ISBN: 978-85-916173-1-9

ANAIS

III Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

III ENACEI

Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola

08, 09 e 10 de maio de 2019 - Faculdade de Educação/FE - UERN
Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil

II SEMAPED

Seminário Nacional de Avaliação de Cursos de Pedagogia

Realização:

Apoio:

2019

BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS:
construção do currículo interdisciplinar na escola

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva
Francisca Natália da Silva
Maria de Fátima da Silva Melo
Maquézia Emília de Morais
Brena Kesia Costa Pereira

ENACEI/SEMAPED, UERN, Mossoró, RN – 2019

ENACEI/SEMAPED - BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

© III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade/ II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)

APOIOS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/UERN
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)
Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)
Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia
(08, 09, 10.: maio: 2019: Mossoró - RN)

Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia**:** Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Maquézia Emília de Morais, Brena Kesia Costa Pereira. Mossoró: UERN, 2019.

1. Currículo 2. Saberes culturais 3. Ciências 4. Interdisciplinaridade na escola.

1 Vários autores.
2 Inclui bibliografia.

ISSN: 978-85-916173-1-9

COORDENAÇÃO GERAL

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
Márcia Betania de Oliveira (UERN)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Ana Paula Marinho de Lima
Brena Kesia Costa Pereira
Carlito Lucas dos Santos Neto
Clara Wesllyane Morais da Silva
Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira
Débora Raquel Araújo Silva
Eliel Moraes da Silva
Erika Leticia de Almeida Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Francirleide Monaliza Ferreira
Francisca Natália da Silva
Francisco José Balduino da Silva
Heryson Raisthen Viana Alves
Islaneide Karla da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Kenia Bruna da Silva
Leidiane Nogueira dos Santos Duarte
Maquézia Emília de Morais
Marcia Betania de Oliveira
Maria de Fátima da Silva Melo
Maria Erivaneide da Silveira Oliveira
Maria José de Melo Fernandes
Maria Kélia da Silva
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Sara Cristina do Couto Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)
Prof. Dr. Cristian Jose Simões Costa (IFAL)
Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (UNILAB)
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)
Prof. Dr. Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (UERN)
Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Profa. Dr. Gerson de Souza Mol (UNB)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)
Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (UFPE)
Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
Prof. Dr. Jose Gerardo Vasconcelos
Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)
Prof. Dra. Luciana Medeiros Bertini (IFRN)
Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis (UERN)
Profa. Dra. Maria Lucia Pessoa Sampaio (UERN)
Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)
Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Morais (UERN)
Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)
Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA)
Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo (UEPB)
Profa. Dra. Rita de Cassia Prazeres (UERJ)
Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (UFAL)
Profa. Dra. Rozeane Albuquerque Lima (UFPE)
Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)
Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)
Profa. Dra. Veronica Maria de Araújo Pontes (UERN)
Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)

Cultura, arte, movimentos sociais, comunicação e educação.

6

SUMÁRIO

Construindo literatura surda: experiência com alunos do centro estadual de atendimento ao surdo – CAS/Mossoró
Mifra Angélica Chaves da Costa; Giany Paiva Pedrosa

CAS folia: a cultura do carnaval para alunos surdos
Mayane de Paula Oliveira; Rafaele Ramona Rodrigues de Oliveira; Mifra Angélica Chaves da Costa; Giany Paiva Pedrosa

Reflexões autorais de estudantes de pedagogia
Monalu Albuquerque Dias; Alessandro Teixeira Nóbrega

A música no processo de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental
Heryson Raisthen Viana Alves; Hélio Junior Rocha de Lima

Interdisciplinaridade: um estado do conhecimento nos periódicos de música
Romário Pereira da Silva; Giann Mendes Ribeiro

A utilização do teatro científico como ferramenta interdisciplinar no ensino de ciências
Isabella Fernandes Rocha; Maria Leyliane da Silva Marinho; Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

Meios de comunicação em massa e formação: reprodução e circulação de produtos da indústria cultural na escola
Jefferson Nogueira Lopes; Lúcia Helena de Brito

O teatro científico no ensino de soluções: um relato de experiência
Francisca Juliany de Morais; Miriane Katiane Costa Macedo; Ayla Márcia Cordeiro Bizerra

Descrição de imagem: dispositivos para criação de textos
Erika Leticia de Almeida Silva; Hélio Junior Rocha de Lima

A naturalização da violência pela mídia e a reflexão do teatro-imagem
Adriele Erika da Silva; Hélio Junior Rocha de Lima

O ensino da arte e o currículo: desafios e construções na sala de aula
Francisca Lenilda da Silva; Jean Mac Cole Tavares Santos; Josélia Carvalho de Araújo

O papel do pedagogo: análise das contribuições da pedagogia social nas práticas não escolares
Magnólia Maria Oliveira Costa; Indira Morgana Oliveira Marinho; Rosely de Sousa Fernandes

CONSTRUINDO LITERATURA SURDA: experiência com alunos do centro estadual de atendimento ao surdo – CAS/Mossoró

Mifra Angélica Chaves da Costa[1]
Giany Paiva Pedrosa[2]

RESUMO
A Literatura Surda surge a partir de histórias e relatos transmitidos entre sujeitos surdos por meio de textos literários, produzidos em língua de sinais ou que tratem da temática de vida do surdo. São histórias, piadas, fábulas, lendas que enaltecem a identidade, comunidade e cultura surdas. Essa pesquisa nasce com o desejo de que os alunos surdos do CAS conheçam a Literatura Surda existente e deem continuidade à mesma, deixando seu legado através de registros filmados para estudantes, pesquisadores, e para as próximas gerações da comunidade surda. A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, bibliográfica e de relato de experiência. Os sujeitos da pesquisa são os alunos surdos e o lócus da pesquisa é o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS, da cidade de Mossoró/RN. Espera-se que, com essas discussões aquecidas em sala de aula, os alunos se identifiquem com os diversos gêneros textuais trabalhados, se motivem em serem sujeitos participantes e continuem contribuindo para a ampliação do acervo da Literatura Surda Brasileira. Como resultado alcançado tem-se: a produção de poesias em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelos próprios alunos do CAS e a dramatização de contos clássicos, adaptados para Libras. Espera-se que a sociedade conheça as obras literárias da comunidade surda, respeite e valorize a língua, cultura, comunidade e identidade surda.

Palavras-chave: alunos surdos. identidade**.** literatura surda.

INTRODUÇÃO

O ato de ler é uma modalidade linguística com diversas finalidades, podendo ser de cunho social, educativo, informativo ou lúdico. A leitura traz inúmeros benefícios para quem a pratica, sendo mesmo um momento em que se pode imaginar e pensar além dos limites da realidade. Além disto, a língua, a sociedade e a literatura de uma região são instrumentos intimamente ligados e que, até mesmo, se confundem trazendo toda a essência de um povo à tona, com importantes registros históricos que servem de consulta e apreciação para gerações posteriores.

São inúmeras as obras canônicas da literatura brasileira e mundial que contribuíram (e contribuem) para o enriquecimento cultural da sociedade, mas também existem as obras não tão conhecidas que têm sua importância e valor nos mais diversos campos da literatura. Cada pessoa apresenta um gosto, um ritmo e um estilo literário! E para cada uma delas, há uma obra esperando para ser lida!

