mikhail Bakhtin (2006), bem como a formulação teórica do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD) sobre o texto [Jean-Paul Bronckart (2003)] orientaram a análise descritiva do gênero resenha de filme a partir de suas capacidades de linguagem.

Embora este trabalho tenha sua iniciação em nossas experiências em sala de aula, parte essencialmente de uma pesquisa documental - bibliográfica - para a formulação de uma proposta didática para o trabalho com o gênero. A pesquisa inicia-se com uma breve explanação das teorias que fundamentam a confecção de modelizações de gênero. Posteriormente, apresenta-se um detalhamento do gênero resenha de filme, organizada por capacidades de linguagem. Por fim, apresentam-se os principais tópicos que podem ser utilizados na confecção de sequências didáticas para o ensino deste gênero.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Enunciação e gêneros do discurso

Bakhtin e Volochínov (2006) formularam as bases da teoria da *enunciação*, segundo a qual a expressão verbal é essencialmente social. Isso quer dizer que não se pode pressupor uma língua desvinculada de uma situação concreta de interação social. Nesse sentido, afirmam que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 2006, p.101).

Assim, a interação verbal configura-se como *processo dialógico* que pressupõe uma postura ativa tanto do locutor quanto dos interlocutores envolvidos. É no horizonte social presente nas interações concretas que pressupõe um auditório que se modelam as formas verbais. É nessa expressão socialmente constituída que se organiza o pensamento, que se formam identidades e papéis sociais.

Na realidade concreta das interações sociais, a enunciação se concretizará em *tipos relativamente estáveis de enunciado*, os chamados *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997). Nas atividades da linguagem, a sociedade produz linguagem oral e escrita, contribuindo para o acervo infinito de gêneros discursivos. Na construção da ação de linguagem consciente, de caráter individual, é estimulada a autorregulação, enquanto *as capacidades de ação, discursiva e enunciativa*, são operações mobilizadas ao longo do desenvolvimento das etapas da produção (BAKHTIN, 1997).

A compreensão dos diferentes *gêneros do discurso* permite a participação, em maior ou menor grau, no cotidiano do entorno social imediato e na transmissão da história. Bakhtin (1997) salienta que, mesmo dos diálogos do cotidiano, estão presentes os elementos constitutivos do gênero, em função do tema, da situação e da composição dos participantes daquela interação. Entretanto, é da passagem desses gêneros chamados por ele de *primários* (mais afeitos às práticas cotidianas, sobretudo orais) para os *secundários* (mais complexos e consolidados especialmente na escrita)

que surgem as condições para um convívio cultural mais organizado e lapidado. Nesse sentido, justifica-se a escolha da resenha de filme para modelização de gênero. Embora as práticas discursivas cotidianas dos estudantes envolvam diálogos ou comentários informais acerca de filmes, a transposição desses gêneros informais para situações mais formais constitui, muitas vezes, um desafio.

2.2 O interacionismo sociodiscursivo (ISD) e o texto

Avançando no que foi exposto por Bakhtin (1997 e 2006) acerca da *enunciação* e dos *gêneros do discurso*, Bronckart (2003) desenvolve, no plano teórico e metodológico do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), uma análise dos processos envolvidos nas atividades concretas de produção textual. O texto é entendido pelo ISD (Bronckart, 2003, p. 75) como uma “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” que articula, de um lado, o conhecimento do conjunto de gêneros historicamente produzidos (o arquitexto) e, de outro, as escolhas feitas por seu autor-produtor em função de uma situação específica de comunicação.

Nesse movimento dialético entre as decisões particulares do agente e as restrições sócio-históricas presentes no plano do arquitexto, entre os parâmetros externos e os internos envolvidos na produção textual, situa-se o que o ISD intitula como *capacidades de linguagem*.

Bronckart (2003) nomeia de *Capacidade de Ação* as representações psicológicas feitas pelo agente-produtor de três mundos discursivos: o mundo físico (objetivo), o mundo social (o conhecimento coletivo) e mundo sociossubjetivo (das intenções do agente). Nesse sentido, a *Capacidade de Ação* é vista como um provável poder-fazer e relaciona-se ao *contexto físico* da ação de linguagem (lugar de produção, momento de produção, produtor e receptor do texto), ao *contexto sociossubjetivo* (lugar social, posição social do enunciador e interlocutor, objetivo da interação), e ao *conteúdo temático ou referente* relacionado aos conhecimentos pessoais e temas que serão verbalizados no texto.

Além de reconhecer a relevância das condições externas envolvidas na produção, Bronckart refina a análise dos elementos que compõe a *Arquitetura interna do texto*, reconhecendo nela a existência de três “folhados” concomitantes: no nível englobante, a *infraestrutura geral* do texto, responsável pelo plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais; no nível intermediário, os *mecanismos de textualização*, por meio das formas de conexão, coesão nominal e coesão verbal, e, no nível superficial, os *mecanismos de enunciação*, relacionados ao gerenciamento de vozes no texto e às modalizações discursivas.

Concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p. 119).

Esses estratos constituintes mobilizam, segundo Bronckart (2003), outras duas

capacidades de linguagem: as discursivas e as linguístico-discursivas. A Capacidade Discursiva consiste em uma série de escolhas ligadas à infraestrutura textual: dos elementos do plano geral do texto (seu layout), das ações relacionadas ao tipo de discurso (teórico, narração, relato interativo e interativo) e das relacionadas às sequências textuais (argumentativa, expositiva, narrativa, descritiva, dialogal, injuntiva). Já a Capacidade linguístico-discursiva remete aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos fundamentais para a coerência geral de um texto.

Em relação aos tipos discursivos, Bronckart (2003) afirma que eles nascem nas coordenadas gerais dos mundos discursivos. O autor descreve as características do discurso da ordem do NARRAR, do mundo discursivo em outro lugar, realista ou ficcional, e da ordem do EXPOR, conjunto ou disjunto, implicado ou autônomo. Dessa forma, surgem os quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo. Quanto às sequências textuais, originadas em operações dialógicas, elas aparecem em número delimitado e observadas no interior dos tipos de discurso: sequência argumentativa, narrativa, expositiva, descritiva, dialogal e injuntiva. Para Bronckart (2003, p.252):

As sequências narrativas só aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as sequências explicativas, argumentativas e injuntivas só nos discursos teóricos e nos interativos monologados; as sequências dialogais, enfim, só nos discursos interativos dialogados.

No plano da coerência textual, Bronckart (2003) aponta, entre os *mecanismos de textualização*, o uso de unidades da língua para estabelecer a conexão entre os tipos de discurso, entre as sequências e entre as frases; além de estratégias de retomada do conteúdo temático por meio de sintagmas nominais e pronominais (coesão nominal) e de uso dos elementos verbais responsáveis pela temporalidade e aspectualidade (coesão verbal). No âmbito da coerência pragmática, identifica entre os *mecanismos de enunciação* o gerenciamento de vozes (do autor, das vozes sociais ou das vozes de personagens), além das modalizações de teor avaliativo que remetem novamente aos mundos discursivos (apreciativas ou subjetivas; deônticas ou sociais; lógicas ou objetivas) ou permanecem no patamar pragmático.

A formulação de um modelo teórico de um gênero a partir dos elementos textuais descritos por Bronckart (2003) possibilita sua apropriação com legitimidade pelo docente. Para utilizá-lo com pertinência em sala de aula, é indispensável, ainda, identificar suas dimensões ensináveis a fim de adaptá-lo a um modelo didático que viabilize sua apropriação pelos aprendizes (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir de estudo e pesquisa bibliográfica das orientações teórico-práticas dos estudos sobre o *Texto* e a *Engenharia Didática do Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), de Bronckart, Dolz, Schneuwly, Noverraz,

Decândio. Para a descrição das capacidades de linguagem, foi feita a modelização teórica e didática do gênero resenha de filme, ancorada tanto em alguns artigos a respeito dele quanto na leitura de alguns exemplares que circulam na esfera jornalística.

Como nossa intenção é oferecer um quadro descritivo das capacidades de linguagem vinculadas ao gênero como instrumento auxiliar para o docente que queira desenvolver uma sequência didática, não houve pesquisa de campo nem coleta prévia de produções textuais de alunos. A partir da pesquisa bibliográfica, pôde-se segmentar, analisar, detalhar e confeccionar a análise descritiva das capacidades de linguagem do gênero resenha de filme.

4 | ANÁLISE DESCRITIVA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

O gênero resenha de filme constitui uma leitura crítica sobre um filme previamente visto. Nela, o resenhista estabelece um diálogo intertextual, reescreve, recria e, portanto, ressignifica uma obra cinematográfica e, dessa forma, intervém no mundo ao produzir um novo conhecimento (MASCARELLO, 2013).

O modelo didático do gênero discursivo resenha de filme, segundo a proposta do ISD, desenvolvida por Bronckart (2003), foi esquematizado a partir das *capacidades de linguagem* envolvidas em sua produção: *a capacidade de ação*, *a capacidade discursiva* e *a capacidade linguístico-discursiva*.

4.1 Capacidade de ação

O querer-dizer do resenhista ampara-se primeiramente na escolha do gênero, que neste caso constitui a resenha de filme, própria da esfera jornalística. Neste sentido, Bakhtin (2006, p. 282) afirma que “essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição dos seus participantes, etc.” Por outro lado, no processo de transposição didática externa (BARROS, 2012) ou na construção de modelos didáticos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), considera-se o gênero resenha de filme como instrumento para o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aluno, por isso fala-se da esfera escolar.

A produção do gênero envolve uma conduta de intervenção intencional, chamada de *ação* (BRONCKART, 2003). Assim, podem ser hierarquizados os seguintes aspectos relacionados à *capacidade de ação* (Figura 1).

4.1.1 Contexto físico ou situação de produção

- a. Lugar de produção: a produção do gênero resenha de filme pode acontecer na sala de aula, na casa dos resenhistas ou em salas de edição de revistas

e jornais.

- b. Momento de produção (contexto histórico imediato): na escola, o momento de produção pode acontecer nas aulas, seja de Língua Portuguesa, seja de outra disciplina, ou ainda de forma interdisciplinar; no ambiente jornalístico, o momento da produção pode ter uma frequência periódica semanal ou mensal.
- c. Emissor do texto (autor): no ambiente escolar, a autoria é do aluno, de forma individual ou em produção colaborativa; no ambiente jornalístico, o autor é o resenhista do filme.
- d. Receptor: na escola, o receptor é o docente responsável pela atividade ou os demais estudantes; no âmbito jornalístico, o receptor corresponde aos leitores interessados.

4.1.2 Contexto sociossubjetivo de produção

- a. Lugar histórico-social da interação: a sala de aula na escola e diferentes locais onde editoras de revistas/jornais impressos e/ou online disponibilizem espaço para essa interação.
- b. Posição social do enunciador: espectador crítico do filme, seja o aluno, na esfera escolar, seja o resenhista, crítico de filmes, colunista ou especialista em resenhas, na esfera jornalística.
- c. Posição social do interlocutor: professores de diferentes disciplinas bem como leitores interessados em produções cinematográficas ou no tema abordado por aquela que foi resenhada, prováveis futuros espectadores do filme.
- d. Objetivo da interação: oferecer ao leitor – e provável futuro espectador do filme – um panorama sobre o filme para fomentar o interesse em vê-lo.

4.1.3 Conteúdo temático

O referente da resenha de filme abrange temas diversificados apresentados em curta e longa metragens. Na esfera escolar, o conteúdo temático pode ser direcionado para questões da área social, econômica, ambiental, política e comportamental do indivíduo como ente social.

4.1.4 Suporte de circulação

Na escola, painel de resenhas. Modalidade impressa e online: sites, blogs, painel escolar. Meio midiático ou jornalístico: revistas, jornais, suplementos, etc.

Berbare (2003) denomina a resenha de filme como crítica de cinema, inscrita na esfera jornalística, pois pode ser encontrado em jornais e revistas visando informar os leitores e futuros espectadores sobre filmes em cartaz ou com estreia próxima.

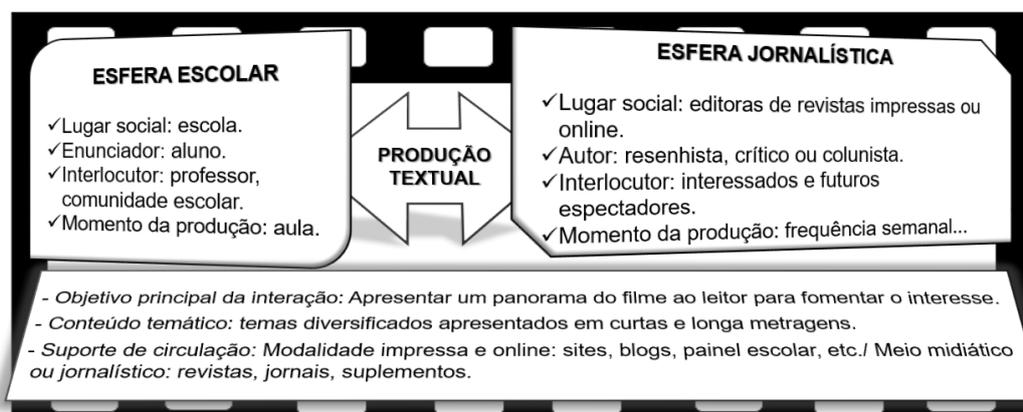


Figura 1 - Contexto de produção da resenha de filme.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.2 Capacidade discursiva

Segundo Bronckart (2003, p. 120), a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo e é organização em um plano geral (*layout*), tipos de discurso sequências textuais e outras formas de planificação. No gênero resenha de filme, a capacidade discursiva constrói-se a partir dos elementos descritos abaixo.

4.2.1 Plano geral do texto (organização global)

A resenha de filme apresenta sequências expositivas, descritivas e argumentativas (Figura 2) que se articulam. Um título precede a resenha e pode acompanhar o título do filme resenhado. Em seguida, são apresentados os dados técnicos do filme como nome do diretor, roteirista e principais atores; ano de produção e tempo de duração. Segundo Lima (2015, p.4) “esses elementos com grande frequência são postos no primeiro parágrafo e costumam ser retomados no desenvolvimento do gênero”. Para Barros e Nascimento (2005), o resumo do filme e a crítica fundamentada podem estar inseridos no desenvolvimento ou a crítica pode aparecer após a síntese do filme resenhado.

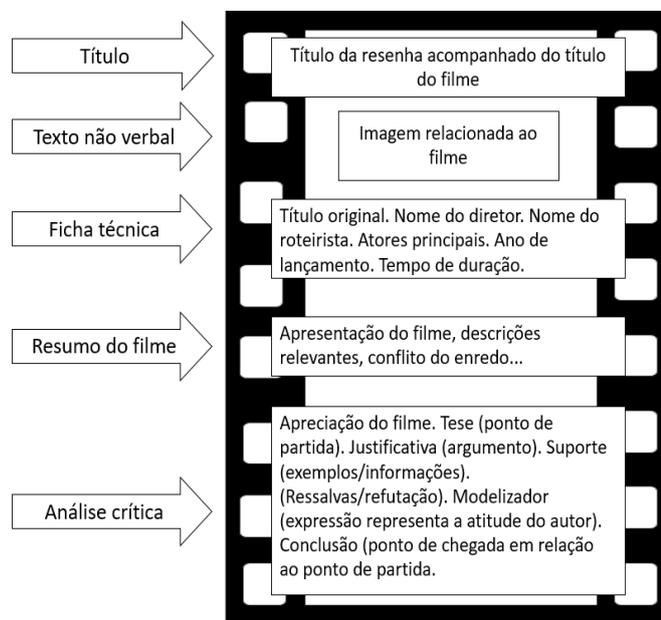


Figura 2 - Organização global, em um plano visual, do gênero discursivo resenha de filme.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O texto apresenta, em geral, o resumo do filme e a apreciação crítica do resenhista, acompanhada de argumentação. Lima (2015) afirma que as resenhas de filme podem conter conteúdos de diferentes partes do filme assim como a descrição das ações principais das personagens. Além disso, o resenhista pode partir de uma tese, que representa o ponto de vista a ser defendido por ele, emitir avaliações sobre o filme e usar justificativas, explicações e fundamentações, examinar argumentos, dados e exemplos, analisar e avaliar outras informações (intertextualidade) para chegar a uma conclusão ou ponto de chegada.

4.2.2 Tipos de discurso

A resenha de filme é um gênero no qual o autor elenca informações e apresenta apreciações fundamentadas sobre um filme. Dessa forma, pertence à ordem do EXPOR, mas inscreve-se em dois tipos de discurso: o *teórico* (conjunto e autônomo) e o *interativo* (conjunto e implicado).

Segundo Bronckart (2003), no discurso *teórico* monologado, predominam as formas do presente, com valor genérico. Nesse tipo de discurso, o conteúdo temático é organizado em um mundo discursivo não distanciados do mundo ordinário do autor, com autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina. As informações técnicas sobre o filme estão associadas ao discurso *teórico*, além disso, de acordo com Bronckart (2003), os organizadores lógico-argumentativos são do domínio deste discurso. Entretanto, as argumentações que objetivam o convencimento do futuro espectador correspondem ao discurso *interativo*, uma vez que estão implicadas nos parâmetros físicos da ação, com marcações claras,

por exemplo, das apreciações do agente e, eventualmente, da interlocução com o destinatário.

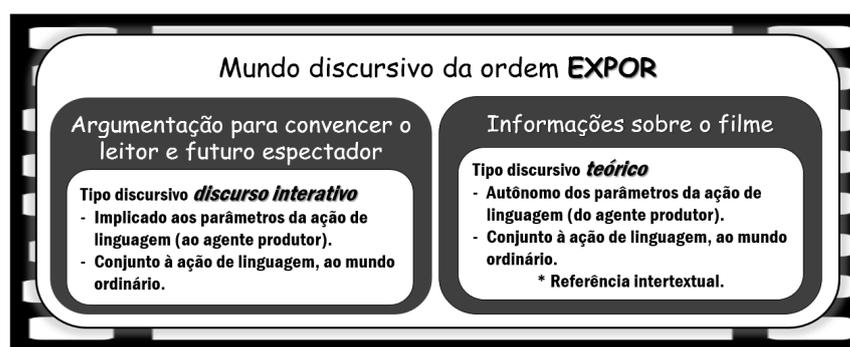


Figura 3 – Tipos textuais do gênero discursivo resenha de filme.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.2.3 Sequências textuais

Em relação à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, a resenha de filme apresenta, de modo predominante, a sequência *argumentativa*, entretanto possui também sequências *narrativa* e *descritiva* (Figura 4).

A sequência *argumentativa*, cujo estatuto dialógico é o de convencer, está organizada em um raciocínio argumentativo: uma tese a respeito de um assunto, dados novos que são objeto de análise e que conduzem a uma conclusão ou nova tese. Ainda dentro da análise dos dados, eles podem ser justificados ou delimitados a partir de restrições. Assim, o processo de semiotização do raciocínio argumentativo pode ser apresentado em quatro momentos: fase de premissas ou dados (constatação inicial), fase de apresentação de argumentos ou suporte, fase de contra-argumentação ou de restrição e fase de conclusão ou nova tese (BRONCKART, 2003). Segundo Barros e Nascimento (2005), o resumo do enredo serve de ancoragem para o desenvolvimento dos argumentos do resenhista.

A sequência *narrativa*, cujo estatuto dialógico é de tensão, desenvolve-se eventualmente no relato das ações das personagens quando esta sequência é sustentada por um processo de intriga das personagens implicadas em acontecimentos sucessivos, com começo, meio e fim (BRONCKART, 2003, p. 219). Entretanto, conforme salienta Bronckart (2003), quando falta o estatuto de tensão, mas mantém-se a sequência de ações, pode-se falar no uso de uma outra forma de planificação: o *script*. Neste sentido, Lima (2015) salienta que essas sequências são utilizadas ou para orientar os leitores nas diferentes partes do filme, ou para facilitar a compreensão das intenções do diretor do filme.

Para apresentar informações não organizadas em ordem linear obrigatória, mas detalhadas de forma objetiva, relacionadas às características técnicas do filme ou a

serviço das outras sequências, utiliza-se também a sequência *descritiva* (Bronckart, 2003).



Figura 4 – Sequências textuais do gênero discursivo resenha de filme.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.3 Capacidade linguístico-discursiva

Vinculada aos mecanismos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto, a Capacidade linguístico-discursiva desdobra-se nas camadas intermediária e superficial da arquitetura textual. Na primeira, há os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Na segunda, os mecanismos enunciativos: o gerenciamento de vozes e as modalizações.

4.3.1 Mecanismos de textualização

No plano das *conexões*, pode haver o uso de segmentação para marcar a transição entre os tipos de discurso (do teórico ao interativo, ou vice-versa); de balizamento para marcar a transição entre as sequências textuais (descritiva, narrativa e argumentativa), de empacotamento para marcar a articulação dentro das sequências, além de ligação ou encaixamento entre frases. Essas marcações são feitas, frequentemente, por operadores lógico-argumentativos (mas também, entretanto, por isso) e organizadores de caráter descritivo-narrativo (depois, em seguida, por fim) (LIMA, 2015).

Em relação à *coesão nominal*, a inserção e a retomada do conteúdo temático ocorre por meio de sintagmas nominais (sinônimos, hiperônimos, perífrases) e sintagmas pronominais (pronomes pessoais oblíquos, pronomes demonstrativos). Na resenha de filme, isso se dá, por exemplo, pelo uso de elipses ou de expressões anafóricas como “o filme”, “nele”, “a produção”, entre outros recursos de referência.

Quanto à *coesão verbal*, observa-se o predomínio de verbos no Presente do Indicativo tanto nos trechos em que o tipo de discurso interativo predomina (“expõe”, “apresenta”, “dispensa”) e o uso eventual de verbos no Pretérito em algumas sequências narrativas (“foi filmado”, “venceu”).

4.3.2 Mecanismos enunciativos

No âmbito da coerência pragmática, nota-se o *gerenciamento de vozes* do autor-produtor da resenha ao lado das vozes de personagens e/ou diretor do filme, articuladas num processo de intertextualidade, que pode ser destacado pelo uso de aspas ou de verbos *dicendi*, como “afirma”, “expõe”, etc (LIMA, 2015). Também pode haver a presença de vozes sociais referentes à avaliação daquele mesmo filme ou do tema nele abordado.

No plano das *modalizações* de teor avaliativo, observa-se o uso frequente das apreciativas que expressam o olhar subjetivo do autor-produtor (com o uso de unidades como felizmente, infelizmente, é lamentável, é um deleite); eventualmente pode haver também as deônticas, que remetem a normas ou regras sociais coletivas (é preciso, não deve, não pode); as lógicas, com apreciações relacionadas ao mundo físico (é possível, é evidente, necessariamente) que oferecem um teor de maior objetividade à análise; além de algumas pragmáticas que atribuem capacidades de ação ao agente (o diretor/o autor quis, não pôde, pretendeu).