Então, se as obras literárias mostram a essência e a cultura de um povo, retratando-o para futuras gerações e registrando marcos importantes reais ou ficcionais, é de se

[1] Professora do Centro Estadual de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró, RN. E-mail: mifraangelica@hotmail.com.
[2] Professora do Centro Estadual de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró, RN. E-mail: giany.pedrosa@gmail.com.

esperar que cada cultura em seu período e espaço mantenha sua própria literatura com características peculiares e significativas, sendo capaz de representar este povo através de gerações. Desta forma surgiu a curiosidade e o desejo de trabalhar a Literatura Surda, para poder explorar a riqueza cultural deste povo que tem um histórico de lutas, batalhas, sofrimentos, e que vem paulatinamente alcançando vitórias significativas para seu desenvolvimento, exigindo respeito e reconhecimento.

As escolas regulares de Educação Básica não dispõem de materiais e preparo dos profissionais para trabalhar a Literatura Surda, e por isto, os estudantes são privados de conhecer textos escritos ou gravados da comunidade surda.

Com este pensamento, resolveu-se iniciar um trabalho de apresentação de Literatura Surda a estudantes surdos ou deficientes auditivos do CAS Mossoró, de modo que eles interajam e entendam as obras literárias, e também produzam seus próprios textos em formato de vídeo para que sirvam de material de consulta ou apreciação para professores, alunos e a comunidade em geral, enaltecendo e valorizando a Libras e a cultura surda como um todo.

ABORDAGEM TEÓRICA
SEU MARCO NA HISTÓRIA: LUTAS E CONQUISTAS DOS POVOS SURDOS

A História dos povos surdos é uma história de muitas lutas, entraves e conquistas contra o predomínio da cultura ouvintista que os obrigavam a assumir uma postura de ouvinte, ou seja, passar por processos para adquirir a fala e a escuta. Durante muitos anos foi impedido de florescer no surdo, a Identidade Surda, o orgulho de ser surdo. Por isso, é pertinente conhecermos a luta dos povos surdos e valorizá-la.

Povos surdos são pessoas de várias partes do mundo que tem em comum a identidade surda e lutam juntos pela garantia dos seus direitos. Lutam para que a sua cultura, língua e comunidade sejam valorizadas e respeitadas. Os surdos lutam para conquistar espaço na sociedade, pois nem sempre existiu a inclusão, durante séculos os surdos foram excluídos da vida social.

Pedro Ponce de Léon, monge, criou a primeira escola para surdos. Juan Pablo Bonet, na Espanha, elaborou o alfabeto datilológico para as pessoas com surdez. Em 1880, aconteceu na cidade de Milão, na Itália, o Congresso de Milão que reunia diversos países com estudiosos que defendiam o oralismo e outros que defendiam somente a comunicação por sinais. Na votação ficou decidido que a partir daquele momento seria utilizado como método de ensino o oralismo. Então foram 100 anos nas trevas, de repressão, proibição da língua de sinais, os surdos sofriam com a obrigação maciça de ter que oralizar. Os surdos tinham suas mãos amarradas para não fazer nenhum tipo de sinal, mas mesmo com toda a proibição conseguiam em lugares escondidos manter viva a língua de sinais.

Depois da força de muitos movimentos sociais, os surdos enfim venceram o oralismo e conquistaram o direito de usar a Língua de Sinais em qualquer espaço social. Das trevas do oralismo à luz da comunicação visual-espacial que é a Língua de Sinais.

Em 1987 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro. Até os dias atuais, essa instituição não-governamental defende os direitos dos surdos brasileiros.

A Lei 10.436/02, decretada em 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como a primeira língua dos surdos brasileiros e a segunda língua oficial do país.

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.
> Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Essa Lei 10.436/02 reconhece Libras como a língua de comunicação dos surdos e portanto Libras deve estar presente na grade curricular dos Cursos de graduação das Licenciaturas e do Curso de Fonoaudiologia. E reafirma a necessidade do bilinguismo, o surdo deve aprender Libras e a escrita da Língua Portuguesa.

Foi instituído o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentador da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Esse Decreto no seu 2º artigo define o que a lei entende por pessoa com surdez e quem é considerado surdo:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O surdo é um sujeito histórico que possui uma cultura, comunidade, língua própria. Ele possui uma identidade surda política que luta pelos seus ideais, interage com outros surdos, participa de associações e dos movimentos surdos.

A lei 12.319/10, de 01 de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor-intérprete de Libras. Revela a sua compreensão desse profissional, a formação, quanto a sua postura e ética. É garantido o direito do surdo ter a presença do profissional tradutor-intérprete de Libras para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes seja na tradução/interpretação simultânea ou consecutiva.

A lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão- LBI. Assegura que:

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a

> assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Lei da Inclusão reafirma a necessidade de reconhecimento das diferenças e respeito a todas as pessoas com deficiência. No que diz respeito aos surdos revela o direito há espaços com acessibilidade, uma educação bilíngue, adaptação curricular, intérprete de Libras.

Sabemos que a luta travada não foi fácil de ser vencida, os surdos resistiram e resistem até hoje contra a opressão ouvintista que quer obrigar os surdos a falar, ouvir, ou seja, não valorizam o sujeito em sua identidade surda, mas desejam regulá-lo, normatizá-lo, e acham que a única solução está na medicina e que o uso de aparelhos auditivos e os estímulos para oralização são os melhores caminhos para "consertar" a deficiência. Os surdos deixam seu marco na História quando lutam incansavelmente e conquistam seus direitos de ter o reconhecimento da sua língua mãe, a presença do intérprete de Libras, a escola bilíngue. E muitas lutas ainda serão travadas...

LITERATURA SURDA: UMA PARCERIA NA EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

A Literatura a nível mundial é um importante fator na compreensão de movimentos históricos e culturais de uma nação. Mesmo os romances escritos com menor interesse social, não consegue se desvencilhar deste, uma vez que a época em que foi escrito retrata, necessariamente, as crenças e costumes de um povo.

Mas para retratar o povo com veracidade, ela precisa estar fortemente ligada aos traços culturais que formaram determinada região. A Literatura Brasileira, de acordo com Cândido (1999, pág. 12-13) "foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento". Éramos uma terra povoada por índios, mas aqui entraram os europeus e os africanos, cada povo com suas características particulares, que numa grande miscigenação, formaram nossa literatura clássica, banhada por características únicas.

A Literatura Surda trata-se de contos, narrativas, poemas, piadas, e qualquer tipo de produção textual (escrita ou sinalizada) que possa transmitir efetivamente os pensamentos, lutas e anseios do povo surdo através de gerações. De acordo com Karnopp (2008, pag. 5-6):

> Além da importância dos registros na Libras, encontramos uma vasta e diversificada literatura, presentes em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda. Algumas dessas histórias são contadas e resgatadas por surdos idosos e/ou surdos contadores de histórias. Uma pequena parcela dessas produções culturais tem sido registradas em fitas de vídeo, na Libras ou, então, traduzidas para a língua portuguesa. As narrativas, os poemas, as piadas e os mitos que são produzidos servem como evidências da identidade e da cultura surda.

Entende-se que o registro de textos e produções em Libra é um material importante para disseminar a cultura surda, e que isto auxilia na compreensão das mudanças culturais históricas que vem ocorrendo ao longo dos séculos, como quando houve a proibição do uso de línguas sinalizadas, por ocasião do Congresso de Milão.

Contudo, ainda é pouca a produção de materiais de Literatura Surda disponíveis, especialmente as escritas, uma vez que para o sujeito surdo, escrever em Língua Portuguesa pode ser uma grande dificuldade em função de uma educação básica falha, por não ser bilingue. Apesar de haver a Escrita de Sinais, poucos surdos tem domínio desta, uma vez que, novamente, faltam profissionais qualificados para ensinar e, desta forma, os surdos acabam por tornarem-se "analfabetos" em sua própria escrita. No entanto, a produção de vídeos, especialmente através de redes sociais, é algo que está em crescente expansão.