5 | AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO

A análise descritiva das capacidades de linguagem do gênero, congregando os parâmetros externos e seus elementos internos, permite listar, de modo sintetizado, as dimensões ensináveis da resenha de filme no quadro a seguir.

Capacidade de ação	Contexto físico da situação de produção	Lugar de produção: sala de aula/ casa do resenhista, sala de edição de revistas e jornais.
		Momento de produção: aulas multidisciplinares/ ambiente jornalístico, com frequência semanal, mensal e outras.
		Emissor do texto: aluno/ resenhista, autor de resenhas de filmes.
		Receptor: professor, outros estudantes, leitores de jornais e revistas e interessados.
	Contexto sócio subjetivo de produção	Lugar histórico-social da interação: escola/ editoras de revistas impressas ou online.
		Posição social do enunciador: aluno/ resenhista, crítico de filmes, colunista ou especialista.
		Posição social do interlocutor: professor, leitores e prováveis futuros espectadores do filme em painéis escolares, revistas, sites ou jornais, envolvidos ou interessados no tema abordado pelo filme ou no próprio filme.
		Objetivo da interação: Apresentar um panorama do filme ao leitor para fomentar o interesse em vê-lo.
	Conteúdo temático: temas diversificados apresentados em curta e longa metragens.	
	Suporte de circulação: Modalidade impressa e online: sites, blogs, painel escolar, etc. Meio midiático ou jornalístico: revistas, jornais, suplementos.	

Capacidade discursiva	Plano geral do texto: Título da resenha, nome do filme, nome do diretor, roteirista e principais atores, tema, resumo do filme e apreciação crítica fundamentada.
	Tipos de discurso predominante: Mundo discursivo da ordem do <i>EXPOR</i> : discursivo <i>teórico</i> , conjunto e autônomo (informações técnicas sobre o filme); <i>discurso interativo</i> , conjunto e implicado (para convencer o leitor).
	Sequências textuais: Sequência <i>argumentativa</i> predominante (convencer o leitor) Sequência <i>narrativa</i> ou <i>script</i> (enredo do filme); e sequência <i>descritiva</i> (apresentação do filme) secundárias.
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos de textualização Conexão: estratégias de <i>segmentação</i> (entre discursos), <i>balizamento</i> (entre sequências), <i>empacotamento</i> (dentro das sequências), de <i>ligação</i> e <i>encaixamento</i> entre frases. Operadores lógico-argumentativos (mas também, porém, por isso, etc) e operadores descritivo-narrativos (em seguida, depois, por fim). Coesão Nominal: uso de <i>sintagmas nominais</i> para introduzir conteúdo temático e de sintagmas nominais (sinônimos, hiperônimos, perífrases) e <i>pronominais</i> (pronomes pessoais, demonstrativos, relativos) para retomada dos referentes. O filme, a sequência, nele, a produção, etc. Coesão Verbal: uso predominante do Presente nos trechos marcados pelas sequências argumentativas e script e uso do Pretérito em trechos de sequências narrativas.
	Mecanismos enunciativos: Gerenciamento de vozes: voz do autor (resenhista), voz dos personagens ou do autor (“chamados” ao texto por procedimentos como o uso de aspas ou verbos dicendi) e vozes sociais (geralmente de avaliação do filme ou de seu conteúdo temático) Modalizações: <i>apreciativas</i> (felizmente, infelizmente, é lamentável, etc); <i>deônticas</i> (é preciso, não pode, não deve); <i>lógicas</i> (necessariamente, é evidente); <i>pragmáticas</i> (não pôde, quis, pretendeu).

Quadro 1. Síntese descritiva das capacidades de ação e discursiva do gênero resenha de filme.

Fonte: elaborado pelas autoras.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resenha de filme é um texto opinativo que avalia um longa-metragem, no qual o resenhista, em pleno desenvolvimento de ação de linguagem, tece um raciocínio argumentativo e dialoga com outros textos com o objetivo de persuadir o leitor a assistir ao filme resenhado.

À luz da teoria do ISD, neste estudo foi possível descrever as capacidades de ação, discursiva e linguística-discursiva do gênero resenha de filme e esquematizar a sua infraestrutura, apresentando algumas de suas dimensões ensináveis para posterior utilização no planejamento de sequências didáticas.

Ao docente, cabe fazer as adaptações necessárias para seu ensino a partir dos conhecimentos que os alunos dispõem a respeito deste gênero e das capacidades que já tenham desenvolvidas. Os procedimentos metodológicos criados pela Engenharia Didática do ISD (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), sobretudo as Sequências didáticas de gênero, constituem instrumentos adequados a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual.**/ Maria Divanira de Lima Arcoverde, Rossana Delmar de Lima Arcoverde. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leitura_interpretacao_e_producao_de_textos/Le_PT_A14_J_1_.pdf. Acesso em: fev. 2019.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal.** (Tradução M. E. Galvão). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** (V. N. Volochínov) (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) 12ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Resenha cinematográfica: um gênero textual para o ensino de língua portuguesa na abordagem do interacionismo sócio-discursivo. **Anais do III Encontro Científico do curso de Letras**, 2005. Disponível em: http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/010.html. Acesso em: abr. 2018.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n.11, p.11-35, jan/jun, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/1687/1145>. Acesso em: mar. 2018.

BERBARE, A. P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: **Estudos Linguísticos**, v. 32. 2003. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc005.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** (Tradução Ana Raquel Machado e Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem.** (Tradução Decândio e Machado). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LIMA, P. S. O gênero resenha na sala de aula: desenvolvendo as capacidades de linguagem. **Littera Online**, n. 10, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/3563>. Acesso em: mar. 2018.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573., set/dez, 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

MASCARELLO, L. J. Pensando sobre a estrutura e organização da resenha crítica. **Revista de Letras**, v. 15, n. 17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2384>. Acesso em: mar. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA AULA DE LITERATURA NA ESCOLA

Andréa Portolomeos

Universidade Federal de Lavras (UFLA),
Departamento de Estudos da Linguagem (DEL),
Lavras – MG

Sophia Assis Rodrigues

Universidade Federal de Lavras (UFLA),
Departamento de Estudos da Linguagem (DEL),
Lavras – MG

RESUMO: O presente artigo visa ressaltar a importância da aula de literatura dentro da escola. O trabalho tem como orientação metodológica o estudo de textos teóricos e literários, mais especificamente, Antonio Candido, Nelly Novaes Coelho, Renè Wellek, Austin Warren e José J. Veiga. De acordo com Coelho (1991), a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação, sendo assim é papel do professor entender a importância da iniciação do aluno na literatura e a importância do planejamento de uma boa aula atentando para a especificidade da linguagem literária e da leitura literária que implica uma variedade de interpretações possíveis. Isso apontará para a interpretação subjetiva do texto literário associada à realidade de cada leitor, ou seja, podemos distinguir assim a linguagem literária da linguagem do cotidiano cuja interpretação é mais unívoca. Neste trabalho será mostrado, através do

conto Professor Pulquério, presente no livro *Os Cavalinhos de Platinplanto* de 1989 do autor José J. Veiga, como o professor pode, na aula de literatura, desenvolver a subjetividade do aluno e seu pensamento crítico a partir da leitura literária. O trabalho com a obra literária evidencia como a linguagem sensível promove reflexões sobre a realidade em que vivemos nos dando a possibilidade de transformá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Linguagem literária. Leitura Literária. Plurissignificação.

THE IMPORTANCE OF THE LITERATURE

CLASS AT SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to highlight the importance of the literature class within the school. The work has as methodological orientation the study of theoretical and literary texts, more specifically, Antonio Candido, Nelly Novaes Coelho, Renè Wellek, Austin Warren and José J. Veiga. According to Coelho (1991), literature is considered the art of language and as any art requires an initiation, so it is the teacher's role to understand the importance of student's initiation in literature and the importance of planning a good class considering the specificity of the literary language and literary reading that implies a variety of possible interpretations. This will point to the subjective interpretation of the literary text associated with the reality of each

reader, that is, we can distinguish literary language from everyday language whose interpretation is more univocal. In this work will be shown, through the tale Professor Pulquério, present in the book *Os Cavalinhos de Platinplanto* de 1989 by the author José J. Veiga, how the teacher can, in the literature class, develop the subjectivity of the student and his critical thinking from reading literary. The work with the literary work shows how sensitive language promotes reflections about the reality in which we live giving us the possibility of transforming it.

KEYWORDS: Literature. Literary Language. Literary Reading. Plurissignification

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Nelly Novaes Coelho, a literatura é considerada a arte da linguagem, e como qualquer arte, exige uma iniciação. A leitura literária merece certa atenção porque tem a capacidade de questionar o mundo já organizado, quebrar paradigmas estabelecidos e propor outras direções de concepção de vida e de convivência. Tendo em vista essa realidade, o presente artigo visa ressaltar a importância da aula de literatura para a formação da capacidade crítica do aluno.

Os alunos devem ter contato com a literatura desde as séries iniciais na escola. Também segundo Coelho:

A Literatura Infantil é a abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de estímulo às emoções, à diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criados pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991).

Isso apontará para a necessidade de uma interpretação subjetiva do texto associada à realidade de cada leitor. A partir dessa particularidade da leitura literária, podemos distingui-la da linguagem do cotidiano cuja produção e decodificação implicam uma maior objetividade. A literatura poderá fazer com que os alunos consigam relativizar os rígidos paradigmas que lhes são impostos pela sociedade em que vivem, a partir das reflexões propostas pelo texto. Dessa forma, a literatura fomentará no aluno o que eminente crítico Antonio Candido chama de traços essenciais do ser humano, isto é, aqueles que promovem uma sensibilidade mais aguçada para significar as vivências, sejam elas boas, sejam elas ruins.

2 | LITERATURA, UMA ARTE VERBAL

A literatura se caracteriza por ser uma arte verbal. Sendo assim, a linguagem literária possui suas particularidades em relação à linguagem cotidiana. Existe uma ligação entre a linguagem literária e a linguagem do cotidiano que são as metáforas. A metáfora se faz presente em boa parte da linguagem do cotidiano, como por exemplo, nas gírias e provérbios populares, e, na linguagem literária, ela pode ser exemplificada

com a poesia, que - nesse caso - reaviva o caráter metafórico da linguagem, tornando-nos conscientes dele. Welles e Warren nos dirão que a linguagem literária deve ser estudada separadamente da linguagem científica e da linguagem do cotidiano por explorar os recursos da linguagem – como a metáfora, por exemplo - de modo mais deliberado e sistemático:

A distinção pragmática entre linguagem literária e linguagem do cotidiano é muito mais clara rejeitamos como poesia ou rotulamos como mera retórica tudo o que nos persuada a uma ação exterior definida. A poesia de verdade afeta-nos com mais sutileza. A arte impõe certo tipo de estrutura que tira o enunciado da obra do mundo da realidade. (WELLEK,WARREN, 2003, p.17)

A linguagem da literatura transpõe o significado mais objetivo das coisas e abre inúmeras possibilidades de sentido para a palavra - e conseqüentemente para a vida - através do seu procedimento de plurissignificação dos significados já estabelecidos. Desse modo, a literatura amplia o horizonte de leitura do mundo do leitor, a partir do estímulo da sensibilidade desse leitor.

Antonio Candido, como já foi mencionado, nos ensina que a Literatura atua como fator humanizador dos indivíduos. Ele explica ainda que o texto literário penetra no consciente e subconsciente do leitor, tornando-o mais sensível a realidades diferentes da sua, ou seja, aguçando um sentimento de alteridade em relação aos nossos semelhantes.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto dela), o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p182).

Também segundo Antonio Candido, a leitura literária fomenta, exercita, a fabulação que é própria de todos nós em nossas vidas cotidianas e, sendo assim, nos auxilia a viver de modo mais pleno no exercício de nosso imaginário. Nesse sentido, o autor discute ainda a literatura como um direito humano e, sendo assim, considera que pensar sobre esse objeto é reconhecer o que é importante para o próximo. O crítico lembra que a literatura possui um papel formador da personalidade já que ela desenvolve no leitor sentimentos para que ele possa compreender melhor a natureza, o semelhante e a sociedade em que está inserido. Assim, conseqüentemente, a literatura, além de nos ajudar a viver melhor no exercício de nossa imaginação cotidiana, nos ensina a assumir e a tomar posições mais éticas e menos preconceituosas diante do outro e da vida. Entretanto, vivemos em uma sociedade em que – em larga medida - a arte deixou de possuir limites mais definidos, sendo muitas vezes confundida ou com o produto da indústria cultural ou com um produto cuja principal função é espelhar/refletir a realidade adjacente e não mais problematizá-la através de recursos linguísticos próprios. Ou seja, vivemos em uma sociedade em que a discussão sobre valor estético da arte tende a ficar em segundo plano, perdendo espaço para outros

valores como o espelhamento da realidade ou/e a “hipermimetização” do real pelo texto ficcional ou o valor de mercado.

De onde cabe a pergunta: em que medida essa literatura que, ou reproduz a lógica de mercado ou se pretende mais realista que o real, estimula a humanização do indivíduo segundo o processo explicado por Antonio Candido? A obra que não demanda esforço de significação no ato de leitura, a obra cuja leitura é fluente e sem obstáculos tende a perpetuar os sentidos já estabelecidos em vez de subvertê-los ou questioná-los, contribuindo para que os leitores permaneçam passivos e acomodados na significação já dada do mundo. Leyla Perrone-Moisés (2006) em seu ensaio “*Literatura para todos*” ressalta as dificuldades enfrentadas pelo professor de literatura, cujo ensino tem se limitado à diferenciação entre os gêneros textuais.

O desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura” ou “literatura difícil”; representadas pelos textos canônicos dos países e línguas, é um fato histórico universal. Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta, o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda lêem, em manuais de auto-ajuda mais reconfortantes do que a literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2006)

Em nossa sociedade, cuja arte passou a não ser mais reconhecida pelo seu valor estético, mas confundida com valor de mercado ou sociológico, torna-se cada vez mais difícil sensibilizar novos leitores para uma leitura que exige um maior esforço de concentração e criação de novos sentidos. Diante dessa dificuldade, vê-se adensar uma cultura da leitura de uma literatura média, para leitores médios, cujo foco é o entretenimento e não a reflexão sobre a vida, o mundo. Esse tipo de obra de decodificação simples, rápida, em geral não estimula a criatividade do leitor, criando assim, leitores mais acomodados em relação aos sentidos já estabelecidos. Nesse sentido, a escola deve ter como meta a luta para a formação de leitores mais hábeis de textos literários; para isso, o professor de literatura precisa compreender a importância da especificidade dessa linguagem e do desenvolvimento da habilidade de produção de sentidos a partir da leitura de textos literários. Pensando ainda nas aulas de literatura, lembramos de Alfredo Bosi, em seu livro **Literatura e Resistência**, que nos adverte para o problema de se confundir textos literários com textos que veiculam uma lógica de mercado:

O indivíduo- massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno desse século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja especular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e ampliado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime - uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma leitura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. (BOSI, 2008)

3 | BREVES APONTAMENTOS SOBRE O CONTO “PROFESSOR PULQUÉRIO”: UMA PROPOSTA PARA A AULA DE LITERATURA

O conto “Professor Pulquério” é um dos doze contos presentes no livro **Os cavalinhos de Platinplanto** do autor José J. Veiga. Publicado em 1959, o livro é formado por contos nos quais encontramos metáforas sobre o embate entre o imaginário, a vontade de expressão da subjetividade e a dura realidade cotidiana de cada um de seus personagens. As narrativas são relativamente curtas, o que facilita seu uso como recurso didático, e nos instigam a pensar a todo momento nas dificuldades cotidianas da vida e nas possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades.

Logo no início do conto “Professor Pulquério”, notamos que o narrador é uma criança e conta a história através de uma memória que traz consigo, pois ele havia conhecido o tal Professor. A história conta sobre um homem triste que tinha sido professor, mas, para sustentar a família, teve que mudar de profissão e fazer de tudo um pouco. Não exercendo o magistério, ele escrevia artigos para o pequeno jornal da cidade e gostava de contar histórias, embora ninguém se importasse muito com essas habilidades de Pulquério.

Certo dia, ao encontrar com a criança que nos narra a história, o Professor Pulquério conta a ela que irá começar uma caça a um tesouro enterrado na crista de um dos morros da cidade. Diante do desinteresse do menino e também da cidade, ele resolve então enviar um telegrama ao presidente, tornando-se piada no lugarejo. Adiante no enredo, o telegrafista voltou à cidade para contar a Pulquério que o presidente não pôde estudar a situação.

Devido ao fato de ter sido desconsiderado pela população da cidadezinha e pelo presidente, o Professor resolve fazer um protesto entrando em um poço. Passados os dias, muitas pessoas visitavam o poço para ver o que o Professor fazia lá dentro, até que o delegado da cidade exigiu que o Professor encerrasse o tal protesto. Com a decisão do delegado, as pessoas passaram a sugerir as mais absurdas ideias para tirar o professor de lá:

A curiosidade agora era saber de que maneira o delegado iria retirar o professor de dentro do poço caso ele teimasse em não sair. De todos os lados partiam sugestões, uns achavam que a melhor solução seria despejar baldes de água na cisterna – alguém falou em água quente – outros que o mais indicado nesses casos seriam tochas embebidas em querosene; e um camarada baixinho, de olhos vivos de coelho, recomendou que se tapasse a cisterna com a porta e se metesse fumaça para dentro, como se faz para tirar tatu da toca. Ouvindo isso uma das filhas do professor de seus doze a quatorze anos, começou a correr de um lado para o outro, chorando e pedindo piedade, mas ninguém se comovia; todos estavam ali para ver alguma coisa fora do comum, e não haviam de querer estragar o desfecho com um gesto de piedade fora de hora. (VEIGA, 1989, p.83)

O delegado aguardou o tempo limite que havia dado para o Professor sair do poço. Como isso não aconteceu, ele levou um galho de abacateiro - onde se via uma casa de maribondos - até o poço para lançá-lo lá dentro.

Naturalmente todos esperavam que o professor subisse do poço como um foguete e saísse desatinado pelo quintal, pulando e dando tapas por todos os lados – mas nada aconteceu, nem um grito se ouviu. Olhávamos uns para os outros espantados, como se na cara dos conhecidos pudéssemos encontrar a explicação. Por fim, aqueles de mais iniciativa foram na ponta dos pés espiar dentro do poço – e quando contaram o que viram, ninguém acreditou, foi preciso que a multidão inteira fizesse fila para ver com os próprios olhos. Dentro do poço só se via o galho de abacateiro engarranchado numa pedra e umas cascas de queijo que os marimbondos atacavam. Fomos todos para a casa de cabeça baixa, sentindo-nos vilmente logrados. (VEIGA, 1989, p.84)

Após a leitura desse texto, o professor pode incitar nos alunos algumas das muitas reflexões que o conto apresenta, sobretudo aquelas concernentes à brutalidade presente em nossa realidade cotidiana muitas vezes travestida em simples curiosidade. O conto nos fala também de uma sociedade egoísta que não se importa com a dor alheia, que é até capaz de se divertir com ela. Nesse sentido, trata-se de um texto crítico dessa sociedade, dos valores que a formam e do quanto reproduzimos esses valores sem um exercício de autocrítica. O conto nos diz de uma pequena cidade que pode ser a expressão de nossa sociedade de conformação burguesa cujo principal valor é o lucro e para a qual outros valores como a solidariedade, a empatia, o amor, o bem-estar coletivo não são cultivados porque seus indivíduos estão ocupados consigo mesmos, com uma luta pelo poder - que é também uma luta pelo dinheiro na sociedade burguesa - antes de tudo.

O professor de literatura deve mostrar aos alunos como a linguagem literária - através de recursos próprios como o subentendido, as metáforas etc - propõe um tipo de reflexão de tipo muito particular, ou seja, uma reflexão que parte da forma para se chegar a um conteúdo. O conto escolhido, através de procedimentos estilísticos, nos mostra como pessoas comuns - que podem ser nos mesmos ou grande parte de nossos conhecidos - podem exercitar um lado sádico do ser humano sem se importar com o bem-estar de pessoas que não fazem nenhum mal às suas vidas. Note-se que os personagens não se comoviam e nem apoiavam o protesto; todos ficavam por perto para saber o que poderia acontecer com o professor dentro do poço. Cabe ainda lembrar que muitas das pessoas presentes no protesto deram ideias sobre como tirar o homem do poço mesmo que custasse a vida dele. Essa falta de empatia e sensibilidade com o próximo se confirma ao final do conto quando o narrador confessa que, quando a multidão não viu o pobre homem sofrendo com os marimbondos dentro do poço, saiu de lá de cabeça baixa e frustrada.

O texto literário aqui citado pode fazer com que os alunos relativizem o sentido de curiosidade muitas vezes presente em nosso convívio. Teria essa curiosidade um caráter perverso? Romper com sentidos estabelecidos, – como a ideia de solidariedade numa cidade pequena, de sujeitos interioranos como mais pacíficos e amigáveis lembrados às avessas pelo conto - num movimento de crescimento ético do sujeito, é uma das grandes contribuições da literatura para a vida.

4 | CONCLUSÃO

A escola é um dos lugares cruciais para a sobrevivência de um tipo de leitura que rompe com os lugares pré-estabelecidos, ou seja, a leitura literária. O professor deve compreender a importância desse tipo específico de texto e leitura na formação do seu aluno. A aula de literatura precisa ir além do ensino sobre as escolas literárias que se dividem em períodos históricos; deve compreender a leitura dos textos literários e a sua interpretação individualizada, respeitando as impressões mais subjetivas dos alunos. Nesse ponto, a mediação do professor é essencial, pois cabe a ele escolher a obra, apresentá-la aos discentes, discuti-la, ampliando a visão de seus alunos sobre suas vidas e sobre o mundo. O professor deve exercitar a reflexão e imaginação de seus alunos, podendo se valer para isso de dados históricos, sociais, filosóficos e psicológicos que possam contribuir para a plurissignificação do texto. A literatura deve surgir para que o aluno passa a desenvolver suas emoções e a imaginação de forma significativa. Vigotsky vai dizer que “o afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129)”, ou seja o exercício com a imaginação logo nos primeiros anos escolares, faz com que o aluno consiga criar diferente significações para a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. Moderna, 2000.

CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Angelus Novus Editora, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, n. 9, 2006.