A Literatura Surda pode se apresentar em três categorias distintas:

- Obras Traduzidas: quando uma obra já existente em uma língua oralizada é traduzida para Libras, seja na forma sinalizada através de vídeos ou em Escrita de Sinais. Estas obras (normalmente canônicas) são traduzidas sem qualquer influência por parte do tradutor, ou seja, elas retratam fielmente a cultura e o estilo de quem primeiro as escreveu;
- Obras Adaptadas: ocorre quando uma obra já existente (especialmente fábulas e contos de fadas) é reescrita de maneira a integrar o mundo dos surdos. Com pequenas adaptações nos personagens ou enredo da história, os leitores surdos podem experimentar a sensação de se identificarem com o contexto, com a "moral" da história. Podem ser encontrados sinalizados através de vídeos, normalmente no formato de peça teatral, escritos em sinais, ou ainda escritos em Língua Portuguesa;
- Obras Criadas: textos próprios do autor que integra o universo surdo. Estes são, normalmente, escritos por sujeitos surdos, no entanto não há obrigatoriedade. São piadas, contos, histórias, narrativas, biografias que retratam o mundo visto através de pessoas surdas, mostrando seus sentimentos, reações, angústias e alegrias. Trata de temas diversos, mas sempre a partir da percepção do sujeito surdo.

Morgado (2010) explica que a Literatura Surda não acontece apenas de forma sinalizada, mas que também pode ser escrita; podemos encontrar vários livros escritos em Língua Portuguesa e também em Escrita de Sinais. Livros materiais, palpáveis, mas que mostram a visão do surdo sobre um certo tema. Isto é Literatura Surda! Muitas vezes os livros vem escrito nas duas línguas: Português e Libras, o que auxilia na alfabetização dos surdos, uma vez que eles tem necessidade de assumir uma postura bilingue no mundo oralizado em que vivemos.

Segundo Pedrosa (2019, p. 21):

> A Escrita de Sinais pode ser um meio efetivo e eficaz para aprender a língua sinalizada tanto para surdos (L1) quanto para ouvintes (L2), uma vez que ela consegue descrever com riqueza de detalhes, não só a configuração das mãos, como também todos os demais parâmetros necessários para uma boa sinalização: ponto de articulação, movimento, direcionalidade e expressões não-manuais (facial / corporal).

No entanto, a mesma autora afirma que é uma modalidade de escrita pouco difundida entre os surdos da região, e assim é necessário que eles aprofundem seu conhecimento nesta escrita, antes de terem a naturalidade para escrever corretamente em sinais.

DESENVOLVIMENTO

Com base nos estudos realizados, resolvemos levar até os alunos um pouco da Literatura Surda pesquisada. Junto a eles, pudemos debater sobre o significado da Literatura para um povo, sua valorização e função social. Sensibilizamos os alunos quanto à grandeza e beleza de sua língua materna, a Libras, e ao fato de que a Literatura Surda pode popularizá-la e tornar o que já é oficial (Lei 10.436/02), em algo, também, bastante usual.

Os estudantes que fizeram parte desta pesquisa, eram 10 integrantes da Educação Básica com perda auditiva bilateral em distintos níveis do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró, RN. Sua faixa etária compreende pessoas entre 12 e 46 anos de idade, de ambos os gêneros e independente de classe social ou nível de escolarização. Todos são conhecedores e usuários de Libras, tendo esta como sua principal forma de comunicação. Quanto ao nível linguístico em Língua Portuguesa, alguns dominam a escrita, ao passo que outros não, e por esta razão deu-se preferência por estudar textos sinalizados. Uma das componentes, além de surdez, apresenta um quadro de deficiência intelectual, o que compromete sua comunicação com outras pessoas, independente da língua utilizada.

Estudamos as três categorias de Literatura Surda existentes: as traduções, as adaptações e as criações, debatendo sobre a importância de cada uma na vida acadêmica, cultural e social do sujeito surdo.

Enquanto estudávamos as obras traduzidas, vimos “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, e “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. Ambas as obras foram vistas de maneira sinalizada, através de vídeos disponíveis na rede de internet. As obras adaptadas que pudemos trabalhar com os alunos, foram fábulas e contos de fadas popularmente conhecidos por todos, como “O Patinho Surdo” e “Cinderela Surda”. Da mesma forma que as anteriores, foram vistas sinalizadas através de vídeos disponíveis na internet, sendo que “O Patinho Surdo” foi dramatizada pelos próprios alunos. Em relação às obras de literatura surda criadas, foram pesquisadas algumas no portal de internet YouTube®, também sinalizadas por poetas surdos a nível nacional, que foram exibidas e discutidas com os alunos.

No momento seguinte, os alunos foram separados em dois grupos de acordo com a afinidade pessoal, com cinco componentes cada, e foram instigados para que cada grupo criasse um poema que retratasse seus sentimentos em relação aos mundos surdo e ouvinte, como forma de comemorarmos o Dia da Poesia. Sob a orientação das professoras, cada grupo debateu os melhores temas a serem trabalhados entre si, e montaram seus poemas: “Resiliência” e “Frutos da Cultura Surda”.

O poema “Resiliência” retrata uma moça surda que se vê cercada por pessoas oralizando, e isso faz com que ela sinta angústia e sofrimento, até que, no auge de seus sentimentos negativos, rompem-se as barreiras da comunicação e todos começam a falar em Libras, mostrando a força e a necessidade de lutar por seus direitos.

O poema “Frutos da Cultura Surda” faz uma analogia dos frutos de uma árvore e os direitos, identidade, cultura, e língua do povo surdo, mostrando que todos os fatores surgem naturalmente, fazendo parte da natureza do sujeito surdo. Mostra-nos o quanto é importante respeitar o povo surdo, e utilizar a Libras para a comunicação.

Ambos os poemas foram gravados e divulgados através do portal YouTube®, na internet, além de divulgados em sala de aula no 6º, 7º, 8º e 9º período do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal Rural do Semi-árido, na cidade de Caraúbas, RN, recebendo um *feedback* positivo tanto por parte dos professores e estudantes da referida instituição, quanto através de *likes* e comentários na internet.

Estimulados pela boa aceitação das pessoas que tiveram a oportunidade de ver seus vídeos, houve a criação de um novo poema, entitulado "Para Minha Mãe", de autoria de uma estudante surda que o recitou por ocasião da comemoração das famílias na escola, homenageando sua mãe por todas as barreiras enfrentadas por ter gerado uma filha surda, sem ter conhecimento algum sobre o universo surdo, e também a apresentação de uma música em Libras (Minha Família – Regis Danese) por todos os estudantes da instituição do turno vespertino. A música é vista, pelos surdos, como uma forma de poesia.

Concomitante a este estudo, a professora de Educação Infantil trabalhou, com as crianças surdas, com faixa etária entre 7 e 11 anos de idade, a fábula "A Lebre e a Tartaruga", na modalidade traduzida, que foi apresentada em forma de teatro para todos os alunos do CAS e seus familiares. As crianças puderam compreender a fábula tanto no aspecto lúdico quanto na moral que ela traz, pois após a apresentação pudemos questioná-las sobre o significado da peça, e elas tiveram êxito em suas explicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo sobre Literatura Surda, pudemos perceber que os alunos surdos do CAS, independente de estarem na turma de Educação Infantil ou Educação Básica, conseguiram compreender nitidamente as lições passadas através da Literatura Traduzida, Adaptada ou Criada que lhes foram apresentadas. Com a compreensão textual, embora na forma de vídeos sinalizados, podemos garantir que os surdos não fiquem à margem de discussões em torno de obras literárias clássicas, permitindo que eles interajam e compreendam textos populares em igualdade com pessoas ouvintes. Além de servir para o lazer, o conhecimento da Literatura garante que os estudantes surdos tenham mais chances em concursos públicos, como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que este exige leitura complementar, algo que os surdos tem carência. Também é interessante a aquisição cultural que os surdos conseguem ao terem contato com textos que, para outras pessoas podem ser bastante conhecidos, mas que pela barreira comunicativa eles não tinham acesso.

Em relação à Libras, pudemos plantar a semente do orgulho por terem uma língua visual-espacial própria, tão rica e tão articulada quanto qualquer outra língua oral ou sinalizada. Sua gramática com estrutura morfológica, fonológica e todas as demais particularidades, foram mais bem apreciadas e valorizadas pelos estudantes, que, certamente, passarão isto adiante, garantindo que mais pessoas (especialmente as ouvintes) compreendam que a Libras não são apenas "gestos soltos", mas uma língua oficial e regulamentar. Orgulhar-se de sua própria língua é um passo importante para a valorização da cultura surda em todos os seus artefatos, afinal, a língua é o alicerce de qualquer processo comunicativo e precisa ser respeitada, difundida e valorizada.

Com a criação de poemas surdos, pudemos estimular os estudantes a continuar no mundo da leitura, não apenas em formato de vídeos, mas também em formato de livros em Português e em Libras, pois eles perceberam o quanto é valioso expressar seus sentimentos e divulgá-los para que outras pessoas também possam se identificar com o que se quer dizer. Muitas vezes os surdos não gostam de ler pelo simples fato de não conseguirem ver uma conexão do mundo das letras com sua vida real, e isto causa bastante frustração. Com a Literatura Surda, eles se sentem representados e passam a sentir prazer com os textos apresentados, assim como sentiram-se estimulados a criar novos textos, retratando o cotidiano e os sonhos que possuem.

Como ainda não existe um amplo acervo de material de consulta sobre Literatura Surda, os poemas criados tornam-se uma excelente fonte de pesquisa para futuras gerações. Além de serem textos poéticos muito bonitos e com forte significado, o que

emociona quem os vê, servirão de material de consulta para se estudar parâmetros da Libras e da Literatura Surda, com ênfase especial na criação de poemas.

O próximo passo de nossa pesquisa é estudar Escrita de Sinais com os alunos até que eles estejam suficientemente familiarizados e, desta forma, possam produzir, além do material em vídeo, registros escritos em sinais e em português, com o desejo de fazer uma publicação para que os alunos possam se orgulhar ainda mais e difundir com mais estusiasmo a Libras, mostrando que além de uma gramática própria, também apresenta uma escrita própria.

REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Iniciação à Literatura Brasileira (Resumo para principiantes)**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1999.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MORGADO, Marta. **Literatura das línguas gestuais**. Lisboa: Universidade Católica, 2011.

PEDROSA, Giany Paiva. **Percepção da Escrita de Sinais por Estudantes Surdos Participantes do CAS - Mossoró/RN**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Libras) - Aluna, Caraúbas/RN, 2019.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

CAS FOLIA: a cultura do carnaval para alunos surdos

Mayane de Paula Oliveira[3]
Rafaele Ramona Rodrigues de Oliveira[4]
Mifra Angélica Chaves da Costa[5]
Giany Paiva Pedrosa[6]

RESUMO
Considerada uma das festas populares mais animadas e representativas do mundo, o carnaval tem como origem uma festa portuguesa chamada de "entrudo", onde, no passado pessoas jogavam água de cheiro, ovos e farinha umas nas outras. Essas práticas foram evoluindo com o passar do tempo, e hoje o Brasil é considerado o "País do Carnaval", pois é o que mais o festeja. O projeto com esta temática surgiu da necessidade de informar alunos surdos sobre a origem do carnaval e fazê-los entender porque a festa é da maneira como hoje a conhecemos. Além disto, buscou-se informar e orientar os estudantes acerca dos perigos relacionados ao uso de drogas e álcool, práticas comuns de se ver durante esta época do ano, além de conscientizá-los sobre DST's e gravidez precoce, uma vez que os atos sexuais também são bastante estimulados neste período, o que é explicado historicamente. Como culminância, os alunos aprenderam sobre marchinhas de carnaval, tendo a oportunidade de estudar algumas clássicas em relação à letra em Português, e sua devida interpretação em Língua de Sinais.

Palavras-chave: Educação. Libras**.** Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Devido à barreira comunicacional entre surdos e ouvintes, já que a maioria das pessoas da sociedade não se comunicam em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os surdos em alguns momentos não tem acesso a todas as informações produzidas pelas sociedades ao longo da história, legados culturais... Com base nessa realidade planejamos aulas para tratar do carnaval como elemento cultural e de tradição entre os povos.

A aula sobre este tema surgiu da necessidade de informar e conscientizar alunos surdos a entender a origem do carnaval; conhecer as marchinhas de carnaval; perigos relacionados ao uso das drogas e álcool no organismo; DST'S e gravidez precoce. Os alunos surdos são do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), na cidade de Mossoró/RN.

Para tanto, foi abordado temas como: entender a origem do carnaval; conscientizar que não se deve usar drogas e/ou álcool em excesso; explicar a importância do uso de preservativos; compreender o que é uma marchinha de carnaval; aprender vocabulário

[3] Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA. E-mail: maianypaulaoliveira@gmail.com.
[4] Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA. E-mail: rafaeleramona@hotmail.com.
[5] Professora Mestre do Centro Estadual de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró, RN. E-mail: mifraangelica@hotmail.com.
[6] Professora Mestre do Centro Estadual de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo – CAS, de Mossoró, RN. E-mail: giany.pedrosa@gmail.com

específico do carnaval em Libras e promover interação dos alunos surdos de distintos níveis linguísticos.

O projeto surgiu da necessidade de informar alunos surdos sobre a origem do carnaval e fazê-los entender porque a festa é da maneira como hoje a conhecemos. Além disto, buscou-se informar e orientar os estudantes acerca dos perigos relacionados ao uso de drogas e álcool, práticas comuns de se ver durante esta época do ano, além de conscientizá-los sobre DST's e gravidez precoce, uma vez que os atos sexuais também são bastante estimulados neste período.

Como culminância, os alunos aprenderam sobre marchinhas de carnaval, aula de fitdance e baile de carnaval, tendo a oportunidade de estudar algumas marchinhas de carnaval clássicas em relação à letra em Português, e sua devida interpretação em Língua de Sinais.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE O CAS

Em 2005 foi oficializada a criação do Centro de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo CAS, localizada na cidade de Mossoró/RN, através do decreto n° 19.131 de 02 de Junho de 2006 publicado no diário oficial do RN. O CAS oferece atendimento de segunda-feira a quinta-feira aos alunos surdos desde a Educação Infantil até a Pós-graduação de escolas públicas e na sexta-feira é realizado o planejamento dos educadores, momento de formação. O aluno frequenta o CAS no horário contrário ao que estuda na escola regular.

O objetivo do CAS- Mossoró é favorecer a inclusão do surdo de Mossoró e região, oferecendo os seguintes serviços: LIBRAS, leitura e escrita, apoio pedagógico (alfabetização e anos iniciais), apoio pedagógico por disciplina (ensino fundamental maior e ensino médio), vestibulando (redação, intérprete), apoio ao surdo universitário, informática educativa para todos os alunos, projetos interdisciplinares (datas comemorativas).

Oferece também apoio ao professor da escola regular (Cursos de LIBRAS), itinerância (o professor do CAS vai até as escolas atende aos alunos surdos). Oferta também apoio aos familiares com cursos de LIBRAS.