RODRIGUES, Selma. **O Fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

VEIGA, José J. “**Professor Pulquério**” In: **Os Cavalinhos de Platiplanto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992

WELLEK, René; WARREN, Austin. “A natureza da Literatura” In: **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Jéssica Fernanda da Silva Gomes

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Joinville – Santa Catarina

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Joinville – Santa Catarina

RESUMO: O estudo teve por objetivo compreender o que acadêmicos de Pedagogia participantes do Pibid/IES dizem a respeito do letramento. De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário, analisado com base na Análise de Conteúdo. Aporte teórico em Soares (2003), Tardif (2014) e Rojo (2009) que contemplam discussões do letramento na formação inicial. Verificamos a existência de ideias diversas a respeito do letramento, alertando para a necessidade de aprofundamentos na formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Pibid. Letramento.

ABSTRACT: The purpose of the study was to understand what Pedagogy students from Pibid / IES talk about literacy. From a qualitative approach, the research had as instrument of data collection the questionnaire, analyzed based on the Content Analysis. Theoretical contribution in Soares (2003), Tardif (2014) and Rojo (2009)

which contemplate discussions of literacy in initial education. We verified the existence of many ideas regarding literacy, alerting to the need for deepening in the initial formation.

KEYWORDS: Teachers formation. Pibid. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A temática do estudo que aqui se apresenta está voltada para o letramento, perspectiva norteadora do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proposto pela Capes para fomentar a formação inicial dos professores) de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Teve-se como objetivo reconhecer, nas vozes dos bolsistas do referido programa, o que compreendem por letramento. Delineia-se, pois, a questão norteadora da pesquisa: qual a compreensão que os acadêmicos de Pedagogia bolsistas do Pibid/IES têm acerca do letramento? Respostas a tal indagação foram buscadas nos dados gerados a partir da questão “O que você entende por Letramento?”, constante de um questionário aplicado a 13 bolsistas do programa. Soares (2003), Tardif (2014), Rojo (2009) e Kleiman (2005) compõem o aporte teórico.

1.1 Percurso Metodológico

A pesquisa teve abordagem qualitativa caracterizada por “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 3). Os sujeitos da pesquisa foram 13 bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Pibid/IES.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, do qual foi selecionada (para este texto) uma pergunta (aberta) referente à compreensão de letramento. O questionário foi disponibilizado aos bolsistas através de um link, sendo assim possível o envio online das respostas.

Para a análise dos dados foi adotada a Análise de Conteúdo, metodologia baseada em Franco (2005, p. 14): “[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Além da complexidade que acompanha esse processo, esses pressupostos nos afastam da “concepção formalista da linguagem” em que somente pesquisadores que apresentam mais informações e esclarecimentos podem interpretar e analisar as mensagens (FRANCO, 2005).

As respostas foram organizadas em grupos de aproximação: “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 53).

Os excertos com respostas dos participantes da pesquisa estão identificados pelas letras BP (Bolsista de Pedagogia) acrescidas do número indicativo de ordem em que as respostas foram recebidas. Exemplo: “BP1”, “BP2”.

2 | DESENVOLVIMENTO

O letramento está entre um dos saberes mais significativos, dada a sociedade em que vivemos, que tem na escrita a centralidade de muitas de suas ações. O termo vem sendo usado preferencialmente no plural, letramentos, entendendo sua ramificação em diferentes contextos e culturas. No entanto, escolhemos utilizá-lo no singular na escrita do artigo para melhor concordância deste substantivo. Letramentos é definido por Rojo (2009, p. 10) como: “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.”

O termo letramento é uma tradução de *literacy*, do inglês, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17)

As práticas de leitura e escrita estão vinculadas à aprendizagem inicial da escrita, pois “[...] os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem,

frequentemente se confundem.” (SOARES, 2017, p. 33). Dessa forma, Soares (2003, p. 39) explica a diferença de alfabetização e letramento:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Abordar o letramento como perspectiva norteadora de um programa de formação inicial implica reconhecer a importância de tal temática para a formação docente, especialmente no Curso de Pedagogia que forma os professores que mais diretamente atuarão com estudantes em fase de alfabetização. Nesse curso, a discussão envolvendo o letramento e a alfabetização tem uma dimensão extremamente ampla e imprescindível.

Uma formação inicial que se caracteriza pela participação no Pibid pode se configurar, portanto, como interessante cenário para a discussão das questões de letramento.

O Pibid, programa criado em 2007 pelo governo para apoiar a formação inicial de professores, surgiu com o intuito de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins lucrativos, de educação superior. As escolas públicas de educação básica, enquanto parceiras do programa, tornam-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, que podem ter experiências e vivências ao estarem inseridos no ambiente pedagógico antes mesmo de se formar, promovendo maior aproximação com o cotidiano escolar. Segundo Tardif (2008), essas experiências são valiosas em seu percurso acadêmico e que não apenas levam à compreensão da escolha de sua profissão, mas, também, à aproximação de práticas pedagógicas para atuarem quando professores. Reconhece-se que a discussão no contexto acadêmico não é capaz de trazer toda a realidade do ambiente escolar. E é com esse olhar que Kleiman (2005, p. 51) diz que se “O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Dessa forma, os bolsistas do Pibid/IES produzem suas atividades pedagógicas com base no letramento. Aqui, pode-se considerar que o trabalho com o letramento, já na formação inicial, pode gerar saberes como o que Tardif (2014, p. 38) denomina de “saberes da formação profissional”, ou seja: “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.”

Nos pressupostos do Pibid, há a concepção de que é através do diálogo, da socialização dos saberes, dos variados modos de pensar e agir, que os estudantes de licenciatura poderão se representar no exercício da docência, sendo protagonistas da sua própria formação, seja na escolha dos planos de ação, estratégias ou na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte a sua formação. Dessa

forma, o programa defende uma ação que inove as práticas didático-pedagógicas, problematizando a formação na e para a escola, na busca de elementos transformadores da realidade educacional brasileira. (Caderno do Pibid/IES, 2014)

2.1 As Compreensões de Letramento

Todos os dados gerados foram obtidos por meio da resposta à pergunta: “O que você compreende por letramento?”.

A partir das treze respostas dos bolsistas, quatro trouxeram de alguma forma a prática social de leitura e escrita como compreensão do letramento:

Práticas sociais de leitura e escrita. (BP 4)

Processo em que a alfabetização acontece dentro de um contexto social. (BP5)

Letramento são as práticas sociais da escrita, ou seja que que faz em sociedade com a língua, seja na forma oral ou escrita. (BP12)

Entendo o letramento como a forma que o indivíduo entra em contato com os conhecimentos do mundo através da leitura e escrita. O letramento vai além dos conhecimentos ortográficos, da alfabetização, ele envolve a interpretação, a visão que o cidadão tem do mundo a partir da leitura e escrita. Contudo, o letramento envolve também a interpretação de códigos, do desenho, da forma como o indivíduo se expressa. (BP13)

Tanto as respostas do BP4 como do BP12 se aproximam das palavras que a autora Magda Soares utiliza ao explicar o conceito de letramento. Já a resposta do BP5 se aproxima do conceito ao falar do caráter social, sem, contudo, desconsiderar a questão do ensino, o que aproxima do que Soares (2003) diz sobre a “Pedagogização da leitura e da escrita”, que é inevitável ao contexto escolar em que é valorizado apenas um tipo de habilidade do indivíduo. BP13 traz uma parte do conceito de alfabetização muito bem elaborado, mas não deixou de falar do letramento, ainda que não tenha ficado tão claro o letramento como uso social da escrita.

Retomamos as palavras de Soares (2017) a respeito da importância de o aluno estar inserido no mundo da leitura e da escrita, mas é necessário que essa inserção vá além da complexidade do processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. O que podemos notar nas respostas do BP12 e BP13 é exatamente a preocupação para com a escrita (correta) e com a compreensão e interpretação da leitura. Há confusão com a compreensão dos termos alfabetização e letramento, que, segundo a autora, por muitas vezes se mesclam.

Os bolsistas 2, 3, 6, 7 e 10, em suas respostas, deixaram evidente que a sua compreensão de letramento está voltada para a alfabetização:

Letramento é toda a prática que envolve a leitura e a escrita. (BP2)

Letramento é resultado do aprendizado de ler e escrever. (BP3)

Letramento não é apenas o aluno estar alfabetizado, ele precisa compreender e realizar a escrita e fala corretas em diversas situações. (BP6)

Letramento é a prática de socializar e aprimorar os conhecimentos da língua na forma escrita ou falada. (BP7)

Resultado da ação de ensinar a ler e escrever; uma 'consequência' da alfabetização. (BP10)

Quando o BP2 se refere à prática de leitura e escrita, porém, sem ter falado da prática social das mesmas, pode significar que ele já ouviu algo sobre o conceito de letramento, mas não se apropriou dele totalmente. Já o BP6 ultrapassa o limite do ler e do escrever, mas, ao usar a palavra “correta”, pensa numa alfabetização voltada para a escola. No entanto, ao dizer “em diversas situações” pode ser que ele tenha em mente algum uso social. O BP7 talvez esteja também preocupado com o saber falar e escrever corretamente de acordo com sua resposta, indicando uma forte influência do que está preconizado como a tarefa escolar, voltada para o ensino do uso padrão da língua. Já o BP3 e o BP10 voltam-se ao processo individual, ou seja, ao conceito de alfabetização. O caráter social implícito no conceito de letramento nem mesmo tangencia estas respostas.

Na resposta do BP1 nota-se um resquício da ideia de que a escrita é um mero registro da fala:

Uma forma de representar a fala. (BP1)

E, por último, temos os BP8, 9 e 11 que não responderam à pergunta selecionada para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3 | CONCLUSÕES

Ao analisarmos as compreensões dos bolsistas acerca do letramento percebemos o quanto é importante o estudo para que eles possam construir práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos de seus alunos. Assim, os conteúdos aprendidos durante a formação inicial puderam ser vivenciados durante o processo de formação juntamente com o programa que versava sua temática no letramento.

Notamos a necessidade da continuidade dos estudos sobre o letramento nos cursos de formação docente, principalmente na formação inicial para que esses futuros professores possam respeitar e valorizar as diversas práticas de letramento de seus futuros alunos. Pois, se a concepção de letramento não estiver clara a esses acadêmicos provavelmente o letramento não será desenvolvido em suas ações pedagógicas.

Chamamos também a atenção para o quanto é valioso os acadêmicos participarem de um programa que os aproxima da docência, possibilitando-lhes a construção de saberes necessários ao exercício da profissão.

Ao finalizar nossas considerações ainda indicamos a necessidade de novas pesquisas na área da formação inicial de professores e de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento.

REFÊRENCIAS

Caderno do Pibid 2012-2013. **[Res]significando práticas pedagógicas na perspectiva do letramento como possibilidades formativas para a docência**. Joinville, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aurora Fernanda Aquino Garcete

Universidad Nacional del Este, Escuela Superior
de Bellas Artes
Ciudad del Este – Paraguai

RESUMO: A oficina “*Taller de Teatro Desinhibirte*”, é um projeto de integração social, direcionado a futuros professores do Nível Fundamental que apresentam problemas na expressão oral e corporal fluída. Na oficina utilizamos o teatro como veículo de comunicação com a finalidade de estimular as atitudes expressivas tanto verbais quanto não verbais. As aulas foram elaboradas a partir de brincadeiras, buscando que os participantes se expressem e desinibam sem a pressão de cumprir requerimentos acadêmicos, mas compartilhando um espaço e um sentimento comum com os demais colegas na arte da atuação. O percurso das aulas se desenvolveu empregando os princípios do método Stanislavski (1999; 2003) que procura, fundamentalmente, despertar o impulso natural e autêntico de cada um para que seja levado ao cenário. A oficina teve uma duração de 10 aulas, desenvolvidas em dois encontros semanais de duas horas cada um. A experiência foi desafiante, não apenas em termos profissionais, pois a formação dos alunos do curso de graduação em Nível Fundamental é influenciada por diferentes fatores, dentre eles

econômicos, disponibilidade de tempo, horários estabelecidos, elementos técnicos, etc., além do uso quase exclusivo da língua guarani entre os futuros professores na comunicação. Mesmo assim, a decisão de executar esse projeto nasceu justamente do desejo de expandir o conhecimento e as possibilidades de ensino a partir dos benefícios da arte cênica na formação dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Desinibição, Criatividade, Expressão oral, Expressão corporal.

ABSTRACT: The workshop “*Taller de Teatro Desinhibirte*”, is a social integration project, prepared for upcoming teachers of the Elementary Education who present problems in oral and body fluid expression. We use the theater as a approach for communication in order to stimulate expressive attitudes both verbal and non-verbal. The classes were developed from games, seeking that the participants express and uninhibit themselves without academic requirements’ pressure, but sharing a space and a common feeling with other partners in the art of performance. The sequence of the classes was settled using the principles of the Stanislavski (1999; 2003) method that pursues, fundamentally, to awake the natural and authentic impulse of each one to take it to the scenenary. The workshop lasted 10 classes, organized in two weekly meetings of

two hours each. The experience was challenging, not only in professional terms, since the formation of the students of the Elementary Education undergraduate course is influenced by different factors, among them we found economic issues, time availability, established schedules, technical elements, etc., besides the almost exclusive use of the Guarani language for communication among future teachers. Even so, the decision to implement this project was born precisely from the desire to expand the knowledge and teaching possibilities from the benefits of the scenic art in the training of teachers.

KEYWORDS: Disinhibition, Creativity, Oral expression, Body expression.

1 | INTRODUÇÃO

A inibição que vários professores enfrentam em inúmeras circunstâncias é, sem dúvidas, um dos fatores de maior risco que levam a perder o controle ou domínio da sala de aula. Infinitas situações podem se desintegrar por causa deste tipo de imprevistos, tais como a perda parcial ou total do interesse por parte dos alunos, o desequilíbrio emocional e até a histeria coletiva deles. Estas situações podem ser controladas mediante as técnicas teatrais que se utilizam justamente para captar a atenção das crianças e que, ao mesmo tempo, colaboram enormemente no domínio do carácter e autoconhecimento dos professores na hora de utilizar essas técnicas como ferramentas no desenvolvimento das suas aulas. Além de proporcionar um espaço de recreação, de aprendizagem e, sobretudo, de autoconhecimento de ambas as partes, também fortalece sua autoconfiança, criatividade e capacidade de trabalho em equipe. Este tipo de inserção do teatro na sala de aula favorece as condições físicas dos professores e alunos por causa do trabalho constante do aparelho respiratório, cardiovascular e pelo efeito relaxante. Também desenvolve o endurecimento dos laços comunicativos, afetivos e criativos; vinculando-os ativamente uns aos outros em pós do trabalho em grupos.

A importância de que os professores conheçam de forma básica as ferramentas do teatro, para aplicá-las em aula, é um aporte vital para seu crescimento, independentemente do campo de estudos que trabalhem nas instituições educativas. Mais ainda sendo professores do fundamental, especificamente do ensino fundamental 1. Indiscutivelmente, a educação atual precisa de professores que acompanhem o ritmo cotidiano dos alunos que convivem em uma sociedade na qual as informações são audazes, fluídas, instantâneas e em plataformas virtuais, para isso, a utilização de ferramentas lúdicas artísticas são muito eficazes.

Os docentes devem saber explorar e manifestar diversos tipos de emoções para maneja-las, assim como identificar atitudes de integração social que ajudem no crescimento das crianças. Por esse motivo, a ideia de experimentar com os estudantes do curso de graduação em Nível Fundamental uma oficina de teatro, que facilite a expressão tanto oral quanto corporal a favor da formação dos futuros professores, é uma grande possibilidade para demonstrar a utilidade das ferramentas teatrais, no

campo da educação.

2 | O TEATRO NO COTIDIANO

O teatro não é uma arte isolada, não poderia jamais ser uma obra artística concentrada em um conceito só. Pois o teatro precisa da música, mesmo sem ser cantada, precisa do ritmo, das mudanças tonais, da voz, dos giros idiomáticos, da poesia escrita e visual, dos artefatos que a enriquecem e traduzem cada um dos elementos humanos e materiais que se encontram no cenário para se transformar em um todo e em uma mensagem só.

Tudo o que nos identifica como nação e cidadãos, de alguma u outra maneira tem se preservado na nossa cultura mediante as artes: música, danças, pinturas, etc. Os costumes e as crenças se impregnaram no nosso ser graças às tradições orais que “imitamos” desde pequenos. Tanto é assim, que vamos educando-nos, apreendendo os saberes dos nossos pais, professores, avôs, antepassados, mas, é a imitação uma maneira adequada para aprender?

Desde muito cedo, o ser humano desenvolve sua capacidade expressiva, tanto verbal quanto não verbal, mas é ao longo da vida que essa capacidade continua fortalecendo laços de convivência e aceitação para nos realizarmos enquanto seres sociais. O teatro desenvolve uma capacidade que, mesmo não sendo aproveitada de forma consciente, está latente em todo nosso ser no dia a dia. Fazemos teatro quando queremos conseguir alguma coisa, fazemos teatro quando nos apresentamos em uma entrevista para trabalho, fazemos teatro quando dissimulamos nossa raiva, etc.

Isso não quer dizer que estejamos ‘fingindo ser outras pessoas’, simplesmente, que vamos restringindo certos comportamentos inatos por determinadas regras sociais, ou adotando outros de acordo com o que nos é conveniente. Em outras palavras, escolhemos criar coisas, convivemos em um espaço onde nossa mente se manifesta conforme as condições ou regras. No entanto, o que acontece com nosso impulso natural? O teatro é um método adequado para deixar fluir. Konstantin Stanislavski (2003) mencionava que “A imaginação cria coisas que podem ser ou podem acontecer, enquanto que a fantasia inventa coisas que não podem existir [...]” (tradução nossa, p. 60).

Essas condutas são evidenciadas diariamente nas nossas vidas, e é na primeira etapa escolar que essa manifestação se impregna na nossa educação, pois é nela quando o ser humano inicia o descobrimento do seu entorno, conhecendo, codificando, imitando e expressando com toda a imaginação e naturalidade. Digamos que a educação é um “comportamento geral”, em diversas áreas, combinando os valores, saberes e experiências que podemos ter e seguir adquirindo ao longo da nossa vida. Convenhamos que, atualmente, muitas das instituições educativas devem lidar com a educação de crianças que crescem em ambientes familiares conflitivos, com famílias

disfuncionais ou, várias vezes, com todos os cuidados básicos necessários, mas sem o tempo adequado para receber a educação em valores. É nesse contexto que nasce a necessidade de que tanto os docentes quanto os membros da família cooperem para a formação íntegra das crianças, que futuramente serão os cidadãos que integrem e contribuam no desenvolvimento da sociedade. Portanto, a educação atual precisa de professores que acompanhem o ritmo cotidiano dos alunos, que convivem em uma sociedade com as informações audazes, instantâneas, fato que promove a comunicação acelerada, deixando de lado -em muitos casos- a comunicação espontânea, natural e fluída que deve acontecer entre o aluno e seu professor.

O que é a educação? Segundo Paulo Freire (1997, apud BARREIRO, p. 7), a educação é “práxis, reflexão e ação” do homem sobre o mundo para transformá-lo. Partindo dessa frase poderíamos dizer que ‘educar’ não é uma mera transferência de conhecimento ou teorias de ações, senão a “ação” em si. Seria dar aos estudantes a possibilidade de pensar, de refletir e de tentar encontrar a solução a seus próprios conflitos e questionamentos, que vão para além da sala de aula. A introspecção do ser humano é uma capacidade para olhar internamente, de autoconhecimento e valorização que se expressa em todo seu atuar.

Por outro lado, Tamayo (2010) mencionando as ideias de Jean Piaget, sustenta que o principal objetivo da educação é “criar homens capazes de executar coisas novas e não simplesmente de repetir o que outras gerações tem feito” (tradução nossa, p. 1), valendo-nos desta afirmação, consideramos que os homens devem ser pessoas capazes de criar, inovar e, por em cima de tudo, redescobrir em cada coisa algo novo. Do mesmo modo, conforme esse autor, o segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar e não aceitar tudo o que se lhes oferece (TAMAYO, 2010, p. 1). É nessa perspectiva que defendemos o teatro como uma ferramenta pedagógica para proporcionar inúmeros benefícios que possibilitem a inovação na sala aula, a interação social, motivando a reflexão e o conhecimento de várias aristas de um objeto só.

As crianças, dentre dois a seis anos, tendem a brincar fingindo ser outras pessoas, é um desenvolvimento do seu próprio mundo através dos jogos simbólicos. Na educação fundamental devem ser implementados esses jogos que motivam o descobrimento de muitas áreas no cérebro da criança: a imaginação, a empatia, os valores, a disciplina, etc.

Graças ao teatro, as crianças melhoram sua percepção de si próprios, desenvolvem suas competências sociais, assim como os valores do respeito e da solidariedade. Alguns autores sustentam que as crianças aprendem mais a controlar suas emoções jogando ‘a ser’ e adentrando-se em seu próprio mundo, do que quando acompanhadas de seus professores, isso faz com que os sentimentos e as emoções que abordam também colaborem no desenvolvimento da sua inteligência emocional, com aproximação à criatividade e a habilidade de combinar o cérebro com a arte.

3 | O CARÁTER LÚDICO DO TEATRO: BRINCAR É APRENDER

Assim como o teatro se sustém de várias artes, também muitas áreas se nutrem dele, portanto, a utilização do teatro no campo da educação é uma ferramenta transversal que favorece o ensino, ainda que a disciplina ensinada não tenha necessariamente relação com a arte. Então, com as palavras de García-Huidoro (2004, apud GONZÁLEZ, 2008), pode-se aludir que a pedagogia do teatro é uma contribuição ao conhecimento que serve como uma “metodologia ativa na aula, que sugere orientações concretas para implementar estratégias de trabalho que relacionem a arte do teatro com a educação” (tradução nossa, p. 16).

Para López, Jerez e Encabo (2009) a educação é uma fonte infinita que nos nutre e nos oferece estratégias para nos desenvolvermos integralmente no mundo, seja no entorno laboral, pessoal e social no geral; de modo que a comunicação e a expressão sejam as facilitadoras de tal desenvolvimento (apud ARÉVALO e BRIONES, 2016, p. 13).

Da mesma maneira, o Doutor em Pedagogia Álvaro Pérez García (2013), do Centro de Professores da Universidade de Jaén, considera que “o professorado deve adotar um novo papel, passando de ser um mero transmissor de conhecimentos a ser um professor moderador, coordenador [...]” (tradução nossa, p. 2), dito de outro modo, o professor deve guiar, experimentar, facilitar áreas e espaços de criatividade para que o aluno aproveite livremente seu próprio mundo interior. O teatro é um poderoso instrumento que deve ser utilizado para expressar e adentrar a criança ao mundo criativo, da imaginação, do simbólico e educativo, pois as brincadeiras de “jogam a ser” são um passo em direção ao futuro.

4 | O TEATRO: EXPRESSÃO HUMANA

A conexão “corpo e voz” costuma ser espontânea, natural e autêntica durante os primeiros anos da criança, contudo, a partir da puberdade, o ser humano vai experimentando novas formas de comunicação com seus colegas, parentes e no entorno social geral, esse fato torna-os mais introvertidos, muitas vezes, se comunicando melhor de forma não verbal (KLEIN, [1992] 1976). Aqui estamos frente ao conceito de Sintaxes na Linguagem Corporal (BARFIELD, 2000), compreendendo-a como um “discurso com a capacidade de fazer compreender, sem necessidade da voz, o sentimento, a ideia, ou emoção que se quer transmitir” (tradução nossa).

Venturini (2002) escreve sobre um processo mais intuitivo ligado aos procedimentos que não reconhecemos, que se desenvolvem sob a consciência. Pode-se deduzir que esta comunicação mais intuitiva “permite o acesso a aqueles espaços do desenvolvimento afetivo e moral, frequentemente subordinados e soterrados pela linguagem verbal explícita” (GÓMEZ, 1998, tradução nossa, p. 278). ‘Recuperar’ essa expressividade, autêntica e natural, muitas vezes é um árduo trabalho. Sendo

assim, o teatro se mostra como meio de comunicação que beneficia às pessoas que o praticam, não só revelando o caráter dela, mas também permitindo que o domine. As técnicas teatrais ajudam a '(re)incentivar' a expressão oral e corporal para dotar os atores de vários repertórios para utilizá-los no dia a dia (GRANDE, 2007). Quando se refere à linguagem corporal, Venturini (2002) expressa que essa articulação de gestos conforma um discurso vivencial e emotivo capaz de provocar vibrações, isto é, nossos gestos inconscientes ou conscientes podem dizer ainda mais do que expressamos verbalmente, pois é uma expressão manifesta da emoção que sentimos nesse momento. Salinas (2002) explica que transmitimos significados não apenas com a entonação da palavra, também através dos silêncios e, sobretudo, com os gestos, pois são precipitados, podendo transmitir um estado de ânimo em microssegundos, deixando uma impressão tanto fugaz quanto penetrante no interlocutor.

5 | O TEATRO: ESTRATÉGIA TRANSVERSAL

Mediante o teatro podem ser ensinadas outras diversas disciplinas, servindo de ajuda para as áreas de matemáticas, ciências sociais, educação sanitária, história, literatura, etc. Através da encenação teatral, os próprios professores e alunos irão adquirindo certos hábitos que ajudam ao desenvolvimento de:

- Sua criatividade.
- Sua expressividade corporal e oral.
- Sua dicção, melhorando a partir das práticas de articulação adequada das palavras.
- Outras competências, por exemplo, a leitura e a escrita.
- Contato com o mundo das artes, a cultura, a linguagem, a escrita.
- Sua sociabilidade, principalmente nas crianças com dificuldades para se comunicar.
- Sua reflexão, promovendo o pensamento crítico individual.
- Sua concentração, a imaginação e, ainda mais, a fantasia.

6 | ESTRATÉGIA DIDÁTICA: OS JOGOS DRAMÁTICOS

A seguir, recomendamos alguns jogos dramáticos que poderiam ajudar às crianças a desenvolver suas habilidades expressivas:

a) Inversão de papéis: consiste em vivenciar uma situação imaginária contada por um dos guias, na qual os alunos passam por diferentes momentos, abordam distintas situações, sensações e conflitos. Com este jogo desejamos abrir a mente deles, inseri-los e inserir-nos no mundo imaginário, estimulando a criatividade e capacidade de criar novas realidades a partir de uma situação imaginária imposta. Nessa realidade, eles podem ser aquilo que sua mente deseje, a música e a voz dos guias ajudam a manter a concentração, geralmente iniciamos com personagens e situações simples,

às vezes, dependendo do caso, com os olhos fechados, pois muitos deles se sentem intimidados ao olhar para os colegas e ao serem olhados por eles.

b) Exercício do espelho: trata-se de simplesmente copiar tudo o que o colega da frente faz, caretas, gestos, poses, etc. Este exercício estimula a expressão corporal e facial, dado que tudo o que copiamos é indiscutivelmente alheio a nossa criação e, portanto, ajuda a adquirir movimentos novos ao repertório coreográfico que vamos adotando, da mesma forma, desenvolve a capacidade de observação e concentração. Um dos sintomas mais claros da inibição é a risada, o riso é um método para fugir e não se deixar levar pelo trabalho do colega, ou da nossa própria mente.

c) Narrar um conto: exploramos aqui a criatividade das mentes, a maneira de abordar situações imaginárias ou, talvez, um fato concreto da vida cotidiana. Os alunos devem se sentar em filas paralelas, cada um na frente de outro colega. Uma das filas começa a narrar seu conto ao colega da frente olhando para ele diretamente aos olhos e tentando de não ouvir ou se distrair com o conto do colega que está do lado. Como todos estão contando um conto simultaneamente, aqueles que escutam, devem prestar atenção somente a seu colega da frente para não perder a história, pois logo será difícil reproduzir aquilo que foi narrado. Esta dinâmica dura uns minutos, a ideia é não estar calado, brincar com tudo o que a mente tenha, inventar personagens, situações, etc.

Observações: Ambas as crianças devem se olhar diretamente aos olhos, dessa maneira tentamos explorar a capacidade de concentração, saber se eles podem manter a atenção numa coisa só enquanto várias outras coisas acontecem em seu entorno e, ao mesmo tempo, não perder a paciência pelo barulho do seu redor.

A prática do teatro oferece ao professor muitas ferramentas psicológicas para conhecer e incentivar melhor a criança, não serve apenas para motivar o aluno, para despertar determinadas áreas do cérebro ou para ensinar mediante as técnicas ou jogos dramáticos, mas também para estimular habilidades tais como:

- A apreciação de distintos estados anímicos que experimentam as crianças.
- A capacidade de adaptação a distintos grupos e entornos sociais.
- O desenvolvimento da autoconfiança, a criança se sente útil trabalhando em grupos.
- O autocontrole das emoções que afloram de maneira involuntária, mediante os estímulos propostos.
- O comprometimento e a capacidade individuais e grupais de criar soluções para problemas planteados.
- O esforço da superação para lograr uma comunicação não só verbal, senão cinestésica e visual entre as crianças.
- A inserção de novos vocábulos, repertórios corporais e melódicos na bagagem expressiva das crianças.
- A iniciação à leitura de textos informativos, poesias e prosas livres de gerarem novos usos de palavras e a evolução das crianças na fala.

7 | CONCLUSÃO

Os professores do Nível Fundamental ensinam as crianças nesse mundo imenso da fantasia, mediante os jogos simbólicos. Graças a estes jogos as crianças atravessam a linha entre a realidade e a fantasia, o mundo imaginário adquire preponderância e alimenta o desenvolvimento da inteligência mais que do conhecimento, os jogos aumentam a imaginação, a criatividade, a capacidade de observação, a identificação de sentimentos, o reconhecimento dos papéis da sociedade, da família e do entorno escolar, além de estimular a fala e a aprendizagem no geral.

Na educação fundamental se busca justamente inserir a criança em seu próprio mundo ao mesmo tempo que está em sintonia com a realidade do seu redor, sem deixar de lado a criatividade e a ingenuidade características dos pequenos. A partir dos três anos, a informação recebida é acumulada no arquivo das suas experiências que depois ajudará na resolução dos possíveis problemas ao longo do seu crescimento.

Por esse motivo, a importância de conhecer os benefícios do teatro no desenvolvimento da expressão oral e corporal é fundamental para os professores que precisam manipular diferentes ferramentas no andamento de suas aulas para maior efetividade e produtividade com as crianças. Exercitar os professores e as crianças do nível fundamental para experimentarem o teatro oferecendo-lhes um espaço para que o saber e o crescimento se unam em harmonia, utilizando as técnicas e jogos dramáticos e/o simbólicos colaborará no desenvolvimento criativo e pessoal das crianças que, muitas vezes, estão cercadas por diversos aparelhos tecnológicos, com poucos espaços recreativos que estimulem e promovam seu crescimento criativo.

REFERÊNCIAS

ARÉVALO, Glenda Rocío Caicedo; BRIONES, Lady Diana Amén. El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo. **Revista San Gregorio**, Portoviejo, v. 1, n. 11, p.98-105, jun. 2016. Disponível em: <<http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/issue/view/issue/7/20>>. Acesso em: 14 ago. 2018

BARFIELD, T. (Ed). **Diccionario de antropología**. México DF: Siglo XXI, 2000.

BARREIRO, J. Educación y Concienciación. In: FREIRE. P. **La Educación como práctica de la Libertad**. México DF: Siglo XXI, 1997.

GARCÍA, Álvaro Pérez (Org.). Editorial. **Creatividad y Sociedad**, Madrid, v. 1, n. 21, p.1-5, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.creatividadysociedad.com/numeros/cys21.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GRANDE, María Prieto. De la expresión dramática a la expresión oral. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 17., 2006, Logroño. **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE**. La Rioja: Universidad de La Rioja, 2007. v. 2, p. 915 - 929. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470120>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____.; CASAL, I. I. ¡Hagan juego!: Actividades y recursos ludicos para la enseñanza del español. Madrid: Edinumen, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

GONZÁLEZ, M. T. L. **La Pedagogía Teatral: ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?**. 2008. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educación Parvularia y Básica Inicial, Departamento de Educación de La Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2008. Disponível em: <http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-lopez_m/pdfAmont/cs-lopez_m.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

KLEIN, M. Inhibiciones y dificultades de la pubertad. In: _____. **Obras Completas 6**. Buenos Aires: Paidós-horme, 1976. p. 241.

LLOBERA, M. (Coord.). **Competencia comunicativa**, Madrid: Edelsa, 2000.

LOMAS, C. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras**: Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999.

MACÍAS, E. V.; SOLÍS, M. B. (Comp.). **Antología**: El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria. Costa Rica: San José, 2010.

MANTOVANI, A. **Teoría del juego dramático**. Madrid: Ministerio de Educación, 1980.

STANISLAVSKI, K. **El arte escénico**. México DF: Siglo XXI, 1999.

_____. **La preparación del actor**. Madrid: La avispa, 2003

TAMAYO, Y. **Piaget y su informe sobre la educación**. 2010. Disponível em: <<http://piagetysuinformesobrelaeducacion.blogspot.com/2010/10/que-es-educacion-para-piaget.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

TORREGROSA, J. C. **Didáctica de la expresión dramática**: Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Madrid: Octaedro, 1992.

TORO, A. G. de. **Comunicación y expresión oral y escrita**: La dramatización como recurso. Barcelona: Graó, 1995.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA: PROJETO PINTANDO COM GRAFITE - ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, CUIABÁ, MT

Dilma Aparecida Moreira

Universidade Federal de Goiás-CEPAE /UFG
Goiânia – GO

RESUMO: Apresento neste relato uma experiência vivenciada como docente nas aulas de arte, com alunos da Educação Básica da Escola Estadual Pascoal Ramos, Cuiabá, Mato Grosso. Trata-se de um trabalho pedagógico, intitulado “*Projeto Pintando com Grafite*”, desenvolvido no ano letivo de 2007, com a participação de 24 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 700 alunos. O objetivo foi viabilizar condições de participação e de aprendizagem aos alunos de forma significativa para que os mesmos pudessem compreender e expressar de maneira crítica e criativa sobre o contexto que lhes eram apresentados. Foram investigadas as abordagens pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem da arte, por acreditar que todos os alunos pudessem aprender e desenvolver suas habilidades artísticas através do desenho. Bem como por supor, que a motivação pelas aulas pudesse partir de algo que fizesse sentido para os mesmos. A problematização sucedeu-se a partir de questionamentos sobre o papel da arte na escola e de como a mesma poderia exercer a inclusão para todos os alunos no processo

de ensino e aprendizagem. Ainda sobre como os alunos poderiam recusar atitudes passivas para protagonizarem o processo de criação. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por possibilitar a intervenção ao problema e objetivar a mobilização aos participantes. Conforme o planejado, o projeto efetuou-se em várias etapas, revelando novas descobertas e evidenciando um resultado exitoso.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Arte. Relato de Experiência.

ABSTRACT: This report relays the experience of a teacher in art classes with Basic Education students at the Pascoal Ramos State School in Cuiabá, Mato Grosso. It is about a pedagogical project, entitled “*Pintando com Grafite*” (“Painting with Graphite”), developed in the 2007 school year, with the participation of 24 classes from the sixth grade of Elementary School to the second year of High School, totaling about 700 students. The objective was to support participation and learning conditions for students in a meaningful way, so that they could understand and express the context presented to them in a critical and creative manner. Pedagogical approaches on art teaching and learning were investigated, with the belief that all students could learn and develop their artistic skills through drawing-in addition to the supposition that the motivation for classes could come from something that made

sense to them. The problematization started from questions about the role of arts in school, and how it could lead to inclusion for all students in the process of teaching and learning. This, in addition to how the students could reject passive attitudes to lead the creative process. The methodology adopted was action research, because it makes it possible to intervene in the problem, and objectify the mobilization of the participants. As planned, the project was carried out in several stages, revealing new discoveries and showing a successful outcome.

KEYWORDS: Education. Arts. Experience Report.

1 | INTRODUÇÃO

O desenho é uma das primeiras manifestações plásticas que o ser humano utiliza para estabelecer sua relação com mundo real ou imaginário. Essa manifestação representada nos primeiros rabiscos das crianças de 2 a 4 anos de idade é denominada de garatuja.

Na sala de aula, o desenho é um recurso utilizado em quase todas as disciplinas, seja para ilustrar um texto ou retratar um fato. Nas aulas de artes visuais, o desenho é o objeto de estudo e propõe o desenvolvimento de habilidades, percepção, motivação, concentração e autoestima. A idealização do Projeto ocorreu a partir da inquietação pessoal, resultante de constatações de episódios sobre a desmotivação de alunos e a crescente evasão escolar. Bem como da observação sobre o hábito dos alunos que rabiscavam ou desenhavam nos espaços escolares e ainda da possibilidade de fortalecer e implementar as propostas discutidas no coletivo. A opção pelo grafite se deu pelo fato deste ser um material acessível e de baixo custo, constituindo-se basicamente em lápis e papel. E ainda pela facilidade de aplicação desses materiais, da técnica e pelo seu resultado realista. O nome Pintando com Grafite é uma metáfora, associado ao movimento criado pelos jovens na década de 70 como forma de manifestação artística em espaço público.

2 | CONCEPÇÕES TEÓRICAS

As concepções de desenho como objeto de estudo na formação geral fundamentam-se no pensamento clássico do século XVIII. O desenho era utilizado para servir as necessidades da sociedade da época, em tempo de guerra ou de paz.

No primeiro caso serviria ao desenho de fortificações, máquinas de guerra, bandeiras, estandartes, escudos e cimeiras, brasões e timbres, mas também como auxiliar aos planos topográficos e no desenho de mapas. Em tempo de paz, serviria os poderes e concorreria para o ornamento público (BRITO, 2014).

O ensino da arte no Brasil foi marcado pela dependência cultural europeia e o Barroco foi o primeiro produto cultural com características consideradas de natureza nacional. A Missão Francesa foi a primeira institucionalização sistemática do ensino

de arte no país. Portanto, havia uma segregação na forma de como se estabelecia o ensino da arte entre as classes sociais.

Enquanto as escolas particulares para meninos e meninas ricas se mantiveram atadas a cópias de paisagens europeias e retratos, na escola pública se praticava a Educação para iniciação ao Design, baseada em Walter Smith através dos projetos de Rui (Ruy) Barbosa (BARBOSA, 2015).

No final do século XIX, foi introduzido o ensino do desenho na educação, como preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias que perdurou até o modernismo. No século XX, com as reformas educacionais da Escola Nova, foi introduzida na educação, a ideia de arte como expressão.

Somente na década de 1970, com as reformas educacionais da Escola Nova, que a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal. Com a reformulação da Educação Brasileira em 1971, os objetivos e o currículo foram configurados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 5.692, no sentido de profissionalizar mão de obra. Em pleno regime militar a arte se valeu de práticas internacionais para lidar com a situação política.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo (Barbosa, 2015).

O desafio, portanto, era a formação de professores, pois nesse período não havia cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores para o desenho geométrico.

A partir de 1971, foi difundido o Movimento Escolinhas de Arte, que surgiu fora das universidades, e tentava desenvolver a auto expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1973 foram criados os cursos de arte-educação nas universidades, concebendo um currículo básico que era aplicado em todo país. Esses cursos eram curtos e com abrangência de várias disciplinas.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 2015).

O currículo e a formação de professores continuavam sendo um desafio no ensino da arte na escola. As pesquisas de Ana Mae Barbosa, mostram que o desenvolvimento da criatividade era o primeiro objetivo de ensino para os professores. Portanto, a autora destaca que a compreensão dos professores sobre criatividade era a do senso comum, pelo fato desses não terem tido a oportunidade de estudar tais teorias ou disciplinas similares na universidade.

Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-corais, criatividade era definida como autoliberação e organização (BARBOSA, 2015).

A autora esclarece que foi em 1983 que ocorreu a identificação da criatividade com autoliberação, sobre a hipótese de que isso poderia ser explicado “como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País” (BARBOSA, 2015).

Barbosa (2015) destaca que nos anos 70 e 80 o desenho especificamente, ganha outros horizontes como por exemplo, os exercícios propostos por Rui Barbosa que “voltaram não para a escola, mas para a Internet em sites de entretenimento para crianças e adultos”.

Apartir dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos para o mundo do trabalho. A legislação educacional brasileira inclui a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, constituindo as linguagens artísticas, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Referindo-se ao desenho, este é designado como uma das modalidades das Artes Visuais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3 | METODOLOGIA

O cenário da experiência foi a Escola Estadual Pascoal Ramos, localizada no Bairro Pascoal Ramos, da região sul do município de Cuiabá, Mato Grosso. Uma escola de periferia abrangendo um total de 1.700 alunos oriundos da localidade e de bairros adjacentes.

O Projeto foi desenvolvido nas aulas de arte, uma vez por semana em cada turma, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 700 alunos de 24 turmas. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, por propiciar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica diária, aliada aos conhecimentos teóricos e a construção de novos saberes, possibilitando propostas de intervenção e a solução dos problemas diagnosticados. Foi empregado o método construtivista por situar os alunos como centro do processo de aprendizagem, possibilitando aos mesmos uma dinâmica de participação, reflexão, argumentação, criação e a busca de novos conhecimentos.

O processo se deu a partir dos seguintes procedimentos: exploratório (aplicação dos instrumentos de avaliação para obter o diagnóstico como atividade de percepção, observação e levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos); sistêmico (análise dos resultados utilizando as variáveis qualitativas, elaboração de relatórios e planejamento); contextualizado (estudo da realidade com suporte teórico); interventivo (elaboração execução de novas propostas pedagógicas) e avaliativo.

As técnicas desenvolvidas foram a do desenho com grafite, paralelamente com a exploração de seus conceitos e fundamentos, iniciando com as linhas diretrizes; proporção e simetria do corpo humano; sombreamento; manchas e esfuminho. Foram agregadas outras técnicas como a garatuja, desenhando com o lado direito do

cérebro; pontilhismo, reprodução de obras de arte; observação, desenho de memória e a criação livre.

Os instrumentos de coleta e análise dos dados consistiram no relatório, caderno de campo, portfólio e o registro áudio visual (fotografia, áudio e vídeo). Foram utilizados recursos básicos mais acessíveis, como caderno/com e sem pauta, lápis HB e 6B, borracha, papel sulfite, papel canson a2, a3, a4, cavalete de madeira, papel cartão, recurso multimídia, pasta catálogo, livros, imagens, fotografias e objetos diversos. Foram trabalhados elementos fundamentais sobre os materiais utilizados, a percepção e a habilidade com esses materiais, bem como o conhecimento desses como origem, composição histórica e evolução. E conteúdos relacionados aos conceitos, técnicas, os fundamentos do desenho com grafite e outros que pudessem agregar ao conhecimento e a produção dos alunos como: formas de linhas; proporção, simetria, volume e reentrâncias no desenho do corpo humano; garatuja; ilusão de ótica; o ponto gráfico; histórias e reprodução de obras dos artistas plásticos-Paul Klee, Claude Monet, Pablo Picasso e Tarcila do Amaral.

A execução do Projeto aconteceu de forma sistemática e perpassou por várias etapas. Primeiro a elaboração e apresentação da proposta à equipe gestora da escola e a aprovação do mesmo.

Seguiu o planejamento e a execução das atividades em sala de aula que visaram a provocação, a percepção e a aprendizagem dos alunos de forma contextualizada, como a dinâmica de grupo, atividade de percepção visual, apreciação e reprodução de obra de arte, apresentação de vídeo, filmes e interpretação de músicas, observação e representação do espaço escolar e familiar, jogos, pesquisa bibliográfica, leitura, ilustração, escolha e reprodução de imagens e leitura de texto. Registro dos resultados apresentados e a compilação das produções dos alunos. Socialização da experiência com os pares, no espaço de formação de professores. Desenvolvimento de atividades com professores de outras disciplinas. Divulgação do Projeto por meio de blog, site, comunicado, convite e imprensa local. A culminância do Projeto ocorreu com uma exposição das produções dos alunos no espaço escolar no dia 28 de setembro de 2007 das oito à vinte horas e trinta minutos. O evento foi organizado com a colaboração de toda a comunidade escolar e a participação efetiva dos alunos envolvidos no Projeto. A exposição foi composta por 100 desenhos, selecionados e organizados pelos próprios alunos. Neste mesmo evento, foram organizados outros espaços de divulgação do trabalho como: vídeo produzido durante o processo de realização das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula e oficinas desenvolvidas durante a exposição. A exposição foi aberta para a comunidade local que se fez presente em todos os períodos. Além da exposição, o Projeto foi apresentado em outros eventos, de forma mais sucinta, como congresso de educação e programas de televisão local.

No processo de avaliação foram priorizados aspectos comparativos sobre as produções dos alunos do início até a conclusão do projeto representados por portfólios pessoais e registro das experiências. Os resultados obtidos da experiência

foram surpreendentes, pois curiosamente, a maioria dos alunos que estavam sempre rabiscando ou desenhando nos espaços considerados impróprios, e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas demais disciplinas, foram capazes de vislumbrar ao assimilar as técnicas apresentadas e produzir trabalhos com muitos detalhes e criatividade. Da experiência, concluiu-se que os objetivos foram alcançados, pois a maioria dos alunos apresentaram resultados esperados. Ao perceberem as suas produções, demonstraram mais envolvimento com o processo e expectativa quanto a exposição de suas obras. Como a aprendizagem não ocorreu ao mesmo tempo para todos e o intuito não foi estimular a competição, mas que os mesmos pudessem compreender a técnica do desenho e desenvolvê-la, o que mais chamou a atenção foi o senso de colaboração manifestado espontaneamente por aqueles alunos que tiveram um processo mais rápido, com os demais, no sentido de ajuda-los.