O CAS é formado pelos núcleos:

1-Núcleo de Convivência
2-Núcleo de Informática
3-Núcleo de Apoio Pedagógico
4-Núcleo de Atendimento

Todos esses núcleos são importantes e estão relacionados para que aconteça um trabalho de qualidade para os discentes surdos, pois além do atendimento com o professor de LIBRAS, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Informática, o aluno tem o contato com outros sujeitos surdos e essa convivência com seus pares é importante para a construção da sua identidade, ampliação da cultura e comunidade surda.

Esse momento de convivência acontece nas aulas, no lanche, nas confraternizações e a comemoração do carnaval é um exemplo disso. É o momento deles se encontraram, dialogarem, se divertirem e estar juntos estreitando os laços de amizade e de formação de identidade.

A lei de LIBRAS Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 decreta que:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

LIBRAS é a língua oficial da comunidade surda brasileira e essa deve estar presente em todos os espaços da sociedade e nas diversas manifestações artístico-culturais. LIBRAS é um "sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos". É uma língua que possui uma organização e gramática própria. É necessário conhecer e respeitar a língua materna dos surdos, LIBRAS.

CARNAVAL: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POPULAR

A palavra carnaval tem sua origem no latim, *carnis levale*, que significa "retirar a carne". Uma festa que antecede a quarta-feira de Cinzas e o período da Quaresma.

O carnaval é uma das muitas manifestações da cultura popular. É uma grande festa, encontro das pessoas para ouvir marchinhas, como nos bailes de carnaval, músicas de axé, assistir as apresentações das escolas de samba, frevo na rua. O carnaval é sempre uma festa das cores, fantasias, brincadeiras, diversão e muita alegria. Nóbrega apud Bakhtin (2008), os festejos carnavalescos são uma das formas dos ritos e espetáculos que compõem as múltiplas manifestações da cultura popular. É o momento que o povo se organiza para se divertir e "extravasar"; alguns dispensam as festividades e aproveitam o feriado para descansar.

Nóbrega (2012, p. 115) afirma que "Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) é considerado um dos maiores estudiosos da cultura popular do país. Em um texto breve, o 'Mestre Cascudo' elucida a origem do carnaval, enfatiza a importante herança do entrudo português, percorre ruas, salões, adentra bailes e chega ao microcosmo do carnaval em Natal, Rio Grande do Norte".

O carnaval foi introduzido no Brasil em meados do século XVII. Essa tradição foi trazida da Europa para o Brasil e até hoje existe bailes e festas carnavalescas. Sendo esse transformado a cada época. Tinha os blocos de rua com fantasias, bailes de máscaras, depois carros alegóricos, formando assim as escolas de samba que até hoje se apresentam em Rio de Janeiro e São Paulo; o carnaval tradicional de Recife e Olinda o frevo e posteriormente trios elétricos com bandas de axé arrastando multidões nos blocos como acontece nas ruas de Salvador/BA.

A marchinha de carnaval teve seu início no ano de 1899 criada por Chiquinha Gonzaga. Ela foi à compositora da marchinha bastante famosa "Ô Abre Alas".

A marchinha é uma música breve que tem cadência que se assemelha as fanfarras dos militares. As marchinhas por serem curtas, animadas e fáceis de aprender, as pessoas cantam, dançam e se divertem com as letras das marchinhas nas ruas e nos carnavais de salão, bailes durante o século XX até os dias atuais.

Algumas marchinhas de carnaval são: Mamãe eu quero; As águas vão rolam; Aurora; Jardineira; Cidade Maravilhosa; Daqui não saio; A canoa virou; Allah-la Ô; Me dá dinheiro aí; Marcha da cueca; Apareceu a Margarida.

Então, o carnaval por ser essa festa tradicional do povo, todas as pessoas devem ter acesso a essas informações sobre a cultura popular como também participar de festas carnavalescas. Conhecer a história e a importância de repassar essa tradição para as futuras gerações.

EXPERIÊNCIA DO CAS FOLIA

Na perspectiva de aproximar as festividades do carnaval para a realidade dos surdos, propomos aulas de 25 a 28 de fevereiro de 2019 sobre essa manifestação cultural brasileira para os alunos surdos do CAS-Mossoró/RN e culminamos com o CAS FOLIA edição 2019.

Foi iniciado esse momento com uma roda de conversa, para saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre o carnaval, se já viram, onde viram, se já participaram do carnaval, onde, como foi a experiência. Os alunos interagiram bastante, cada um trazendo sua experiência e compartilhando com os colegas surdos.

Após essa abordagem trabalhamos a palavra "carnaval", o que significa e também a primeira letra, última letra, quantidade de letras. Os alunos compreenderam o sentido do carnaval e relevância do mesmo para manter a tradição de um povo. Fizemos lista de palavras de objetos que caracterizam o baile de carnaval e foram ensinados os sinais em LIBRAS.

Em outra aula com o uso de imagens foi explicada a origem do carnaval no mundo e no Brasil; os alunos confeccionaram suas próprias máscaras de carnaval para usar no dia do baile; fazer entender o por quê de carnaval ser uma época repleta de conotações sexuais e uso abusivo de álcool e drogas; sensibilizar para o uso de álcool enquanto está dirigindo; sensibilizar para o uso de preservativos (camisinha) ao se ter relações sexuais; ensinar o que são marchinhas de carnaval e expor algumas das mais famosas no Brasil.

Foi apresentada a foto de Chiquinha Gonzaga bem como sua biografia. Gravar as marchinhas de carnaval interpretada pelos alunos e criar um vídeo promovido pelo CAS; culminância: baile de carnaval com a participação da professora de Fitdance.

Em sala de aula foram trabalhadas as letras das marchinhas de carnaval e adaptadas para LIBRAS, a língua materna dos surdos. As marchinhas trabalhadas foram: Me dá dinheiro aí; Cidade Maravilhosa; Marcha do Remador; Máscara Negra; Marcha da Cueca; Ta-hí, Daqui não saio; Quem sabe, sabe.

• **MARCHA DA CUECA** Eu mato, eu mato! Quem roubou minha cueca para fazer pano de prato. 2X Minha Cueca tava lavada foi um presente que ganhei da namorada.	• **CIDADE MARAVILHOSA** Cidade maravilhosa Cheia de encantos mil Cidade maravilhosa Coração do meu Brasil
• **MARCHA DO REMADOR** Se a canoa não virar, Olê olê olê olá Eu chego lá Se a canoa não virar, Olê olê olê olá Eu chego lá Rema, rema, rema, remador Quero ver depressa o meu amor	• **ME DÁ UM DINHEIRO AÍ** Ei você aí, me dá um dinheiro aí Me dá um dinheiro aí. Ei você aí, me dá um dinheiro aí Me dá um dinheiro aí.

Se eu chegar depois do sol raiar Ela bota outro em meu lugar.	
DAQUI NÃO SAIO Daqui não saio Daqui ninguém me tira (2x) Onde é que eu vou morar O senhor tem paciência de esperar Ainda mais com quatro filhos Onde é que vou morar	**TA-HÍ** Taí, eu fiz tudo pra você gostar de mim. Ai meu bem, não faz assim comigo não! Você tem, você tem que me dar seu coração!
QUEM SABE, SABE Quem sabe, sabe Conhece bem Como é gostoso Gostar de alguém	**MÁSCARA NEGRA** Quanto riso, oh, quanta alegria! Mais de mil palhaços no salão Arlequim está chorando Pelo amor da Colombina No meio da multidão

No dia 28 de fevereiro de 2019 com serpentinas, confetes e muita alegria tivemos a culminância com o CAS FOLIA que contou com uma programação iniciada pelo baile de máscaras produzidas pelos discentes surdos; gravação de um vídeo das marchinhas de carnaval em LIBRAS; foi convidado uma professora de dança para promover o momento do Fitdance; desfile e escolha do rei e da rainha surdos do CAS, entrega das faixas, fotos e lanche coletivo.