Ao concluir este relato de experiência, é importante ressaltar que a efetividade de qualquer trabalho pedagógico advém da experiência e da formação profissional. Imbernón (2011) discute a formação docente e profissional, no sentido de formar-se para a mudança e a incerteza. “Se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente.”

Nesta perspectiva, Freire apresenta a escola não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas, também de transformação social.

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim, se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga na de mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes. (FREIRE, 2000, p. 42).

Por fim, Nóvoa (2013) chama a atenção para as histórias de vida dos professores, que constituíram por muito tempo, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. No entanto, o mesmo destaca que apesar das críticas, as histórias de vida dos professores têm provocado reflexões e práticas inovadoras em conformidade com as várias áreas do conhecimento e conceitos metodológicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. 1983. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP**. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix, 1975. 115 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC /SEF, 1998.116 p.

BRITO, Maria Clara Rodrigues Silva de. **As Disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986. Da Alienação à Imersão no Real**. 2014, Universidade de Lisboa.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**

incerteza. São Paulo: Cortez, 2011, p. 01-127.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editoram, 2013. 214p.

Revista Digital do LAV. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. – Santa Maria – vol. 8, n. 2, p. 143 - 159. – mai./ago. 2015 ISSN 1983 – 7348. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819869>

ANEXOS



Produções dos alunos
Fonte: arquivos da autora, 2007.

UMA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS RODAS DE LEITURA

Simone Aparecida Botega

Universidade Federal de Lavras, Departamento de Estudos da Linguagem

Lavras – Minas Gerais

Andréa Portolomeos

Universidade Federal de Lavras, Departamento de Estudos da Linguagem

Lavras – Minas Gerais

RESUMO: Este trabalho reflete acerca da inserção da arte literária em sala de aula, especificamente por meio do trabalho com as crônicas de Clarice Lispector em rodas de leitura. Tal discussão visa ressaltar a importância do texto literário na formação plena do indivíduo, ao valorizar as potencialidades e a socialização da leitura individual que esse tipo de metodologia promove, conforme Hércules Corrêa, em Glossário desenvolvido pelo CEALE da UFMG. A abordagem da literatura nesse formato pode favorecer um maior envolvimento dos estudantes nas múltiplas possibilidades de significação e apreciação das obras artísticas pelo fato de destacar “determinadas partes do texto explorando a entonação, com o uso de recursos como mudança de voz conforme o personagem, a ênfase em interjeições, gestos e expressões corporais e faciais.” Para que essa prática seja profícua, é necessário ainda que os docentes se utilizem de embasamentos teóricos

que os orientem sobre as especificidades do objeto literário. Nesse sentido, esta comunicação aborda também a particularidade da linguagem literária e, para isso, ancora-se em escritos de teóricos e críticos como Antonio Candido, Mukarovsky, Valéry, Wellek e Jauss. Tais pensadores defendem a propriedade da linguagem literária que, como um sistema diferenciado, utiliza a língua de maneira distinta e, por ser assim, difere-se, em sua natureza e função, das linguagens que visam a uma comunicação direta. Através das rodas de leitura, o aluno-leitor pode ser conduzido a um prazer especial, capaz de ativar sua imaginação, sua criatividade e sensibilidade, contribuindo significativamente para sua formação como sujeito consciente e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Rodas de leitura. Sala de aula. Clarice Lispector.

ABSTRACT: This work reflects about the insertion of literary art in the classroom, specifically through the work with the chronicles of Clarice Lispector in reading circles. This discussion pretend to emphasize the importance of the literary text in the full formation of the individual, by valuing the potentialities and the socialization of the individual reading that this type of methodology foment, according to Hércules Corrêa, in a glossary developed by CEALE of UFMG. The approach of literature in

this format can favor a greater involvement of students in the multiple possibilities of meaning and appreciation of artistic works because it highlights “certain parts of the text exploring intonation, using resources such as voice change in accordance with the character, emphasis on interjections, gestures and facial and body expressions. “ For this practice to be beneficial, it is still necessary that teachers use theoretical foundations that guide them about the specificities of the literary object. In this context, this communication also addresses the particularity of literary language and, for that, anchors itself in writings of theorists and critics such as Antonio Candido, Mukarovsky, Valéry, Wellek and Jauss. This thinkers defend the peculiarity of literary language which, as a differentiated system, uses language in a distinctive way and, as such, differs in its nature and function from languages that aim at direct communication. Through the reading circles, the student-reader can be led to a special pleasure, capable of activating his imagination, his creativity and sensitivity, contributing significantly to his formation as a conscious and reflective subject.

KEYWORDS: Reading circles. Classroom. Clarice Lispector.

1 | A PRÁTICA METODOLÓGICA DA RODA DE LEITURA LITERÁRIA

Em virtude de todo conservadorismo que ainda circunda o ensino de literatura, pautado, muitas vezes, em fichas literárias ou até mesmo em análises gramaticais, faz-se necessária a reflexão sobre práticas metodológicas que validem a abordagem da arte literária e, ao mesmo tempo, garantam o aproveitamento de suas potencialidades.

Ao ser a literatura uma área artística diferenciada integrante desse campo, é imprescindível que o seu tratamento em sala de aula também seja peculiar. Por isso, na tentativa de buscar formas produtivas de trabalho com o texto literário no meio escolar, deparamo-nos com uma estratégia didática ainda pouco adotada, mas muito significativa em termos de metodologia para aulas de literatura: a roda de leitura. Tendo em vista que a escola compõe-se como um meio formador de leitores, essa atividade mostra-se bastante oportuna, pois “tem como objetivo a prática de leitura e de letramento, que visa ao contato com narrativas literárias curtas ou longas.”, como defende o professor Hércules Correa no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) ao conceituar tal prática.

Em conformidade com o que destaca esse educador, durante as rodas de leitura, temos múltiplas significações e formas de apreciação das obras artísticas, visto que há uma série de possibilidades de leituras que podem ser caracterizadas pela ação dos discentes em “determinadas partes do texto explorando a entonação, com o uso de recursos como mudança de voz conforme o personagem, a ênfase em interjeições, gestos e expressões corporais e faciais.” (CORRÊA) Dessa maneira, tais práticas com o texto propõem maior participação dos estudantes, bem como promovem uma interação mais profunda entre os integrantes do grupo.

Vale destacar também que essa metodologia de leitura literária facilita a

socialização das obras, isto é, a partilha de impressões sobre os textos lidos. Esse processo amplia as experiências dos estudantes-leitores participantes da roda de leitura, uma vez que eles podem expor seus sentimentos e acepções e, simultaneamente, ouvir a diversidade de significações atribuídas ao texto por seus colegas; prática essa que desenvolve um maior senso crítico e sensibilidade em relação aos seus semelhantes, à vida e ao mundo.

É oportuno lembrar, nesse sentido, as palavras de Hércules Correa ainda no glossário:

Em uma roda de leitura são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida. Geralmente a obra a ser lida na roda é escolhida pelo mediador ou pelos próprios participantes, por meio de votação. Também pode ser previamente combinado com os participantes se haverá ou não interrupção da leitura do texto, para comentários e apreciações. (CORRÊA)

Isto é, as atividades de leitura e apreciação realizadas nas rodas de leitura permitem maior contato entre leitor e obra, uma vez que as possibilidades de compartilhamento de ideias são diversificadas. Dessa forma, o gosto pela leitura literária pode ser desenvolvido com maior sucesso se observada essa prática em sala de aula pelo professor

2 | O ALICERCE TEÓRICO PARA A PRÁTICA DAS RODAS DE LEITURA

Como forma de embasamento teórico para as discussões desenvolvidas nas rodas literárias em sala de aula, temos os escritos de teóricos e críticos da literatura. Essas referências são essenciais, pois atuam como subsídio para os docentes que exercerão a atividade de ensino da literatura. Tais pensadores defendem a particularidade da linguagem literária que, como um arranjo particular da linguagem, diferindo-se assim, em sua natureza e função, das linguagens que preferenciam uma comunicação direta.

René Wellek, um renomado teórico e estudioso da literatura, sublinha que um modo elementar de pensar a natureza literária é “distinguir o uso particular dado à língua nesse campo. De acordo com ele, “A língua é material da literatura, como a pedra e o bronze são da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música.” (2003, p.14). Ou seja, a literatura, assim como as outras artes, constitui-se a partir de um elemento principal: a língua. Sendo assim, segundo esse autor, devemos realizar as distinções dos três usos que fazemos da língua: o uso cotidiano, o científico e o literário, ressaltando que cada utilização contém características específicas. Em primeira análise, de acordo com o que aponta Wellek (2003), podemos observar que a linguagem literária é eminentemente diferente da linguagem científica, uma vez que, nesta última, há predominância da função referencial da linguagem, na qual o signo possui um único referente, ao passo que na literatura temos a “linguagem do desvio”, conforme formalismo russo, rica em ambiguidades, plurissignificativa. Outra

diferenciação necessária se dá entre a linguagem cotidiana e a de natureza literária. Como pontua Wellek(2003), nem sempre o uso dos recursos da linguagem cotidiana é consciente. Já a literária utiliza os recursos linguísticos através do trabalho de modo sistemático e de maneira mais reflexiva. Por essa razão, temos que “[...] uma obra de arte literária não é um objeto simples, mas, antes, uma organização altamente complexa, de carácter estratificado, com múltiplos significados e relações.” (2003, p. 22)

Entendemos, então, que a linguagem artística não é unívoca como a linguagem científica e, também, não se associa à referencialidade da linguagem cotidiana. Essa concepção dialoga com o que afirma Jan Mukarovsky (1981) sobre a especificidade literária, constituída primordialmente pelo signo estético. Segundo esse autor, o signo estético é plurissignificativo e não conduz a uma única interpretação. Percebemos, assim, uma concordância entre esses dois estudiosos, já que ambos acreditam que a função estética deve sobressair em uma obra de arte literária. Nas palavras de Wellek(2003, p.20): “é melhor considerar como literatura apenas obras nas quais a função estética é dominante”.

Outra discussão importante diz respeito à função da literatura. Conforme esclarece Wellek, devemos considerar um texto literário com “ausência de propósito prático” (2003, p.22) Isto é, a literatura não comunica alguma verdade, ou é produzida para determinados fins. O mesmo teórico ensina que as funções da literatura estão intimamente vinculadas à sua natureza, por isso é preciso construir conhecimentos acerca da especificidade do texto literário.

Além disso, é válido lembrar que o modo como o texto literário representa o real faz com que os leitores, neste caso, estudantes, sintam e reflitam sobre as suas questões particulares, as questões de seu mundo, de sua sociedade. Dessa maneira, tendem a reorganizar, também, a sua percepção pela via da subjetividade. Isso ocorre porque a arte é capaz de desautomatizar o olhar, que se encontra muitas vezes alienado e mecanizado em virtude das práticas promovidas pela nossa organização social. Isto posto, depreendemos que a arte é capaz de flexibilizar o automatismo diante da vida, fazendo com que a atuação do sujeito transpasse o hábito através de uma percepção particular sensível. Dessa forma, temos que cada sujeito direciona seu olhar sobre a obra de arte sob diferentes perspectivas, de acordo com a sua sensibilidade formada também por sua cultura, educação, tradição familiar etc. (CHKLOVSKI, 1973). Essa propriedade de particularizar a vida é de grande valor para o processo educacional, o qual defende ações escolares engajadas, pautadas no desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos críticos, reflexivos e emancipados.

Tendo em vista essa particularidade do texto artístico, é conveniente para este trabalho, lembrar também, o que sublinha Jan Mukarovsky (1981) sobre o tempo da leitura literária, a qual se difere da pragmática. De acordo com o crítico, essa ocorre por etapas, sendo constituída predominantemente pelo signo estético, que se diferencia do utilitário por não possuir um único referente no mundo real, caracterizando-se então,

como plurissignificativo. Nessa esteira, os leitores necessitam de uma percepção mais atenciosa e menos automática em relação ao texto, uma vez que, como diz esse estudioso “o acto de percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo e decorre por fases.” (MUKAROVSKY, 1981, p.223)

Sendo assim, o leitor é parte integrante e ativa no processo de leitura literária, uma vez que esse é quem significa o texto de acordo com a sua subjetividade. Nesse viés, ainda lembra Mukarovsky (1981, p.223) que “A arte é actividade não só do ponto de vista do autor [...] mas também na óptica do receptor, principalmente na percepção activa.” Ou seja, a obra não é somente constituída pelo autor, em razão da função estética – não tem um significado unívoco – visto que o leitor, por meio de suas experiências e seu imaginário, consegue atingir a fruição literária.

Todos os conceitos discutidos nesse tópico são de extrema importância para validar o trabalho do professor como agente mediador, responsável por selecionar os textos e organizar as atividades da roda, de maneira a legitimar os seus objetivos de formação de sujeitos emancipados através das aulas de literatura. Ao ter as suas habilidades conceituais reforçadas, ele percebe o quanto é preciso valorar os comentários dos alunos durante a socialização, o que leva o leitor-aluno a compreender-se produtor de sentido, sujeito ativo naquele ambiente e no mundo.

3 | AS CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR E AS RODAS DE LEITURA: UMA CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO

Como forma de proposta metodológica para os professores de literatura, sugerimos a atividade em sala de aula com o gênero literário crônica, abordado no formato das rodas de leitura. O potencial desse gênero literário foi explorado pelo professor e literato Antonio Candido em *A vida ao rés-do-chão*. Nesses escritos, ele especifica, de forma clarificada, que as crônicas desestabilizam a visão trivial dos sujeitos sobre o mundo, ao reorganizar os elementos conhecidos cotidianamente e atribuir-lhes sublime importância antes não reconhecida.

[...] quebrar no leitor a possibilidade de ver as coisas com retidão e pensar em consequência disto. Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. (CANDIDO, 2003, p. 89)

Com riquezas temáticas, a crônica harmoniza o homem com o que há de natural no existir, de modo que essa relação o leva a refletir sobre o que o cerca, além de voltar o seu olhar para si, enquanto ser humano que vivencia situações e experiências relevantes. Esse processo é, então, humanizador, uma vez que aproxima o sujeito de sua realidade social, de sua condição humana de produtor e não somente de reproduzidor de sentido. Tais entendimentos podem ser verificados nos apontamentos do sociólogo

O seu grande prestígio atual é um bom sintoma do progresso de busca da oralidade na escrita, isto é, na quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. E isto é humanização da melhor. Quando vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante. (CANDIDO, 2003, p. 91)

Em consonância à concepção de Antonio Candido acerca do gênero em questão, apresentamos a reflexão de Machado de Assis, representada por meio da função metalinguística da linguagem. O autor produz uma crônica intitulada “O nascimento da crônica” na qual discute a origem desse gênero que, segundo ele, advém de situações simples, como conversas cotidianas e despretensiosas

Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopando que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica. (ASSIS, 1994, p.13)

Nesse viés, compreendemos a crônica como um tipo de texto literário produzido a partir da simplicidade das vivências corriqueiras. Entretanto, possui a propriedade de modificação, atribuindo a esses acontecimentos uma certa relevância, o que desautomatiza o olhar do leitor em relação ao que já é conhecido, mas não é visto de forma crítica e reflexiva.

Sugerimos, a essa proposição, as crônicas de Clarice Lispector contidas em seu livro *A descoberta do mundo*, pelo fato de permitirem um contato maior entre leitor e obra por meio dos assuntos cotidianos trabalhados de forma poética e desestabilizadora – pontos que abrem espaço para (re)significações pessoais. Destacamos que as nossas análises não têm a pretensão de esgotar todas as vias de interpretação da obra artística. O foco temático pode ser explorado de acordo com a participação do grupo de leitores e, por ser a arte literária plurissignificativa, outras relações e acepções podem ser acrescentadas, o que torna rica a experiência de leitura literária.

Como forma de pensar as propriedades discutidas como constituintes da literatura, as quais podem ser analisadas no momento de discussão na roda, selecionamos a crônica, intitulada “O milagre das folhas”, a qual promove grandes questionamentos.

O MILAGRE DAS FOLHAS

Não, nunca me acontecem milagres. Ouço falar, e às vezes isso me basta como esperança. Mas também me revolta: por que não a mim? Por que são de ouvir falar? Pois já cheguei a ouvir conversas assim, sobre milagres: “Avisou-me que, ao ser dita determinada palavra, um objeto de estimação se quebraria.” Meus objetos se quebram banalmente e pelas mãos das empregadas. Até que fui obrigada a chegar à conclusão de que sou daqueles que rolam pedras durante séculos, e não daqueles para os quais os seixos já vêm prontos, polidos e brancos. Bem que tenho visões fugitivas antes de adormecer – seria milagre? Mas já me foi tranquilamente explicado que isso até nome tem: cidetismo, capacidade de projetar no campo alucinatório as imagens inconscientes. Milagre, não. Mas as

coincidências. Vivo de coincidências, vivo de linhas que incidem uma na outra e se cruzam e no cruzamento formam um leve e instantâneo ponto, tão leve e instantâneo que mais é feito de pudor e segredo: mal eu falasse nele, já estaria falando em nada. Mas tenho um milagre, sim. O milagre das folhas. Estou andando pela rua e do vento me cai uma folha exatamente nos cabelos. A incidência da linha de milhares de folhas transformadas em uma única, e de milhões de pessoas a incidência de reduzi-las a mim. Isso me acontece tantas vezes que passei a me considerar modestamente a escolhida das folhas. Com gestos furtivos tiro a folha dos cabelos e guardo-a na bolsa, como o mais diminuto diamante. Até que um dia, abrindo a bolsa, encontro entre os objetos a folha seca, engelhada, morta. Jogo-a fora; não me interessa fetiche morto como lembrança. E também porque sei que novas folhas coincidirão comigo. Um dia uma folha me bateu nos cílios. Achei Deus de uma grande delicadeza. (LISPECTOR, 1984, p.241)

Em relação à temática abordada pela autora, podemos entender, empiricamente, que a folha não remete somente à folha – objeto, referente. Esse objeto pode representar fatos cotidianos pelos quais passamos e não percebemos a sua grandiosidade, por essa razão, a narradora refere-se a esses acontecimentos como sendo milagres. Sua reclamação inicia-se na crônica pelo fato de ela nunca ter vivenciado um milagre e por ser vítima de casualidades desastrosas. A partir de um monodialogo, ela constrói a negação e a aceitação do milagre, esta última ocorre quando percebe a presença das folhas que caem sobre os seus cabelos quando ela passa. Assim, temos a valorização de um evento simples, mas que toma proporções importantes para a narradora.

Nesse instante da conversa na roda, é importante que o professor-mediador instigue os alunos a refletirem acerca da representação da folha como um milagre, ao indagar, por exemplo sobre a apreciação de uma folha em detrimento de outras situações “importantes” no dia a dia, discutindo que folha não está remetendo ao sentido denotativo desse objeto, mas foi colocada de maneira metafórica.

Ademais, vale lembrar que essa concepção de valorização do que é simples e do que geralmente não consideramos de grande importância, dialoga com o que afirma Wellek sobre a real função de um artista. De acordo com o teórico,

Sua real função é fazer-nos perceber o que vemos, imaginar o que já conhecemos conceitual ou praticamente[...] o artista nos lembra do que deixamos de perceber ou nos faz ver o que, embora estivesse ali o tempo todo, não tínhamos visto?” (WELLEK, 2003, p.29 - 30)

Ou seja, o texto literário em questão, leva-nos a reflexão sobre os fatos que ocorrem e nós somente os percebemos superficialmente, mas não vemos e, na maioria das vezes, não dedicamos atenção. Temos, então, uma rica propriedade da literatura que consiste em desautomatizar nosso olhar para que possamos enxergar, de maneira mais aprofundada, que existe e temos contato cotidianamente.

Essa temática pode ser fortemente prazerosa se trabalhada em sala de aula por meio das rodas literárias; o que se justifica pelo fato de abordar questões cotidianas de forma a valorizá-las em sua simplicidade. Diante disso, cada estudante poderia relatar experiências que se assemelham ao “milagre das folhas”. Lembrando que cabe ao professor, com seu conhecimento fundamentado nas características particulares da literatura, mediar a construção de saberes, atentando os leitores para os desvios da

linguagem, que não é pragmática, de forma que a discussão seja mais rica. Dito de outro modo, ao profissional, mediador da roda de leitura, compete lembrar os participantes acerca da interpretação metafórica e construída através do cuidadoso trabalho com a linguagem, sistematizada de maneira a ser plurissignificativa e a incentivar reflexões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, perante o que foi apresentado, concluímos que através das rodas de leitura, o aluno-leitor pode ser conduzido a um prazer especial, capaz de ativar sua imaginação, sua criatividade e sensibilidade, contribuindo significativamente para sua formação como sujeito consciente e reflexivo. Ou seja, a leitura literária compartilhada amplia as visões interpretativas sobre o texto, além de promover ricos debates sobre temas relevantes para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos plenos. Ademais, ao ser colocado em contato com o prazer artístico, através da metodologia da rodas de leitura, o discente poderá adquirir um maior gosto pela leitura do texto literário, desenvolvendo suas próprias preferências, tornando-se assim um sujeito crítico e emancipado em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Crônicas escolhidas de Machado de Assis** – Coleção Folha. São Paulo: Ática, 1994, p. 13-15.

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003. P.89-99.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1973.

CORRÊA, T. Hércules. In: **Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)** Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura> > Acesso em: 15 maio 2018

LISTECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

WELLEK, René. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DA SEMIFORMAÇÃO NAS PESQUISAS

Leonardo Augusto Madureira de Castro

Mestre em Educação (UFMS)

Licenciado em Artes Cênicas (UEMS)

Professor efetivo da rede municipal de Ensino (SEMED/CG), Artista Cênico e Pesquisador

Campo Grande - Mato Grosso do Sul

Isabella Fernanda Ferreira

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara

Docente Permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/CPAN

Docente Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/FAED

Uma das fundadoras e também coordenadora na Rede Nacional/Internacional de Pesquisa “NEXOS Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar” dividida pelas cinco regiões do País

Líder do “NEXOS Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste/Norte”

Membro como pesquisadora do Consórcio Internacional de Programas de Teoria Crítica organizado pela Filósofa Judith Butler:

<http://directory.criticaltheoryconsortium.org/organizations/nexos-critical-theory-and-interdisciplinary-research/>

Corumbá – Mato Grosso do Sul

RESUMO: Desenvolvemos neste artigo uma pesquisa qualitativa de revisão de literatura sobre o teatro desenvolvido nas escolas e a concepção que as professoras de arte têm sobre

esta área artística. Buscar-se-á uma análise desses trabalhos levantados por meio das categorias e conceitos desenvolvidos pela teoria crítica. Foram selecionados dezenove textos. Esta revisão de literatura foi feita buscando textos desde 1996 tendo como base a LDBN 96, lei que torna a disciplina “Artes” obrigatória na escola através das ferramentas de pesquisa da CAPES, da ANPEd e da SCIELO.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Educação; Arte; Teoria Crítica; Revisão de Literatura.

A REVIEW OF LITERATURE ON THEATER IN EDUCATION: ANALYSIS BY CRITICAL THEORY

ABSTRACT: We have developed in this article a qualitative research of literature review on the theater developed in the schools and the conception that the teachers of art have on this artistic area. We will look for an analysis of these works raised through the categories and concepts developed by the critical theory. Nineteen texts were selected. This literature review was made searching for texts since 1996 based on LDBN 96, a law that makes the “Arts” discipline compulsory in the school through the research tools of CAPES, ANPEd and SCIELO.

KEYWORDS: Theater. Education. Art. Critical Theory. Literature review.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa qualitativa de revisão de literatura temos como tema os estudos práticos e teóricos sobre as produções teatrais desenvolvidas e planejadas para o ambiente escolar. Tal pesquisa é uma forma de nos aproximarmos das produções acadêmicas da área a fim de analisar seu conteúdo por meio das categorias de análise desenvolvidas pelos autores da Teoria Crítica com a finalidade de compreender a importância de tais pesquisas para a área das Artes Cênicas e dos estudos sociológicos sobre a concepção que professores de Arte possuem em relação ao teatro produzido na escola. Trabalhamos com três importantes bancos de teses e dissertações, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO) respectivamente, tendo como a LDBN 96, marco legal das conquistas da área na educação, nossa referência de periodicidade, posto que foi a partir desta lei que a disciplina Arte se tornou obrigatória na escola.

Utilizamos as palavras-chaves “Teatro”, “Professores”, “Teoria Crítica”, “Ensino” e “Educação”, que combinadas entre si, serviram-nos como ponto de partida para este trabalho de levantamento da produção bibliográfica sobre o tema. Obtemos no total de 149 resultados pela CAPES, 77 na ANPEd, e 119 da SCIELO. De todos estes trabalhos foram retirados apenas 13 artigos para serem analisados. Os outros registros continham temas generalizados entre teatro e práticas do teatro que não se relacionavam com experiências dentro de ambientes escolares sendo que estes 13 constam estudos e experiências específicas que envolvem o teatro dentro do ambiente escolar.

Neste trabalho veremos os textos de Japiassu (1998); Silveira (2007); André (2008); Menegheti e Bueno (2010); Oliveira e Stoltz (2010); Rampaso et al (2011); Oliveira (2012); Junior (2013); Souza (2006); Sabino (2015); Novakoski (2015); Pereira (2015) e Caon (2015).

2 | ANÁLISE DO TEATRO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA INDÚSTRIA CULTURAL

As mercadorias culturais da indústria se orientam, como disseram Brecht e Suhrkamp há já trinta anos, segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada. Toda a práxis da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais. A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação. (ADORNO, 1987, p. 288)

Adorno (1987), ao tratar da indústria cultural, busca uma compreensão social aos processos de mecanização dos sujeitos, bem como da fetichização de seus corpos e ideologias. Tais processos, como podemos ver na descrição acima, têm a ver com o mercado capitalista e suas consequências. Estes processos também estão

presentes na educação, uma vez que toda a indústria cultural, como o autor explica, refere-se também às criações do espírito, ou seja, da cultura.

Alguns trabalhos direcionaram a atenção a experiências na sala de aula por professores que buscam no teatro, um catalisador do conteúdo, unindo seus projetos a tal expressão. Os trabalhos citados assumem o desenvolvimento de suas produções culturais através da instrumentalização do teatro, ou seja, sua utilização com outros fins que não o desenvolvimento da arte teatral. Tal instrumentalização se dá pela percepção do teatro como catalizador para outros objetivos, ação comum em nossa sociedade industrial, acostumada a agregar funções econômicas e desviar objetivos intrínsecos da arte para focar a comercialização, tanto econômica quanto de ideias.

Em “Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky”, Oliveira e Stoltz (2010) unem possibilidades de trabalho com atividades teatrais fundamentadas em ideias a respeito da relação entre o ser humano e a sociedade. As autoras trazem informações sobre os estudos do teórico ligados ao desenvolvimento intra e suprapessoal das crianças, começando pela fala, que leva ao entendimento da cultura em que elas se inserem, definindo o seu comportamento e o seu conhecimento. Se a cultura das crianças se baseia em uma sociedade sob a égide da indústria cultural, logo sua formação será também afetada.

Segundo as autoras, o professor desempenha papel fundamental em proporcionar um ambiente educativo em que o aluno busque o conhecimento partindo de sua própria vontade e da sua curiosidade. Mas não é possível para o aluno, por exemplo, se desvincular da indústria cultural, que estão presentes em todos os impulsos da formação de nossa sociedade.

O autor discorre sobre dois tipos de impulsos na conduta humana (VYGOTSKY, 1930/2008). Ao primeiro denominou reprodutor. Estreitamente ligado à memória, possibilita ao ser humano reproduzir condutas e normas e reviver impressões de experiências passadas. Ao segundo tipo de impulso, chamou de criador, pelo qual o homem é capaz de criar algo novo a partir de combinações e reelaborações de experiências anteriores. (OLIVEIRA & STOLTZ, 2010, p. 82-83).

Com isso, segundo as autoras, o que é vivido em sociedade transforma e amadurece a criança e o adolescente. “O processo depende das relações sociais, do desenvolvimento cultural do meio e das atividades de trabalho das crianças e adolescentes.” (OLIVEIRA & STOLTZ, 2010, p. 83). Vygotsky acredita que a arte surgiu como uma forma de luta e resistência frente à lida diária do trabalho coletivo e pesado, garantindo a existência do ser social e cultural. O texto também menciona o papel de construtor de sentido da realidade desenvolvido pela arte, bem como a necessidade de entendimento das contradições reais da sociedade, mas e se a própria realidade for controlada? Talvez os sentidos também o sejam.

O teatro é visto pelas autoras como o grande motivador do desenvolvimento em todas as instâncias humanas, à medida que trabalha os sentidos do ser humano e que estuda a si mesmo e a sociedade em que se insere, identificando verdades por trás das ações e falas das personagens. Para as autoras, essa percepção auxilia o

adolescente e a criança a desenvolverem seu olhar, formando pessoas mais críticas frente às diversidades. Para Oliveira e Stoltz, o teatro na escola não tem função estética ou pedagógica, mas construtiva e transformadora, se pensarmos em questões de amadurecimento social.

Na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. [...] No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens. [...] No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. (OLIVEIRA & STOLTZ, 2010, p. 87).

Apesar de olhar o teatro com boas intenções, a base das autoras se mantém sobre a indústria cultural em que as crianças são aprisionadas ao se apresentar com um teatro que serve para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes. Conhecer essa base é entender como as crianças se desenvolvem também de forma utilitarista.

“Teatro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência”, de Rampaso et al. (2011), desvela um olhar de graduandas em enfermagem que desenvolveram uma vivência para a promoção da saúde bucal de crianças. O seu objetivo foi montar um projeto para uma disciplina de sua graduação, aliando a teoria estudada à prática teatral. As autoras inserem uma definição sobre ação lúdica do filósofo Johan Huizaga:

[...] existem quatro elementos em uma ação lúdica: a) é livre; b) têm objetivos e regras próprias; c) tem uma limitação de tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desses limites; d) é uma evasão temporária da vida real para uma atividade temporária. (RAMPASO et al, 2011, p. 784)

Essa definição explicita o ensino lúdico de qualquer temática e assunto para crianças de qualquer idade. Para esse experimento, os proponentes da ação ensaiaram uma peça explicando os benefícios da higiene bucal.

Interagindo ludicamente com o mundo real, a criança estabelece uma harmonia e sintonia entre seus dois mundos, onde então acontece o aprendizado. Andraus refere que a dramatização e o teatro de fantoches é mais eficaz do que exposição dialogada e demonstração. (SILVA et.al, 2011, p. 784)

Segundo eles, evidenciou-se a importância do aprendizado lúdico, a relevância de um professor condutor de tais ações e a necessidade do abandono da condição passiva da educação bancária para uma educação ativa e interdisciplinar. Quando o artigo traz a ideia de “eficácia” do teatro, o coloca sob uma perspectiva da indústria cultural, posto que seu objetivo é o resultado, e não os processos de aprendizagem artística e teatral.

Em “Drama na Disciplina de História: O Passado no Presente”, Novakoski (2015) cita duas ações voltadas ao teatro, em específico ao gênero dramático e a disciplina de história. Destacam-se as características do *drama*, no que diz respeito à interação social, formas de expressão e meios de comunicação e as estratégias, que envolveram trabalhos em grupo, negociação, contextos ficcionais, pré-textos,

elementos de tensão, improvisação e o professor no papel das personagens.

Fines (2002) comenta sobre o potencial do drama na disciplina de história, afirmando que: em primeiro lugar permite ver um contexto da História como uma área em grande parte desconhecida, na qual é preciso experimentar para encontrar formas de entendimento [...]; em segundo lugar, altera o contexto da História do ritmo certo (afasta do barulho do livro didático, proporciona um tempo real para a experimentação); em terceiro lugar, lida com questões em que a busca da motivação humana e da avaliação de significância são claramente os principais constituintes da aprendizagem [...]. (NOVAKOSKI, 2015, p. 149)

Vemos neste excerto mais um exemplo do teatro servindo de apoio para o desenvolvimento de outra área do conhecimento, característica típica da indústria cultural que altera os sentidos da arte teatral.

3 | ANÁLISE DO TEATRO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA SEMIFORMAÇÃO

Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão típica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.

Para esta teoria, a idéia de cultura não pode ser sagrada — o que a reforçaria como semiformação —, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação. Na linguagem alemã de hoje se entende por cultura, em oposição cada vez mais direta à práxis, a cultura do espírito. Isto bem demonstra que não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto, pois já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade. (ADORNO, 2005, p. 02)

A indústria cultural, em sua dominação, afeta diretamente a formação dos seres, levando-os a se manterem dominados pelo sistema industrial capitalista, o que configura um pensamento limitado.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. [...] o industrialismo coisifica as almas. [...] A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 34)

Essa paralisia cultural semiforma o sujeito, ou seja, o mantém acreditando estar inserido em um controle social sem perceber ser ele o controlado. E isso ocorre dentro da cultura, com o mesmo fenômeno causado pela indústria cultural vista anteriormente.

Como indústria cultural, o que se instala como “cultural” remete à sociedade copiando a si própria, perenizando-a ao orientar-se pela interpretação retroativa da sociedade já feita. Neste sentido, “cultura” é a sociedade como ideologia. Mas, ao ser sociedade neste sentido ideológico, de reconstrução integrada dela mesma, sem as arestas das contradições que perfazem a dialética do social vivo – como dialética “congelada” – a cultura mediatiza entre a sociedade e a semiformação. As condições da produção material existentes impõem esta forma cultural-ideológica e são refletidas na semiformação. Esta é uma formação social determinada, sujeitada no curso da formação social destas formas determinadas de produção e de formação, a sociedade, cuja forma dominante de consciência será doravante a semiformação. (MAAR, 2003, p. 468-469)

Vejamos agora, os textos que apresentam sinais de semiformação em relação às práticas e possibilidades do teatro.

Em “Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências”, Oliveira (2012) baseia-se em Deleuze para buscar uma interação do teatro com a matéria de Ciências.

É preciso assumir que o que se faz aqui não é nenhuma coisa nem outra, embora se refira a ambos os campos. [...] De um lado, um campo de ação cultural, marcado pela criação, pela transgressão, pelo movimento, pelo jogo (GUÉNOUN, 2004; COELHO, 2001). De outro, uma disciplina, um conjunto de práticas discursivas pedagógicas e científicas, livros didáticos, laboratórios, professoras e professores, alunos e alunas, lista de conteúdos, parâmetros curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 560)

Para o seu projeto, o professor trabalhou com jogos, em que os alunos se estimulavam imagética e corporeamente, relatando sobre a experiência e demonstrando teoricamente como o jogo influenciava a dinâmica do grupo, não na representação da matéria científica escolhida pelos alunos, mas como a própria definição da matéria. Depois o autor trabalhou os textos que seriam integrados à cena pretendida. Apesar dos resultados positivos, atribui-se ao teatro uma função pedagógica, não artística, misturando as ideias, mesmo que teoricamente não se deseje tal resultado, semiformando os alunos em relação ao teatro.

No relato de experiência “Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola”, Menegheti e Bueno (2010) descrevem seu trabalho com crianças em oficinas de teatro, objetivando a sua socialização. No próprio título, vemos a semiformação do aprendizado teatral. Como resultado, os pesquisadores evidenciam as percepções dos professores das crianças que praticaram as propostas cênicas, que também testemunham encontrar melhoras na escrita, no comportamento e na concentração.

Vygotsky utilizou-se do teatro como facilitador para a aprendizagem de conceitos, nas crianças. Ele elaborou a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, que advoga que o comportamento humano é precedido de potencialidades para seu crescimento e desenvolvimento, tendo o adulto e o meio social a importância de balizarem este fenômeno, servindo de “andaimes” conceituais para que o processo de aquisição das competências cognitivas das crianças seja possível. (MENEGETI & BUENO, 2010, p. 188)

Constatamos assim o teatro como instrumento de processos de ensino e

aprendizagem.

“Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores” relata as experiências vivenciadas por grupos com a interação de diferentes situações do contexto escolar. O texto aborda o entendimento de corpo e movimento como processo intrínseco da formação do repertório técnico corporal do aluno-artista e da experiência realizada em sala de aula pela professora-artista. Outra questão é a elaboração da corporalidade como forma de criação do sujeito autônomo em relação às suas correntes culturais. Para isso, a autora levanta o conceito de “corpo-pessoa”:

O corpo-pessoa, tanto do professor como dos estudantes, é atravessado pelas histórias culturais. A pessoa é singular e cultural a um só tempo. [...] Hannah Arendt (1979) manifesta essa percepção, em outros termos, em outro momento histórico, no célebre trecho em que afirma que a educação é o ponto em que decidimos (as gerações de adultos) se amamos suficientemente os novos (novas gerações) a ponto de abandoná-los à mercê de sua própria singularidade ou de nos responsabilizarmos por apresentar e manter o mundo que continuamente recriamos a eles. (CAON, 2015, p. 237)

Tal texto nos leva a questionar sobre essa responsabilidade da educação das novas gerações que cai sobre as gerações de adultos que cresceram em um mundo que por si só, mantém a visão industrializada da arte, do corpo, do ser, da pessoa. Fato este que nos leva a entender que o corpo-pessoa é semiformado pela sociedade e manifesta esta semiformação inclusive na difusão das correntes culturais aos quais são expostos.

Japiassu (1998), em “Jogos teatrais na escola pública”, expõe resultados parciais de uma pesquisa etnográfica, que acompanha aspectos do desenvolvimento cultural de pré-adolescentes com a expressão teatral em classe multisseriada, através do ensino regular de Teatro. Segundo o autor, a prática teatral contribui para a conscientização de novas possibilidades na palavra discursiva.

Para Vygotsky o processo de formação de conceitos estava enraizado no uso das palavras porque elas adquiriam significados diferentes nos estágios sucessivos do desenvolvimento e funcionamento mental do ser humano. Para ele só formas qualitativamente superiores de pensamento permitiam o uso da palavra transcendendo sua referência objetual. A referência objetual diz respeito à função “denotativa” ou “referencial” da palavra, ao seu papel designativo [...]. (JAPIASSU, 1998, p. 5)

Ao citar Vygotsky entendemos também que a pesquisa se baseia nos estudos dos estágios da formação humana, sendo que estes estão todos afetados por processos sociais, incluindo a própria escola pública enquanto semiformadora.

4 | UMA VISÃO MAIS ESCLARECIDA

Vejamos agora alguns autores que buscaram, de certa forma, não cair nas malhas da indústria cultural e da conseqüente semiformação, tratando dialeticamente

as possibilidades do teatro e da arte dentro da escola.

Em “Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil”, Souza (2006) discorre sobre experiências adquiridas ao tratar da aplicabilidade do teatro no universo da educação infantil. O autor traz à tona discussões sobre a instrumentalização do teatro com Ernst Fischer, que trata da arte como necessidade para se sobreviver à sociedade automatizada, capitalista e, por muitas vezes, desumana.

Começamos a tarefa com Ernst Fischer a partir de sua obra “A Necessidade da Arte”, tentando delinear o efeito da Arte na Educação Infantil a partir da compreensão de sua natureza, de sua gênese e da ação por ela exercida na construção de uma consciência estética que faça a criança se apropriar de seus meios criativos para compreender os processos que regem o mundo [...].

Para tanto, podemos utilizar a visão de Fischer que teoriza sobre a necessidade da arte a partir da idéia de uma raiz comum da qual se originaram a ciência, a religião e a própria arte: a manifestação de uma forma primitiva de magia no cotidiano cultural do homem primitivo com o intuito de tentar dominar o mundo real inexplorado. (SOUZA, 2006, p. 2, grifo do autor.)

Souza (2006) baseia-se em Fischer para expor o entendimento da criação mágica do ser humano ancestral para se distanciar e buscar compreender a natureza. De posse dessas ideias, a criança seria capaz de vivenciar seu mundo com um pensamento crítico e renovador para, inclusive, inserir-se na sociedade como tal compreendendo sua cultura industrializada e assim, buscar se emancipar deles.

Na tese de doutorado “Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos”, Pereira (2015) cita a experiência de tal gênero para a construção pedagógica de seus alunos, em um processo que entende o teatro como necessário para tal por simplesmente ser teatro. Segue ainda retratando as necessidades de conhecimento por parte do professor para entender esse processo, a fim de conferir evidências sobre a proximidade entre o drama e o trabalho pedagógico.

Penso que o professor possa sim enriquecer o jogo dramático infantil com materiais teatrais e que se de uma proposta de experimentação lúdica resultar uma experiência passível de ser compartilhada com outras crianças e pessoas, que seja feita, respeitando os limites e desejos da própria criança. Para tanto, esse profissional necessita de uma formação à linguagem teatral que o leve a percepção de que o teatro enquanto produto artístico encontra-se em um “terreno” diferente do teatro como atividade pedagógica e que as experiências contemporâneas na área teatral tem buscado romper com as convenções tradicionais de ator e plateia, palco e público, da ênfase em um texto a ser apresentado, entre outros aspectos. (PEREIRA, 2015, p. 78-79)

No artigo “Hífens e ênfases: entre arte, escola e professor”, Sabino (2015) introduz o conceito de “ecótono”, ou seja, uma zona de passagem entre um bioma e outro, um “entremeio”, para estudar as possibilidades entre arte e educação. Não entende o conceito de arte-educação como uma coisa ou outra, mas sim uma nova forma de pensar os dois universos.

Facilmente a arte é destituída de si para servir como ferramenta, ser recheada de

conteúdos e perder o que é o seu próprio – a invenção, um tipo de pensamento que difere das funções (pensamento científico) e dos conceitos (pensamento filosófico) e opera no sensível. Pensar a arte como um bioma próprio e a educação como outro pode nos permitir que uma não seja subjugada à outra. (SABINO, 2015, p. 2)

A pesquisadora propõe uma maneira de não levarmos a arte para a sala de aula com um simples propósito teórico, ocasionando uma pedagogização da Arte, e também não levando obras de arte e as colocando em um pedestal inalcançável, sem proporcionar a chance da experiência, ou seja, “[...] não se trata de querer manter uma suposta autonomia da arte na escola ou pedagogizar a arte para caber na educação.” (SABINO, 2015, p. 3).

A escola como ecótono se insere no regime do pensamento que Félix Guattari denomina *ecosofia* - conjunto dos três registros ecológicos (relações, sociais, meio ambiente e subjetividades humanas) que compõe o meio ambiente natural das nossas sociedades, cujo funcionamento opera, de princípio, por uma outra lógica que não a dos paradigmas pseudocientíficos que trata muito bem de limitar os seus objetos, mas sim por intensidades e processos, oposto termo a termo à ideia de estrutura ou sistema. (SABINO, 2015, p. 3)

Para melhor compreensão dos conceitos, a autora convida-nos a pensar a escola como um lugar de passagem entre arte e educação nas aulas de Arte. “A arte como elemento pulsante do pensamento opera em conjunto com o cotidiano banalizado, [...] a fim de provocar vida ali onde parecia haver nada [...]” (SABINO, 2015, p. 5), levando o aluno a uma reinvenção diária de seu conhecimento. Para isso, são essenciais a presença e a intervenção do arte educador. Este é o outro conceito abordado pela autora, ao citar o artista-professor-pesquisador-intelectual Ricardo Basbaum, tendo em vista o hibridismo característico da contemporaneidade [...] inventa um novo termo: “artistas-etc” (SABINO, 2015, p. 11). O professor garante a experiência, mas é a qualidade da entrega do aluno à experiência que o aproxima da Arte.

Este professor, portanto, leva consigo “a lição emancipadora do artista, oposta termo a termo da lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo o trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo.” (SABINO, 2015, p. 12)

A partilha deve ser encontrada em toda e qualquer experiência do cotidiano escolar, segundo a autora, o que nos faz olhar a escola como um campo de experiências.

Em “Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar”, Santos (2007) vai ao encontro de uma das inquietações deste trabalho:

Na nossa realidade escolar é comum observar-se a prática do teatro voltada à “preparação” de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino a serem apresentadas nos eventos comemorativos da comunidade escolar. (SANTOS, 2007, p.7)

E ainda há outra discussão que caminha para esse mesmo sentido: “Outra forma observada no meio escolar consiste no uso do Teatro como um recurso didático, ou seja, a prática do teatro relacionada à aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento.” (SANTOS, 2007, p. 8).

A autora, após discorrer sobre os processos percorridos por ela mesma, buscando na prática teatral ligações com a teoria proposta para o teatro na escola e pela pesquisa teórica de vários autores, conclui que tal expressão ainda está em desenvolvimento nas escolas brasileiras e que ainda lhe resta muito para ser, de fato, vista como viés da cultura humana com influência autônoma.