Arquivo Pessoal (2019)

Percebemos que os alunos surdos participaram ativamente dos diferentes momentos da aula e interagiram, sempre demonstrando alegria e satisfação em aprender novos conhecimentos sobre o carnaval e os cuidados que devemos ter nesse período.

Não só os ouvintes tem direito de participar de manifestações da cultura popular, mas também o surdo tem, e tiveram essa oportunidade no CAS de ter uma festa de carnaval adaptada ao contexto deles, com conversas em LIBRAS com seus pares; máscaras com formados de mãos na decoração; muita dança, brincadeiras, animação, desfile e o sentir as músicas tocadas no som através da vibração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que os temas abordados em sala de aula são pesquisados com antecedência pelos professores; partindo daí eles procuram abordar conteúdos específicos com os alunos surdos.

Nesse caso foi trabalhado o tema sobre o carnaval, pois perceberam falta de conhecimentos básicos sobre o assunto. Depois de explicações básicas a respeito do carnaval de forma geral, os professores fizeram rodas de conversas pedindo opiniões, instigando os alunos surdos a fazerem um paralelo com momentos atuais.

Os alunos tiveram a oportunidade de contar suas experiências. As marchinhas foram trabalhadas focando no vocabulário pela professora de Português, adaptando para a LIBRAS.

Consideramos que essa experiência foi bastante exitosa, já que os alunos relataram que gostaram bastante de debater, conhecer novos saberes sobre a cultura popular e mais especificamente sobre o carnaval. Criar suas máscaras e fazer seu próprio carnaval.

Um baile e marchinhas de carnaval interpretadas para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deixaram os alunos muito emocionados e por ter tido oportunidade e acesso a cultura, pois eles viam os ouvintes cantando, dançando e festando o carnaval, mas não sabiam ao certo a origem, características e prevenções necessárias para essas festividades. Sentiram-se felizes por fazerem parte dessa cultura e transmitir isso para os demais pares da sua comunidade surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Brasília/DF, 2002.

https://brasilescola.uol.com.br/carnaval/historia-do-carnaval.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

https://escola.britannica.com.br/artigo/marchinha-de-Carnaval/483368. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

https://www.todamateria.com.br/chiquinha-gonzaga/. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

NÓBREGA, T. S. **Câmara Cascudo e o "Carnaval! Carnaval!"...** Imburana – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN. n. 5, fev./jun. 2012.

REFLEXÕES AUTORAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Monalu Albuquerque Dias[7]

RESUMO
O presente trabalho é um projeto de pesquisa baseado na obra “Talvez isso” do autor Marcelo Campos (2015). A pesquisa tem o professor Dr. Alessandro Nóbrega como orientador, que é membro do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens da Faculdade e Departamento de Educação da UERN, Campus Central. Este estudo pretende compreender que tipos de reflexões autorais são realizados no imaginário das estudantes que cursam pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. O intuito é despertar nas estudantes do curso de pedagogia, o desejo de expor suas reflexões autorais diante das tirinhas encontradas no livro "Talvez isso", visto que, as reflexões autorais desenvolvem a criatividade e estimula o imaginário, como afirma o autor, habilidades muito importantes para estudantes do ensino superior. É importante destacar que a imaginação que aqui se refere trata-se da elaboração de Gastón Bachelard (2000), a imaginação criativa do sujeito pensante. O método usado é o da pesquisa-ação (Thiollent 2011; Haguette 1987; Morin 2004 e outros), pois os sujeitos pesquisadores pretendem participar da atividade proposta junto com os sujeitos pesquisados. A metodologia utilizada será a exposição durante um período de tempo das tirinhas do livro que, segundo o escritor, são reflexões autorais. Essas exposições serão espalhadas por lugares específicos do Campus Central e nestes, haverá espaços designados para que as estudantes identifiquem apenas o curso e possam expor os pensamentos e reflexões despertados ao observar as tirinhas. Os dados obtidos servirão para analisar as reflexões das estudantes de pedagogia da UERN/Campus Central que escreveram no espaço destinado e que tipos de reflexões realizaram.

Palavras-chave: Reflexões autorais, pedagogia, pesquisa-ação, imaginário.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. A pesquisa é baseada na obra “Talvez isso” do autor Marcelo Campos (2015).

O intuito é despertar nas estudantes do curso de pedagogia, o desejo de expor suas reflexões autorais mediante as tirinhas encontradas no livro “Talvez isso”, visto que, as reflexões autorais são importantes para o desenvolvimento da criatividade e estímulo à imaginação.

A pesquisa traz em si, conteúdo sisudo, considerando que se trata do que as estudantes de pedagogia sentem em sua alma, seus tormentos, e aflições, a partir das tirinhas presentes no livro supracitado.

[7] Graduanda do 4º período do curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). monachave99@gmail.com

> A pesquisa não perde a sua legitimidade científica pelo fato dela estar em condição de incorporar raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes (THIOLLENT, 2005, p. 31).

Desse modo, relaciona o estudo científico com o encantamento artístico, ou seja, da maneira que é realizado o estudo, se aborda o encantamento provocado pela estética sem deixar de ser científico.

> [...] A tragédia nos encanta na aflição mesma que nos proporciona [...]" (Morin, 2003, p.133). Em outro momento: "[...] Tudo o que é estético ou estetizado nos dá prazer, satisfação, felicidade, ao mesmo tempo que tristeza, lágrimas e sofrimentos. A estética desperta a nossa consciência. Torna-nos compreensivos, em sintonia com aqueles que nossa desumanidade ignora ou despreza. Não deixa apenas ver as belezas da existência, não somente cria belezas, mas ajuda [...] a enfrentar a crueldade do mundo [...] (IBIDEM, p.148).

O objetivo da pesquisa é estudar as tirinhas com base nos sentimentos que elas inspiram nas estudantes de pedagogia. Tendo em vista que as reflexões feitas nos textos, relatam situações que demonstram conflitos comumente vivenciadas pelo ser humano, e com grande reflexos no processo de formação da profissão docente. Um exemplo destas situações se encontra na seguinte tirinha:

Fonte: Universo HQ

Devido a diversidade e a transubjetividade de pensamentos, várias significações podem ser feitas, como será abordado posteriormente, no entanto, cabe colocar aqui alguns dos sentimentos causados por essa tirinha para exemplificar a pretensão na realização da pesquisa. Nesta tirinha pode se dizer que é feita uma reflexão sobre o limite das asas ilustradas na imagem, quando o homem que as usa questiona "até onde posso voar com isso", e uma outra pessoa – que pela ilustração aparenta ser um velho – responde que dá pra voar sem.

Nas tirinhas, vários elementos são relevantes para formar um pensamento em relação ao que se é proporcionado e o que se sente ao observar, dependendo do leitor. Assim, é possível supor que para alguém, as asas podem representar algo concreto e que tem um limite, a imaginação não, e portanto, voar com a imaginação tem capacidade de propiciar um voo tão alto quanto a asa.