A perspectiva de teatro como conhecimento aliado ao processo de desenvolvimento do sujeito tem significado oposição veemente às concepções positivistas, mas nem por isso o teatro garante o seu espaço como disciplina no meio escolar. A mencionada inclusão (Lei 5692/71) deu-se apenas de direito, mas, de fato, ainda está longe de ocorrer [...]. (SANTOS, 2007, p. 12)

Em “Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola... aprendendo a aprender e a interagir com o outro”, Silveira (2007) visa a identificar os mecanismos que desencadeiam o aprendizado nos jogos teatrais propostos por uma professora de teatro de uma escola particular. Silveira esclarece o que estamos também nos propondo a discutir: “[...] Lutamos para mostrar que a arte tem um fim em si mesma, seu ensino na escola tem objetivo específico [...]” (SILVEIRA, 2007, p. 04) e, para finalizar, a autora deixa a mensagem da necessidade de os jogos teatrais “encharcarem” de realidade seus alunos, para que construam sua crítica cotidiana e transformem as suas vidas e as vidas das pessoas ao seu redor.

Outro artigo pertinente sobre a docência e a formação do professor é “Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro”, em que o doutor em linguística Junior (2013) nos aproxima da formação do professor de teatro configurando a escola como espaço possível das mais diversas ações teatrais, aproximando o aluno da cultura teatral e aumentando a sua visibilidade, o que, conseqüentemente eleva a formação cultural tanto do aluno quanto do ambiente em que se insere e que transforma.

Mas também o autor explica que o *modus operandi* do ensino do teatro na escola já leva, ao futuro professor, inúmeras dificuldades que ainda não foram solucionadas em sua totalidade e tendem a não ser, pelo menos por muito tempo ainda, na história do teatro em sala de aula. Segundo o autor, pelo menos quatro dificuldades são impostas ao futuro professor:

A primeira delas [...] relaciona-se à formação do docente para ministrar estes conteúdos artísticos na disciplina Arte. [...]

A segunda dificuldade seria a compreensão de quais são os objetivos específicos do ensino de Arte na Educação Básica para cada linguagem. A terceira relaciona-se à distribuição ao longo da formação do aluno, na matriz curricular, da disciplina Arte, para que os objetivos propostos sejam atendidos. A quarta dificuldade são as condições materiais e espaciais para a realização adequada do ensino de Arte na escola. (JUNIOR. 2013, p. 45-6)

Segundo Junior (2013), o Teatro sofre tamanha confusão em seus objetivos e funções na escola também por uma questão histórica. Com a chegada dos jesuítas, o teatro era grande foco para a propagação da catequese, porém, com a sua expulsão

pelo Marques de Pombal, deu-se início a uma deterioração do teatro no ambiente escolar. Seu retorno mais específico veio somente após o século XX, com o movimento escolanovista. Mesmo assim, os futuros professores de teatro daquela época ainda tenderiam a enfrentar uma disciplina chamada Arte, portanto, polivalente, híbrida. Com isso, iniciariam as dificuldades.

Não obstante os pequenos avanços na legislação na garantia do ensino (efetivo) de Teatro nas escolas, na maioria delas, a lógica polivalente ainda persiste impregnada no dia a dia do professor. [...] Como resultado, temos: produção didática sem reflexão, sem profundidade, em compartimentos que não dialogam. (JUNIOR, 2013, p. 50)

Seguindo a perspectiva do autor, “não há profissionais (em formação) capazes de atender às demandas imaginadas pelas secretarias de educação.” (JUNIOR, 2013, p. 51). Aliado a isso, o autor menciona a desimportância do teatro na sociedade, o que faz com que poucas políticas de incentivo sejam vigoradas. O teatro em si é pouco reconhecido e solicitado socialmente, perdendo espaço para outras formações culturais e econômicas, levando-nos a perceber que “não é incomum, no dia a dia da escola, se escutar de um grande grupo de famílias, que preferiam que seus filhos optem por profissões reconhecidas como médicos, engenheiros, mas não artistas.” (JUNIOR, 2013, p. 52)

O autor também demonstra as dificuldades que o ensino do teatro é também alvo de outros professores e do corpo administrativo da escola, ainda mais em um contexto contemporâneo, que trata abertamente de questões inimagináveis anos atrás para serem discutidas em sala de aula.

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. (KOUDELA e SANTANA apud JUNIOR, 2013, p. 60)

Com o texto citado, constatamos o valor da necessidade de um estágio sério e investigativo nos cursos de formação, dando oportunidade para que o futuro professor esteja ainda mais próximo de seus alunos e de suas investigações artísticas.

Ainda se tratando das investigações da arte e da educação no contexto contemporâneo e da prática do teatro na escola, temos “Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola”, artigo em que André (2008) aproxima o cenário artístico da sua formulação e investigação em sala de aula, voltando-se para

[...] o cuidado de não tornar a atividade artística uma disciplina escolar, sistematizada nos mesmos moldes que os programas de ensino já existentes, e embasados em modelos da ciência, pois, dessa maneira, a tendência é desvirtuar os conhecimentos específicos da arte. (ANDRÉ, 2008, p. 126)

A partir de uma possibilidade investigativa, a obra artística resultante não pode ser engessada; permanecerá em constante construção, levando os alunos a um resultado que não objetiva um produto acabado, mas uma experiência criativa. Tal

ideia surge quando André divulga o pensamento do artista plástico Hélio Oiticica, que “escreveu, certa vez, que a função do artista não é a de criador das coisas, posto que elas já estão aí, mas que a função da arte é a de mudar o valor das coisas.” (ANDRÉ, 2008, p. 127). A autora investiga o que é vital na arte, em seu papel na educação, trazendo o conceito de vitalidade de Teixeira Coelho:

Para Teixeira Coelho, a arte é vital para os indivíduos quando “procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro” (COELHO 2001, p. 28-28). Nesse sentido, o “êxtase” é a experiência que possibilita a transformação do sujeito e do mundo a partir de um efeito de distanciamento. Tal experiência é fundamental porque ajuda a reescrever conceitos, representações da realidade e identidades. (ANDRÉ, 2008, p.127)

Indo ao encontro dos pensamentos de Coelho e do teórico Hans-Thyges Lehmann, é preciso criar um contexto de “interrupção” do cotidiano, agregando-lhe um caráter de estranhamento, de distanciamento e de êxtase, o que obriga os seus espectadores, como por exemplo, os alunos, a repensarem o cotidiano.

Daí, pode-se dizer que, sem a presença da arte em seu cotidiano, os sujeitos perdem um privilegiado espaço, na vida cultural, para exercitar a transformação e o estranhamento de si e do mundo. Nesse sentido, o sujeito privado da experiência com a arte é um sujeito que se aterroriza com as mudanças e com as diferenças [...]. (ANDRÉ, 2008, p.128)

O autor dedica-se a entender que é vital que a Arte toque na escola, para que ela não morra, retratando um contexto de violência, de desrespeito, desvalorização e destruição da Arte nas escolas paulistas.

Do ponto de vista dessa cultura que fura a rede de vigilância, interpreta-se a violência na escola como efeito de uma “maneira de fazer” que explicita o mal-estar de um corpo assujeitado e hiperexposto pelas redes de vigilância [...].

Ao se querer que a educação escolar torne-se algo vivo e positivo para todos, luta-se para que todos os indivíduos aí presentes percebam a necessidade de se desarmar a rede da vigilância, conquistar espaços livres, para que eles mesmos não desapareçam como sujeitos de si e do mundo. (ANDRÉ, 2008, p.132)

Para o teatro pós-dramático, provocar a invenção desses espaços livres é defendido pelo autor como uma postura específica para levar “o público a estranhar os discursos e os modos como a mídia conduz o indivíduo a comportar-se como massa.” (ANDRÉ, 2008, p. 133). Os indivíduos são todos aqueles que dela participam, criando um ambiente de constante transformação, sem “verdades absolutas”, mas com verdades que se transformam de acordo com a discussão gerada por seus agentes.

Nessa perspectiva educativa, não há sentido em ensinar o “como se faz”, técnicas do “fazer” teatro; ao contrário, suas formas afloram no bojo das necessidades e da falta de algo que surge entre os sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que tais necessidades não aparecem ao acaso, mas que precisam ser provocadas para sair do silêncio. Isso que dizer que o modo e a maneira de atuar do professor são de fundamental importância. A ação de sua docência é aquilo que provoca, pois é ela que funcionará, em primeira instância, como “interrupção”. (ANDRÉ, 2008, p. 134)

E como essa interrupção é dada? Segundo o autor, provocando um “efeito surpresa”, (ANDRÉ, 2008, p. 138) que transforma a ação em estranhamento. Esse estranhamento é levado em consideração justamente por ser diferente daquilo a que se está habituado, e que deve ser estrategicamente pensado para ser funcional.

5 | CONCLUSÕES PARA UMA CONTRIBUIÇÃO AO CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO E ARTÍSTICO

Os discursos de todos os pesquisadores em Artes Cênicas e em Artes em geral são muito aproximados, no posicionamento da politização da arte e do teatro como força transformadora e geradora de autonomia, da necessidade da arte nas escolas e das diferentes possibilidades de crescimento que o teatro confere à educação, mesmo com linhas de pesquisa tão diferenciadas.

Este levantamento levou-nos à compreensão da importância da pesquisa teórica ser também analisada pela teoria crítica, uma vez que as ações da sociedade industrial também precisam ser percebidas nos âmbitos acadêmicos ampliando a visão sobre o objeto teatro, escola e educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e indústria cultural*. 5. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 287-295, 1987.

_____. **Teoria da semicultura**. 1959. Primeira versão. Ano IV, Nº191. AGOSTO - Porto Velho, 2005. Volume XIII. Maio/Agosto.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 1985.

ANDRÉ, C. M. **Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, UNESP, 2008.

CAON, P. M. **Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. USP. São Paulo. 2015.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública**. USP. 1998.

JUNIOR, J. S. A. **Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 43-64, UFFS. 2013.

MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2019.

MENEGHETI, M.; BUENO, C. M. L. B. **Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola**. Fractal: Revista de Psicologia, v.22 – n.1, p. 187-204, 2010.

NOVAKOSKI, M. R. **Drama na disciplina de História: o passado no presente.** Dissertação (mestrado) – UESC, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, Editora UFPR. 2010.

OLIVEIRA, T. R. M. **Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências.** Ciênc. educ. (Bauru). 2012, vol.18, n.3, pp.559-573.

PEREIRA, D. M. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos.** / Tese (Doutorado) - UESC, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2015.

RAMPASO, D. A. L. et al. **Teatro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência.** Rev. bras. enferm. [online]. 2011, vol.64, n.4, pp.783-785.

SABINO, K. C. **Hífens e ênfases: entre arte, escola e professor.** USP. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015.

SILVEIRA, F. T. **Caminhos percorridos por uma pesquisa com o teatro na escola ... aprendendo a aprender e a interagir com o outro.** UFP. 2007.

SOUZA, L. F. **Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil.** Creche Fiocruz. 29ª Reunião anual da Anped, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP

Ana Caroline Marques de Souza

Curso de Medicina, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Caroline Bastos de Souza

Curso de Medicina, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Laís Ferraz de Assis Pinto

Curso de Medicina, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Ariete Gomes Botelho

Curso de Enfermagem, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Adriete da Silva Braga

Curso de Psicologia, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Fernanda dos Santos Mendes

Curso de Psicologia, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Iury Antônio Oliveira Sá

Curso de Educação Física, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Rosilene Côrrea dos Santos Mendes

Curso de Enfermagem, Grupo PET Indígena-

Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Valmir Samuel Farias

Curso de Enfermagem, Grupo PET Indígena-Ações em Saúde, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Maristela Carbol

Departamento de Medicina, Área Saúde da Mulher, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

Fernanda Vieira Rodvalho Callegari

Departamento de Medicina, Área Saúde da Mulher, Universidade Federal de São Carlos
São Carlos-São Paulo

RESUMO: Trata-se de relato de experiência sobre um programa de educação sexual e reprodutiva para adolescentes. Utilizando metodologia participativa, observou-se que adolescentes possuem conhecimentos inconsistentes relacionados ao início da vida reprodutiva, métodos de prevenção de gravidez e tipos de infecções sexualmente transmissíveis. Estes resultados sugerem que os adolescentes estão pouco preparados para iniciar uma vida sexual saudável e segura, mostrando a necessidade de atenção especial da família, escola e serviços de saúde no que

se refere à educação sexual e reprodutiva.

PALAVRAS-CHAVE: saúde sexual e reprodutiva; educação; adolescente

ABSTRACT: This is an experience report about a sexual and reproductive education program for adolescents. Using a participatory methodology, it was observed that adolescents have inconsistent knowledge related to beginning of reproductive life, pregnancy prevention methods and types of sexually transmitted infections. These results suggest that adolescents are poorly prepared to initiate a healthy and safe sex life, showing the need for special attention from family, school, and health services regarding sexual and reproductive education.

KEYWORDS: sexual and reproductive health; education; adolescent

1 | INTRODUÇÃO

Os adolescentes requerem atenção diferenciada em relação à saúde sexual e reprodutiva devido a maior exposição à gravidez não planejada, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e violência doméstica e sexual (BRASIL, 2010; 2013). No Brasil, de acordo com os dados do DATASUS em 2013, cerca de 20% das crianças nascidas vivas eram filhos de mulheres menores de 19 anos (DATASUS, 2013). No período de 2004 a 2013 foi observado um aumento significativo na taxa de detecção do HIV/aids na faixa etária de 15 a 19 anos (BRASIL, 2014). Dados do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes demonstram que as adolescentes de 10 a 14 anos são as que mais sofreram violência sexual (BRASIL, 2010).

Esses temas não são facilmente discutidos na família, escola e serviços de saúde, gerando uma fragilidade na promoção da saúde do adolescente. Assim, torna-se necessário a implementação de práticas transformadoras dessa realidade. A educação em saúde emerge como uma estratégia eficiente para esse fim, uma vez que estimula as pessoas a analisar criticamente a realidade e a buscar soluções para seus problemas.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência do Grupo PET Indígena-Ações em Saúde da Universidade Federal de São Carlos na condução de um programa de educação em saúde sexual e reprodutiva para adolescentes.

2 | METODOLOGIA

O programa foi desenvolvido em uma escola estadual de ensino fundamental e médio do município de São Carlos-SP, durante o ano de 2015, com adolescentes de duas turmas do 7º ano.

Foram realizadas cinco oficinas, sendo os temas abordados definidos por meio de um levantamento de dúvidas dos adolescentes sobre saúde sexual e reprodutiva.

Na oficina 1 foram explorados a anatomia dos aparelhos reprodutores masculino

e feminino, assim como as transformações da puberdade. Nas oficinas 2, 3, 4 e 5 foram discutidos, respectivamente, a fisiologia do ciclo menstrual, espermatogênese e concepção; prevenção de gravidez na adolescência; prevenção das IST; e relações e vínculos afetivo-amorosos.

O percurso metodológico das oficinas foi baseado no construtivismo e na pedagogia de problematização de Paulo Freire (COLL et al., 2002; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004), sendo composto pelas seguintes etapas: apresentação de um disparador (vídeo, slides, cartazes, etc), problematização, identificação dos conhecimentos prévios e dúvidas e construção coletiva de novos saberes.

Os estudantes atuaram como facilitadores estimulando troca de conhecimentos, reflexão crítica e auxiliando na construção coletiva de novos saberes.

Para finalizar o programa foi aplicado um questionário, utilizando escala de 10 pontos do tipo Likert, para avaliar a opinião dos adolescentes sobre cada oficina.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste programa 63 adolescentes com idade entre 12 e 15 anos, sendo 30 do sexo feminino e 33 do sexo masculino. Todas as meninas já haviam tido a menarca, enquanto, alguns meninos ainda estavam iniciando a fase do estirão do crescimento.

Na primeira oficina os adolescentes demonstraram interesse por todos os temas abordados, porém as dúvidas se concentraram nos mecanismos de desenvolvimento puberal masculino como engrossamento da voz, aparecimento dos pelos pubianos e da acne. Essa situação pode estar relacionada ao fato dos meninos estarem no início da puberdade, estando mais suscetíveis as inseguranças e angústias desta fase do que a meninas que por sua vez estavam numa fase mais avançada do seu desenvolvimento puberal (LOURENÇO; QUEIROZ, 2010).

Na oficina 2, os adolescentes apresentaram dúvidas em relação ao início da sua vida fértil e sobre o padrão de sangramento menstrual e sintomas deste período. Chamou atenção o fato dos adolescentes desconhecerem os eventos biológicos associados ao início da capacidade reprodutiva, tornando-os bastante vulneráveis a uma gravidez não planejada, principalmente as meninas que já tinham experienciado a menarca (XIMENES NETO et al., 2007; LOURENÇO; QUEIROZ, 2010).

Os adolescentes demonstraram pouco conhecimento sobre os métodos disponíveis para evitar gravidez durante a oficina 3. O mais citado foi o preservativo masculino, porém desconheciam sua eficácia e o modo correto de uso. Estudos constataram que o preservativo masculino é o contraceptivo mais conhecido e utilizado pelos adolescentes (MENDES, 2011; WHO, 2011). Porém, sua eficácia na prevenção da gravidez é moderada e, frequentemente, utilizado de forma incorreta e inconsistente. Este achado associado ao desconhecimento de métodos contraceptivos mais efetivos,

mostra a necessidade de uma maior atenção na orientação dos adolescentes sobre planejamento reprodutivo.

Já na oficina 4, foi possível observar que os adolescentes sabem que o preservativo é o método que deve ser utilizado para prevenir as IST. O HIV e a aids são as condições com as quais eles têm maior proximidade, por outro lado desconhecem IST que também são prevalentes e acarretam danos substanciais à saúde como as hepatites, sífilis, HPV e clamídia. Estudo realizado entre adolescentes de escolas públicas revelou resultado semelhante, demonstrando que os adolescentes somente têm informações sobre as IST que são alvos de campanhas governamentais e constantemente exploradas pela mídia (CARLETO, 2010).

Na última oficina foi constatado que os adolescentes não possuem clareza sobre quais são os direitos sexuais e reprodutivos fundamentais das pessoas. Também, foi verificado entre eles uma tendência de perpetuação do modelo de assimetria de gênero nas relações afetivo-amorosas, no qual os meninos buscam relações mais superficiais, descartáveis e foco no prazer sexual, enquanto as meninas buscam romantismo, respeito e confiança na parceria. No estudo de Lima; Silva; Pichelli (2013), os autores mostraram que as mulheres possuem mais crenças românticas do que os homens, acreditando no amor poético e na fidelidade ininterrupta, o que as tornam mais vulneráveis à gravidez não planejada, às IST/HIV/aids, além das diferentes formas de violência.

No que se refere à avaliação do programa, os adolescentes consideraram todas as oficinas relevantes e a metodologia utilizada adequada. Dentre todas as oficinas, aquela que abordou as IST foi a mais bem avaliada. Os adolescentes sugeriram alguns temas para serem discutidos em outras oportunidades como uso de drogas, violência contra crianças e mulheres, bullying e uso seguro das redes sociais.

4 | CONCLUSÃO

Estes resultados sugerem que os adolescentes estão pouco preparados para iniciar uma vida sexual saudável e segura, uma vez que demonstraram apresentar conhecimentos básicos inconsistentes relacionados à capacidade reprodutiva, aos métodos de prevenção de gravidez, aos tipos de IST e tendência de estabelecer assimetria de gênero nos vínculos afetivo-amorosos. Isso mostra que a educação sexual dos adolescentes é frágil, devendo receber uma atenção especial da família, escola e serviços de saúde e da comunidade. Programa como este que foi desenvolvido pelo Grupo PET são socialmente relevantes, pois além de contribuir para a promoção da saúde dos adolescentes constitui em um campo de formação de futuros profissionais com habilidades para desenvolver atividades de orientação sexual e reprodutiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico - Aids e IST Ano III - nº 1 - 27ª à 52ª semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2013 Ano III - nº 1 - 1ª à 26ª semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2014. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 84 p. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2014/73/boletim_epidemiologico_hivaid_2014.pdf?file=1%26type=node%26id=73%26force=1> Acesso em: jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde sexual e saúde reprodutiva / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 300 p. : il. (Cadernos de Atenção Básica, n. 26).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010. 132 p. : il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).
- CARLETO, A. P. Conhecimentos e Práticas dos Adolescentes da Capital de Mato Grosso quanto às IST/Aids. IST - J bras Doenças Sex Transm, v.22, n.4, p.206-211, 2010.
- COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.
- CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cad. Saúde Pública, v.20, n.3, p.780-788, 2004.
- DATASUS. Informações de saúde (TABNET). Estatísticas vitais. Nascidos vivos. Dados de 2013. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nv>> Acesso em: jul. 2015.
- LIMA, F. L. A.; SILVA, E. A. A.; PICHELLI, A. A. W. S. Amor romântico e relações afetivas: repercussões nos papéis de gênero. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis, 2013.
- LOURENÇO B.; QUEIROZ, L. B. Crescimento de desenvolvimento puberal na adolescência. Rev Med (São Paulo), v.89, n.2, p.70-75, 2010.
- MENDES, S. S. Knowledge and attitudes of adolescents on contraception Rev Paul Pediatr, v.29, n.3, p.385-91, 2011.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Department of Reproductive Health and Research (RHR) and Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health/Center for Communication Programs (CCP), Knowledge for Health Project. Family Planning: A Global Handbook for Providers. Baltimore and Geneva, 2011. 374 p.
- XIMENES NETO, F. R. G. et al. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. Rev Bras Enferm, v.60, n.3, p.279-85, 2007.

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ADOLESCER: ESPAÇO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Giseli Monteiro Gagliotto

UNIOESTE de Francisco Beltrão - PR.

Franciele Lorenzi

UNIOESTE de Francisco Beltrão - PR.

Franciéle Trichez Menin

UNIOESTE de Francisco Beltrão - PR.

Gisele Arendt Pimentel

UNIOESTE de Francisco Beltrão - PR.

Eritânia Silmara de Brittos

UNIOESTE de Francisco Beltrão - PR.

RESUMO: O Laboratório de Educação Sexual Adolescer é um projeto de extensão permanente, vinculado ao Laboratório e Grupo de Estudos em Educação e Sexualidade – LABGEDUS/ UNIOESTE/ CNPq. Foi implantado no ano de 2012 na Escola Oficina Adelíria Meurer, no município de Francisco Beltrão, onde permaneceu entre os anos de 2012 e 2014. A partir do ano de 2015, o Projeto de Extensão passou a funcionar dentro da UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. O Laboratório Adolescer, se configura como um espaço de construção e ampliação de conhecimentos, trata a sexualidade como uma marca humana em todas as suas formas de manifestação e existência. Partindo da perspectiva da Educação Sexual Emancipatória, são desenvolvidas atividades que potencializam a interdisciplinaridade e se constituem num

campo de relações afetivo-sexuais priorizando a ética, o respeito e o crescimento pessoal, para a tomada de decisões e escolhas autônomas e responsáveis. As atividades são propostas de forma contínua, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre a universidade, a escola, as famílias e os/as aluno/as. Nos fundamentamos na Educação Sexual Emancipatória com o intuito de desenvolver autoconhecimento para o exercício da sexualidade de forma saudável, bem como minimizar os riscos sociais. Este espaço contribui para a constituição da personalidade de todos os sujeitos envolvidos, numa perspectiva de emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Laboratório Adolescer, Sexualidade, Educação Sexual.