No âmbito acadêmico, ou até mesmo fora, a imaginação criativa costuma ser desconsiderada e condiciona o sujeito a uma limitação, de que na realidade, tudo tem um limite e um modo correto de fazer, como se todas as perguntas pudessem ser respondidas. O conteúdo da tirinha, a identificação com a imagem poética dela, afeta de alguma forma

o leitor e neste possivelmente surgirá algum sentimento que o fará refletir sobre o que viu/leu e sentiu ao ver/ler. O fato de ser um "ancião" que concede a resposta, também carrega diversos sentimentos embutidos, porém não é pretensão aqui aprofundar significações, mas tão somente exemplificar de que modo a imagem poética da tirinha pode envolver as estudantes de pedagogia a ponto de inspirar nelas desejos de expor também suas reflexões.

A imaginação que aqui se refere trata-se da elaboração de Gastón Bachelard (2000), a imaginação criativa do sujeito pensante. Estudam-se as tirinhas de Marcelo Campos (2015) como "o espaço compreendido pela imaginação" (Bachelard, 2000, p.196).

Em algum momento da leitura da pesquisa, pode-se acreditar serem arbitrários ou até mesmo absurdos os devaneios poéticos. Faça-se de resposta as palavras de Gastón Bachelard referentes aos psicólogos:

> [...] Tendem a rotular, precipitadamente, de *metafísica* tais devaneios. [...] [Devaneios] que os mais loucos dos sonhadores não ousariam dizer. Mas o fato permanece: esse devaneio foi feito; recebeu um grande sonhador [...] a dignidade da escritura. E essas loucuras, esses sonhos vãos e essas páginas aberrantes encontram leitores que por eles se apaixonam [...] (2006, p108, grifos do original). Portanto, não podem ser nunca inimagináveis.

O objetivo da pesquisa passou então a ser o de investigar quais os devaneios que repercutem das imagens poéticas das tirinhas de Marcelo Campos (2015), observar as possíveis inspirações imaginativas e, assim, discutir as imagens poéticas que elas inspiram.

Usando as mesmas palavras de Bachelard (2000) sobre Phillippe Diolé[8], poder-se-ia dizer também de Marcelo Campos, que por suas experiências de mergulho, "entrou realmente no volume da água" (p.330). O mar, continua Bachelard, traz a imagem da intimidade da água e de um mundo imenso, sem limites. O espaço da dimensão da água traz o signo do ilimitado, a conquista de um novo mundo pelo mergulho, a conquista de um novo mundo ilimitado.

Nas profundezas desse novo mundo sem limites o ser humano não precisa de medida para expressar o seu ser: "[...] Na água profunda, permite ao mergulhador desligar as amarras comuns do tempo e do espaço e fazer coincidir a vida com um obscuro poema interior. [...] Não mudamos de lugar, mudamos de natureza. [...]" (p.331). A água possui uma matéria densa e, por isso, a imagem da água é uma imagem de dimensão do espaço-substância.

> [...] o devaneio nos oferece as suas águas calmas, as águas escuras que dormem no fundo de qualquer vida. A água, sempre a água, vem nos tranquilizar. De qualquer modo, os devaneios repousantes devem encontrar uma substância de repouso [...]

[...] tranquilidade tem uma substância, a substância de uma melancolia tranquila. Sem a substância da melancolia, essa tranquilidade seria vazia. Seria a tranquilidade do

[8] Autor do livro *Le plus Beau Désert du Monde* (O mais Belo Deserto do Mundo) citado por Bachelard em seu livro *A poética do espaço.*

nada. Explica-se então porque o que nos arrasta para os devaneios da infância é uma espécie de nostalgia da nostalgia [...] Devaneio adornado de melancolia, é nesse tecido que o sonhador conhece o existencialismo da vida serena [...]. (BACHELARD, 2006, p.124).

DA ALMA DO SUJEITO PENSANTE PARA O AUTOR LEITOR

O espaço não é um território terreno, nem tão pouco o espaço do sistema solar. O espaço aqui é a região da imensidão íntima, da imensidão interior do ser. De acordo com Bachelard (2000), encontra-se com a imensidão intima na solidão, quando se está imerso em si mesmo. Pois é nesse momento que há a consonância da imensidão do mundo com a profundidade do ser íntimo. O homem percebe-se como um átomo em um mundo vasto e, no entanto, estão juntos, unidos. A realização dessa consonância ocorre fazendo do mundo e do homem duas criaturas conjuntas paradoxalmente unidas no diálogo de sua solidão. É nessa imensidão interior que "nos aprofundamos num mundo sem limite", porque é o mundo (espaço) da imaginação poética (Bachelard, 2000, p.317).

Então, mesmo quando o artista evoca a dimensão do geógrafo não é essa dimensão que revela a intensidade da imagem, mas o seu valor onírico. Ou seja, o seu valor na imaginação, no sonho. Exemplificando com uma floresta, Bachelard (2000) demonstra que quando o artista refere-se à imensidão da floresta, a impressão de sua imensidão não deriva de suas características geográficas, mas da impressão de um mundo ilimitado. A floresta pode ser "um estado de alma" (p.318). A imensidão, portanto, é uma categoria do devaneio poético. O devaneio da imensidão produz a consciência da ampliação do ser imensificante. Procura-se então ao longo da pesquisa, estudar as tirinhas de Marcelo Campos (2015) por meio do devaneio poético.

Dentro desta esfera de imersão em si mesmo, de uma dimensão imaginativa, é possível trazer múltiplas possibilidades de interpretações que estão na própria multiplicidade de significação das palavras, isto porque, uma obra autoral tem reflexões próprias, mas que não impedem – pelo contrário, estimula – a imaginação criativa do sujeito leitor que também é sujeito pensante e capaz de a partir do impacto de uma reflexão de outrem fazer reflexões autorais. Isto acontece partindo da ideia de que uma palavra não é una.

Não há propriedade individual da palavra. Ela é do autor, mas também do leitor. Bakhtin (1981) diria que a compreensão de uma palavra seguiria uma tríade: o autor, o leitor ou ouvinte e um terceiro sujeito que significaria a possibilidade dos inúmeros leitores ou ouvintes possíveis. Ou seja, não é algo duplo, entre duas pessoas, mas uma infinidade de sujeitos. Ela é social.

De acordo com Novaes (2005, p.11), semelhante a todo o pensamento filosófico e político, a obra de arte fornece matrizes de ideias que não se limitam nos enunciados das palavras, mas possuem significações abertas. O que ele vai chamar de "poder de expressão elíptica" (p.11).

> [...] A obra de arte ou a obra de pensamento convida o leitor não a um consumo passivo, um alimento apenas. Ele é chamado a participar da obra por meio das interpretações. Prioridade, portanto, do fazer sobre o saber. [...] Todo excitante provoca, e os efeitos são necessariamente repartidos entre os pares: ser excitado é ser afetado. Mais: todo grande poeta é um excitante particularmente poderoso, e é por isso que voltamos sempre a ele. [...] (p.11).

O poder elíptico de Novaes (2005) não é igual ao conceito elíptico de Derrida (1971). A abertura das significações na obra de arte em Novaes (2005) refere-se ao poder de extensão delas sobre os homens e as coisas. A possibilidade de o escritor provocar no leitor, novas, singulares e múltiplas interpretações de sua produção artística.

> [...] Em suma, desde que uma arte se faz autônoma, toma um novo ponto de partida. [...] A obra toma tal relevo acima da vida que a vida não a explica mais. [...] A arte é, então, uma reduplicação da vida [...]. O pintor contemporâneo não considera mais a imagem como um simples substituto de uma realidade sensível [...] (DERRIDA, 1971, p.194), mas outra realidade.

A autonomia da arte permite sua explicação colocar-se acima da realidade social em que o autor vive. Permite, inclusive, reinventar a vida; construir outro espaço, o espaço poético, da imaginação poética. É nesse sentido que Bachelard (2000) vai afirmar que a imagem não tem passado. No sentido de que a explicação da imagem poética deve partir do presente; da repercussão atual, da sensação que ela causa ao leitor.