SEX EDUCATION LABORATORY ADOLESCENT: SPACE FOR THE EXCHANGE OF EXPERIENCES

ABSTRACT: The Adolescer Sexual Education Laboratory is a permanent extension project, linked to the Laboratory and Group of Studies in Education and Sexuality - LABGEDUS. It was deployed in 2012 at the Oficina Adelíria Meurer School, in the municipality of Francisco Beltrão, where it remained between the years of 2012 and 2014. From 2015, the Extension Project started to operate within the UNIOESTE campus

of Francisco Beltrão. The Adolescer Laboratory, as a space for building and expanding knowledge, treats sexuality as a human mark in all its forms of manifestation and existence. Starting from the perspective of Emancipatory Sexual Education, activities are developed that enhance interdisciplinarity and constitute a field of affective-sexual relations prioritizing ethics, respect and personal growth, for decision-making and autonomous and responsible choices. The activities are proposed in a continuous way, with the objective of strengthening the bond between the university, the school, the families and the students. We are based on Emancipatory Sexual Education with the intention of developing self-knowledge for the exercise of sexuality in a healthy way, as well as minimizing social risks. This space contributes to the constitution of the personality of all the subjects involved, in a perspective of human emancipation.

KEYWORDS: Adolescent Laboratory, Sexuality, Sexual Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Laboratório de Educação Sexual Adolescer teve início no ano de 2012, tornando-se permanente no ano de 2014. É um projeto vinculado ao Laboratório e Grupo de Estudos em Educação e Sexualidade – LABGEDUS/UNIOESTE/CNPq. Atualmente, o Laboratório Adolescer conta com uma equipe composta por 5 integrantes, todas Pedagogas e Mestres, tendo como coordenadora a Pedagoga e Psicóloga, professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto. Enquanto colaboradoras temos Eritânia Silmara de Brittos, Franciele Lorenzi, Franciéle Trichez Menin e Gisele Arendt Pimentel, as quais atuam de forma voluntária. As atividades desenvolvidas contam com uma diversidade de metodologias, dentre elas, atividades lúdicas, culturais, socioeducativas, palestras, formações de professores, oficinas, minicursos entre outras.

A partir dos estudos realizados e da prática pedagógica, nos anos iniciais deste Projeto de Extensão, observamos que a sexualidade nos espaços educativos ainda é um tema considerado de difícil abordagem pelos professores/as. De acordo com Lorenzi (2017), os professores/as afirmam que não se sentem preparados para abordar temas referentes à Sexualidade e dentre os motivos estão: medo de retaliações por parte de colegas de profissão e dos próprios alunos, somados à ausência de abordagem em suas formações iniciais e continuadas entre outras questões. Esses fatos justificam a procura por parte das escolas, para que façamos intervenções junto às crianças, aos adolescentes e aos professores, bem como somos requisitadas por diversas universidades para realizarmos trabalhos sobre Sexualidade e Educação Sexual com as turmas de licenciaturas.

Falar sobre sexualidade não é só questão de conhecimento científico, envolve questões morais, valores religiosos e uma série de posicionamentos pessoais, frente às situações presentes no cotidiano da escola. Defendemos, de acordo com Gagliotto (2014), que a Educação Sexual intencional deve começar ainda na primeira infância, uma vez que “o trabalho de Educação Sexual na infância e o tratamento acerca das

suas manifestações sexuais, no espaço escolar, devem-se dar numa perspectiva científica e de transformação social” (p. 165). Igualmente, concordamos com Silva (2001, p. 231) quando diz “para Freud, a culpa atribuída aos adultos talvez não seja de todo merecida. Afinal estes acabam reproduzindo a educação que tiveram, sem contar que também lhes falta muito esclarecimento”. Nesse sentido, não podemos culpabilizar a escola ou os/as professores/as, afinal como se sentir seguro em abordar uma temática a qual não tiveram sequer contato em suas formações intencional e planejada? Como trabalhar sobre algo do qual não têm conhecimento? A realidade vivenciada no Laboratório Adolescer, aponta que as escolas têm, de forma superficial, abordado, na maioria das vezes, a temática na disciplina de Ciências restringindo a Educação Sexual aos conceitos biologizantes (LORENZI, 2017).

Educamos sexualmente o tempo todo e em todos os lugares, de forma intencional e/ou espontânea. O que nos é apresentado como “normal” merece reflexão e debates pois, desde criança, em cada sociedade, vamos aprendendo o que “podemos fazer” e o que “não podemos fazer” em determinadas circunstâncias da vida social. Para Vitiello (2000) é possível encontrar informações nos mais diversificados espaços, entre eles na família, na televisão, nos jornais, nas mídias, em rodas de amigos, porém, por mais que as informações sejam importantes, elas são instruções, o que diverge do objetivo da educação, que é formar, construir conhecimentos e proporcionar transformações a todos os envolvidos.

Nossa pretensão está longe de dizer o que é certo ou errado, manter o Laboratório de Educação Sexual Adolescer como espaço para refletir, criar, possibilitar a construção de conhecimentos e a mudança de comportamento em relação a atitudes autênticas e autônomas no exercício da cidadania.

2 | A EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA E LABORATÓRIO ADOLESCER

A educação sexual pode ser entendida como toda e qualquer experiência vivida pelo indivíduo ao longo de sua trajetória, presente nos mais diversificados contextos e espaços sociais, como a escola, família entre outros.

Um projeto educativo emancipatório poderá situar-se nas recomendações feitas pelas atuais políticas públicas de educação e privilegiar a formação de competências (técnicas, sociais, políticas e intelectuais) para o uso socialmente útil do conhecimento. Todavia, ao requerer o uso socialmente útil do conhecimento, a atitude do educador emancipatório não será meramente técnica, ancorada na racionalidade instrumental da contemporaneidade, mas sim em procedimento de reflexão crítica e reconhecimento do contexto atual, do contexto histórico e da multiculturalidade presente na própria condição da humanidade em constante processo de construção.

Protagonizar uma Educação Sexual emancipatória significa proporcionar às crianças, os adolescentes, seus professores e familiares, autonomia através de um trabalho articulado entre sociedade, escola e família, almejando construir ações,

saberes e habilidades sobre a sexualidade humana, tornando-a plena, libertadora e emancipatória.

Faz-se necessário ressaltar que a abordagem da sexualidade em uma perspectiva emancipatória compreende um trabalho continuado e não pontual, a fim de provocar nos alunos, professores e demais componentes da comunidade escolar uma formação crítica, reflexiva na busca da autonomia para o exercício da sexualidade de uma forma plena e responsável. O trabalho de palestras pontuais acrescenta um esclarecimento de dúvidas momentâneas, no entanto a sexualidade humana não é momentânea, não é esporádica, é permanente, dinâmica e intensa (PIMENTEL 2017, p.105).

Nesse sentido, as ações do Laboratório Adolescer, vem sendo desenvolvidas, em uma sala de aula emprestada pela UNIOESTE, em horários contrário as aulas, apenas para o dia do atendimento. No momento, não dispomos de uma sala específica para a instalação e permanência do Laboratório Adolescer e suas respectivas intervenções. Assim, acarreta na necessidade de montar e desmontar o ambiente para a realização das atividades, uma vez que a proposta do projeto é proporcionar um espaço diferenciado da sala de aula convencional. Ressaltamos ainda, em alguns casos, que a equipe que trabalha no projeto, se desloca para as escolas para realizar as intervenções conforme a demanda de atividades. Dessa forma, os atendimentos são agendados, pelas escolas, para serem realizados em períodos normais de aulas, bem como, em períodos contrários - em parceria com o “Programa Mais Educação”.

Trabalhamos com alunos e professores de aproximadamente seis escolas, tanto municipais quanto estaduais. O Laboratório Adolescer, também realiza trabalhos com acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas. Nas atividades desenvolvidas, o público alvo é diversificado, envolvendo: crianças, adolescentes e adultos, que resulta em aproximadamente 350 participantes.

De acordo com a diversidade de público envolvido, salientamos que as ações estão pautadas nas seguintes temáticas: sexualidade, sexo, educação sexual, diversidade sexual, violências (psicológica, física, escolar, sexual e negligência), desenvolvimento psicosssexual infantil, direitos humanos, entre outras. Ao abordarmos tais temáticas, instigamos a participação dos envolvidos de diferentes formas, entre elas: rodas de conversa, dinâmicas, debates sobre documentários, comerciais, filmes e vídeos, com o objetivo de construir com o grupo a compreensão conceitual dos temas envolvidos em cada ação.

Nesse sentido, corroboramos com Gagliotto (2014) ao defender que a educação sexual deve começar ainda na primeira infância, uma vez que “O trabalho de Educação Sexual na infância e o tratamento acerca das suas manifestações sexuais, no espaço escolar, devem-se dar numa perspectiva científica e de transformação social” (p. 165).

No entanto, a realidade vivenciada no Laboratório Adolescer, aponta que as escolas têm abordado, na maioria das vezes, a temática com

[...] conteúdos de reprodução humana, dentro da disciplina de Ciências, atribuindo-se a Educação Sexual ao professor formado em Biologia, o que, de certa forma, restringe a Educação Sexual aos aparelhos reprodutores, à concepção, à

contracepção e às doenças sexualmente transmissíveis (GAGLIOTTO, 2014, p. 165).

Assim, as ações do projeto Laboratório Adolescer, contemplam: pesquisas realizadas por mestres em Educação; acolhimento dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura do *campus* de Francisco Beltrão; oficinas de capacitação de professores em Semanas Acadêmicas da UNIOESTE; Formação de Professores nas instituições externas; disponibilização de materiais pedagógicos, para utilização na prática docente, em Educação Sexual; bem como, atendimento e orientação de discentes, docentes e equipe pedagógica, das escolas e colégios locais, para orientação quanto à Educação Sexual. Neste sentido, defendemos que

A educação sexual nos espaços educativos vem se apresentando como uma intervenção necessária, uma vez que contribui para a construção da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões que resgatam a marca humana da sexualidade: amor, afeto, qualidade nas relações sexuais e sociais (GAGLIOTTO e LEMBECK, 2011, p. 93-94).

O trabalho do Laboratório Adolescer é relevante na construção e articulação de instrumentos científicos, para amenizar o preconceito e tabus que estão presentes nos ambientes educacionais. Procura também, efetivar o papel da extensão dentro da universidade, resgatando o conceito que a caracteriza por um espaço de produção de conhecimento e disseminação de saberes, principalmente no que tange à educação básica. Uma forma democrática na perspectiva em que o pensar e o agir não sejam desconectados, que a extensão seja tratada como de fundamental importância, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

A continuidade do Laboratório de Educação Sexual Adolescer, representa a garantia de um espaço de troca de experiências entre pesquisadores/as e comunidade local, refletindo diretamente nos ambientes educacionais. Com o desenvolvimento do Laboratório Adolescer, percebemos que o tratamento diferenciado, quanto às questões afetivo-sexuais, compõe um dos resultados deste projeto. Neste sentido, Figueiró (2006) adverte que

A educação sexual deve ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, conseqüentemente, para sua qualidade de vida. 'Educação sexual tem a ver com aumentar o grau de felicidade e de bem-estar' (p. 17).

FIGUEIRÓ (2006) ensina que educação sexual é “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, considerando o conhecimento de informações básicas, discussões e reflexões de valores, sentimentos, normas e as atitudes ligadas à vida sexual” (p.38). Neste contexto, a sexualidade é caracterizada como uma condição para despertar a curiosidade humana e a busca pela aprendizagem.

A permanência do Laboratório Adolescer vem desempenhando uma articulação cultural e pedagógica acerca da sexualidade humana, bem como a construção do conhecimento científico referente à sexualidade no campo educativo. Defendemos que a Educação Sexual contribui para a constituição do indivíduo em sua capacidade de autodefesa, bem como na vivência de experiências que o possibilitam amar, respeitar e conviver.

Este projeto vem possibilitando a superação de tabus e mitos que estão presentes, em pleno século XXI. Dessa forma, o sentido amplo da sexualidade que envolve sentimentos, valores, atitudes e normas socioculturais, está sendo contemplado, na medida em que o Laboratório Adolescer considera uma abordagem educacional emancipatória. A partir de ações que valorizam a participação de todos os envolvidos, considerando as relações estabelecidas no cotidiano social, partindo da realidade para realizar as intervenções.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Laboratório se constitui como um espaço formativo, articulando conhecimentos científicos em educação sexual, conceitos, costumes e valores culturais. A Educação Sexual é uma tarefa difícil, porém necessária, uma vez que, através da prática educativa, contribuimos para a prevenção de situações preconceituosas presentes na sociedade, no que se refere à sexualidade.

Educar sexualmente não é dar liberdade total, mas sim estabelecer limites, ato imprescindível para a formação de indivíduos críticos e reflexivos socialmente, afinal vivemos em sociedade e precisamos seguir regras. A Educação Sexual Emancipatória pode libertar os indivíduos do desconhecimento, dos riscos, proporcionando melhores relacionamentos (MENIN, 2017, p.153).

Reafirmamos a importância de projetos que contemplem a educação sexual nas escolas e demais ambientes educativos, considerando uma intervenção para além das ações pontuais. Atuamos, na intenção de que futuramente, a educação sexual possa ser implementada de maneira efetiva em todo o sistema educacional; abrangendo a família, os espaços educativos/sociais e políticos, com a garantia do direito e da efetivação de projetos em nível governamental.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRÓ, Mary Neide Domenico. Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FURLANI, Jimena. “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? Explicando as CONFUSÕES TEÓRICAS presentes na CARTILHA. UDESC: Florianópolis, 2015.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; LEMBECK, Tatiane. Sexualidade e Adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. Educere et Educare – Revista de Educação ISSN: 1981-4712 (eletrônica) – 1809-5208 (impressa) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

_____. A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LORENZI, Franciele. **A Educação Sexual na Formação do/a Pedagogo/a no Estado do Paraná.** 199 páginas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

MENIN, Franciéle Trichez. **Sexualidade, adolescência e educação sexual a partir dos quereres e poderes da internet.** Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus de Francisco Beltrão, 2017, 174p.

PIMENTEL, Gisele Arendt. **Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar: contribuições psicanalíticas.** Ano. 2017, 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade: quem educa o educador.** Um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu Ed., 2000.

AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL

Givaldo Carlos Candrinho

Bolsista PEC – PG, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Psicologia – UFBA, Salvador – Brasil
djivask@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5900259364813160>

RESUMO: O presente presente artigo versa sobre uma pesquisa bibliográfica qualitativa e tem como objetivo mostrar as primeiras formas da aquisição da linguagem infantil. Este foi elaborado a partir de reflexões de pesquisas realizadas por consagrados autores, dentre os quais Chomsky, Sim-Sim, Borges e Papalia. A aquisição da linguagem, ocorre logo a nascença do indivíduo, e tem como a primeira forma de manifestação o choro que faz parte da fase do discurso pré-linguístico. A primeira palavra geralmente surge entre os 10 e 14 meses de idade dando início ao discurso linguístico e finalmente o discurso telegráfico caracterizado pela simplificação, redução e ampliação do significado das palavras, culminando com aplicação rígida das regras.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição, linguagem e infância.

ABSTRAT: This article deals with a qualitative bibliographical research and aims to show the

first forms of children's language acquisition. This was elaborated from reflections of research carried out by consecrated authors, among them Chomsky, Sim-Sim, Borges and Papalia. The acquisition of language takes place immediately at the birth of the individual, and has as the first form of manifestation the cry that is part of the phase of pre-linguistic discourse. The first word usually arises between the 10 and 14 months of age giving rise to the linguistic discourse and finally the telegraphic discourse characterized by the simplification, reduction and amplification of the meaning of the words, culminating with rigid application of the rules.

KEYWORDS: acquisition, language and childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade encontramos registros sobre a curiosidade humana acerca do fenômeno da linguagem.

Contudo, nas últimas décadas assistimos uma expansão do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem.

A aquisição da linguagem é um processo pelo qual a criança aprende a sua língua materna.

Neste artigo, pretendemos apresentar as

explicações deste processo, onde destacaremos as ideias de quatro grandes autores que desenvolvem estudos neste campo, nomeadamente, Borges, Chomsky, Papalia e Sim-Sim.

Esta explicação, passa pelo *Conceito de linguagem, Fases do desenvolvimento da linguagem*, onde destacam-se três (o discurso pré-linguístico, discurso linguístico e o discurso telegráfico).

2 | CONCEITO DE LINGUAGEM

“Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca da linguagem. Contudo, nas últimas décadas assiste-se uma expansão do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se por linguagem, a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (1).

Papalia (2), Considera-se também como um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática

Na nossa óptica, a linguagem é a capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar. A aquisição da linguagem tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes.

O Desenvolvimento da Linguagem da Criança

Fique atento ao desenvolvimento de linguagem do seu filho! Se surgirem dúvidas, procure um fonoaudiólogo.

1 a 3 meses
Presta atenção aos sons e se acalma com a voz da mãe. Chora, faz alguns sons, dá gargalhadas. Observa o rosto, sorri quando alguém fala com ele.

4 a 6 meses
Procura de onde vem o som. Grita, faz alguns sons como se estivesse conversando e imita sua voz.

7 a 11 meses
Encontra de qual lado vem som. Faz alguns sons. Repete palavras. Bate palmas, aponta o que quer, dá tchau.

12 meses
Começa a falar as primeiras palavras. Imita a ação de outra pessoa.

18 meses
Pede as coisas usando uma palavra. Já sabe falar umas 20 palavras.

2 anos
Consegue dizer frases curtas com duas palavras. Já sabe falar umas 200 palavras.

3 anos
É possível entender tudo o que ele fala, mas às vezes ele conjuga errado. Conhece cores.

4 anos
Inventa histórias. Compreende regras de jogos simples.

5 anos
Forma frases completas, fala corretamente.

6 anos
Aprende a ler e a escrever.

Fonte: Boone, Daniel & Plante, Elena. Comunicação humana e seus distúrbios. Ed. Artes Médicas, 1994.; Bee, Helen. A criança em desenvolvimento. Ed. Artes Médicas, 1996.; Frankenburg, W. K. e cols., Manual de aplicação do teste de desenvolvimento Denver II, 1992.

Desenvolvimento da Linguagem

Sinais de alerta

Idades	Marcos	Sinais de alerta
3 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso compreensível; • Descreve alguns acontecimentos do quotidiano sem considerar a sequência em que ocorrem; • Idade dos “porquês”; • Usa artigos e pronomes e começa a utilizar o singular e o plural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldade em formar frases; • Não inicia nem mantém o tópico de conversação; • Utiliza um discurso que não é compreendido por todos, apenas pelos mais próximos; • Usa mais gestos do que palavras para expressar o que quer; • Recorre à leitura labial para decodificar melhor o que lhe é dito.

3 | FASES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

3.1 Discurso pré-linguístico

Segundo Borges (3), a primeira fase de aquisição da linguagem infantil é a do discurso pré-linguístico, onde a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, e o riso. Estas primeiras constituem ao início das primeiras formas de aquisição da linguagem infantil.

Nesta fase para um desconhecido todos os sons que o bebê produz parecem idênticos, mas os pais geralmente conseguem distinguir, que este pode ser uma manifestação de fome, dor ou qualquer desconforto (4).

3.2 Discurso linguístico

Após a fase do discurso pré-linguístico, de acordo com as regras fonológicas da língua da criança, surge o discurso linguístico, com o aparecimento das primeiras palavras.

Para Papalia (2), este, caracteriza-se pelo surgimento da primeira palavra, entre os 10 e os 14 meses de idade e prossegue com a aquisição de alguns sons da linguagem que o indivíduo ouve e depois produz-os, sem lhes atribuir sentido.

Tabela de desenvolvimento da linguagem		
Receptivo	Idade	Expressivo
Assusta-se. Aquieta-se ao som da voz.	0 - 6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vogais (V).
Vira-se para a fonte de voz. Observa com atenção objetos e fatos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são p/b e k/g. Inicia balbucio.
Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (seqüências de CVCV sem mudar a consoante). Ex.: "Dudadá".
Entende pedidos simples com dicas através de gestos. Entende "não" e "tchau".	9 meses	Imita sons. Jargão. Balbucio não-reduplicativo (seqüência CVC ou VCV).
Entende muitas palavras familiares e ordem simples associados a gestos. Ex.: "Vem com o papai".	12 meses	Começa a dizer as primeira palavras como "mamã", "papá" ou "dadá".
Conhece algumas partes do corpo. Acha objetos a pedido. Brincadeira simbólica com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras ("mamã", "bebê", "miau", "pé", "ão-ão", "upa"). Começa a combinar duas palavras ("dá papá").
Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são substantivos). Ex.: "Coloque o copo na caixa".	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinação de duas ou três.
Entende primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até três conceitos. Ex.: "Coloque a boneca grande na cadeira".	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica ("bebê", "papá pão", "mamã vai papá).
Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjetivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole, liso). Linguagem usada para raciocínio. Entende "se", "por que", "quanto". Compreende 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.

Tabela 1 – D desenvolvimento da linguagem dos 0 aos 4 anos de idade.

Fonte: <https://www.mundodamaternidade.com.br>

3.3 Discurso Telegráfico

As primeiras frases curtas, denominadas *discurso telegráfico*, geralmente surgem entre os 18 e os 24 meses. Aos 3 anos a gramática e a sintaxe estão bastante desenvolvidas. Este discurso, caracteriza-se pela *simplificação*, *redução* e *ampliação do significado das palavras* e pela *aplicação rígida das regras* (1).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, na maioria das crianças, o estabelece-se à entrada para o 1.º ciclo. Até lá, enquanto esse conhecimento não se estabiliza, as crianças utilizam processos de *redução*, *omissão*, *deturpação*, *repetição*, *substituição* e *inserção de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala*.

Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente percebidas pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a percepção do discurso é quase total.

REFERÊNCIAS

- (1). SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina e Clarrice Nunes. **Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância**. Lisboa, 2008.
- (2). PAPALIA, Diana. **Desenvolvimento Humano**. 8ª. Ed. São Paulo: artmed, 2004.
- (3). BORGES, N. M. R. Salomão. **Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social, Psicologia Reflexão e Crítica**, nº 16, pp.327-336, 2003.
- (4). CHOMSKY, Noah. **Linguagem e mente: pensamentos actuais sobre sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-464-1



9 788572 474641