A repercussão ocorre quando através de uma imagem poética singular ressoa-se em ecos sobre outras almas, sobre outros corações de modo a ser difícil determinar a sua profundidade e seu término (Bachelard, 2000, p.183). É nesta repercussão que cabe afirmar a intensidade dos sentimentos que ressoam de uma obra artística como as tirinhas presentes no livro "Talvez isso". A repercussão ocorre quando "[...] a imagem que a leitura da tirinha nos oferece faz-se verdadeiramente nossa. Enraíza-se em nós mesmos [...]" (p.188)[9].

A repercussão ocorre na alma e não no espírito, escreve Bachelard (2000). O espírito está vinculado mais ao científico, às percepções empíricas. A repercussão na alma refere-se aos sentimentos do coração, às transubjetividades. Aos sentimentos primeiros, originais.

Os requisitos de causa e efeito, mais próximos do espírito científico, não são suficientes pra explicar a ressonância da imagem poética. Por isso não se pode explicar uma manifestação artística apenas por sua relação com a realidade social. Não há uma causa da imagem poética. Ela é singular e seu sentido está no sentimento que ressoa – faz eco – no coração do leitor.

Entretanto, como essa ressonância não está na causa da imagem poética, mas no sentimento do leitor, na realidade é o próprio leitor que cria esse significado. O leitor torna-se criativo na medida em que utiliza sua consciência imaginante. Por isso ela é singular, nova e única. Não tem passado. Porque depende da ressonância no leitor.

A criatividade do leitor advinda de sua consciência imaginante, evidentemente, está relacionada com as suas vivências, experiências de vida e sociais, – como declara Marcelo Campos em entrevista dada ao Site de história em quadrinhos Universo HQ "autor das tirinhas afirma ser mais "fácil" realizar esse trabalho autoral, com textos e desenhos criados a partir de sua vivência e experiências" – e, portanto, tem relação com

[9] Morin (2003) vai afirmar: "[...] A dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores [...]" (p.146).

a realidade[10]. Nesse sentido, pode também coincidir com outros sujeitos, inclusive de culturas diferentes e que, aparentemente, não se comunicam. Ou melhor: não se conhecem. Pois não estamos no mundo sozinhos. Ocorre então a transubjetividade. A diversidade está no impacto singular em que essas vivências e/ou experiências de vida e sociais repercutem ou ressoam na vida de cada sujeito.

O escritor não vive sozinho (Sartre, 1993, p.37), então, suas palavras podem despertar sentimentos semelhantes nas pessoas que o leem. Mas essa leitura enriquecida pelas experiências diversificadas dos outros sujeitos conduzirá à modificação do sentido em um, em todos ou em vários aspectos[11].

A interpretação múltipla de sentidos surge do leitor que imagina espaços poéticos, dotado de uma hermenêutica organizadora de sentido não-homogênea e não-totalizadora. Ou seja, aspectos podem ser mais ressaltados do que outros. O mais importante aqui é o reconhecimento do diverso, da diversidade de interpretação[12].

A imagem poética realiza um despertar da criação poética na alma do leitor devido à transubjetividade. A imagem poética perpassa diversas subjetividades humanas.

> [...] Considerada na transmissão de uma alma para outra, vê-se que uma imagem poética escapa às pesquisas de causalidade. [...] Nada prepara uma imagem poética [...]. A novidade essencial da imagem poética coloca o problema da criatividade do ser falante. Por essa criatividade, a consciência imaginante se descobre [...] como uma origem. Isolar esse valor de origem de diversas imagens poéticas é o que deve interessar, num estudo da imaginação, a uma fenomenologia da imaginação poética. [...] (BACHELARD, 2000, p.188).

Neste sentido, a imagem poética concede ao leitor certa autonomia de ressignificar aquilo que lê a partir de sua imaginação criativa, isto é, as reflexões do leitor são também devem ser consideradas autorais.

METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa. O método usado é o da pesquisa-ação (Thiollent 2011; Haguette 1987; Morin 2004 e outros), pois os sujeitos pesquisadores

---

[10] "[...] A estética situa-se na confluência onde se fecundam os dois pensamentos, o místico e o racional, os dois universos, o real e o imaginário [...]" (Morin, 2003, p.148).

[11] A divergência com Sartre (1993) está em que ele considera a criação do leitor como "criação dirigida" (p.38), portanto, ainda põe limite à criação pelo leitor. A consciência imaginante do leitor baseada na imaginação poética realizada pelo devaneio poético não impõe limites ao leitor. Vai-se ao mundo do além, infinito. O autor não dirige a alma do leitor porque ele morre quando sua obra termina e, se existe, só sobrevive em vestígios. É da maestria do autor suscitar sentimentos ou determinados sentimentos no leitor. Há, contudo, sentimentos suscitados pelo autor que ele não esperava, mas que integra a liberdade do leitor, resultado de sua própria experiência de vida, particular, singular e única. E que por isso vai fazer parte integrante de uma interpretação possível da obra do autor: "[...] A leitura é um sonho livre [...]" (p.42). Não se aprofundou nessa divergência com Sartre (1993) porque não é esse o tema ou objetivo da pesquisa.

[12] Em Piglia (2006), lê-se: "[...] A leitura, como dissemos, é vista como isolamento e solidão, como outro tipo de subjetividade. [...] O que está em jogo é a interioridade. [...] A legendária indecisão de Hamlet poderia ser vista como um efeito da incerteza da interpretação, das múltiplas possibilidades de sentido implícitas no ato de ler [...]" (p.36).

pretendem interferir na situação problematizada durante a pesquisa, ter uma melhor compreensão acerca das perspectivas da situação problematizada, além de participar da atividade proposta junto com os sujeitos pesquisados. De acordo com SEVERINO (2007)

> [...] A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir nas situações com vistas a modifica-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.[...]

Também THIOLLENT (2011) aborda acerca da pesquisa-ação, definindo-a de acordo com seus principais aspectos, como uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual:

> a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
> b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> d) o objetivo da pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer problemas da situação observada;
> e) há durante o processo um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação
> f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 18)

A metodologia utilizada nesta pesquisa será a exposição das tirinhas impressas em tamanho grande, assim, durante um período de tempo as tirinhas selecionadas do livro "Talvez isso", as quais se configuram em reflexões autorais. Essas exposições serão espalhadas por lugares específicos do Campus Central e nestes, haverá espaços designados para que as estudantes possam expor os pensamentos e reflexões despertados ao observar as tirinhas, identificando apenas o curso.

CONCLUSÃO

Pôde-se perceber ao longo desse artigo o quão importante é para professores em formação, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, desenvolver a imaginação criativa por meio do devaneio poético para o exercício da criatividade tão objetivada na profissão docente, utilizando-se das tirinhas de Marcelo Campos para provocar e causar impactos na alma das estudantes de pedagogia que participarem da pesquisa.

A partir dos conhecimentos aqui já colocados, as informações obtidas durante a pesquisa servirão para análise junto aos que compõe o grupo pensamento e linguagem do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação Científica (PIBIC), ligado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Linguagem (GEPEL) das reflexões das estudantes de pedagogia da UERN/Campus Central que escreveram no espaço destinado, buscando observar que tipos de reflexões realizaram, quais sentimentos as tirinhas expostas

apresentaram ter despertado, se houve identificação do que as alunas expressaram em seus escritos e do que o autor exibe nas tirinhas. É importante destacar que tendo em vista o método da pesquisa-ação, os participantes da pesquisa, não são apenas objeto de pesquisa, por isso sua participação é ativa e de grande relevância.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 2000. p. 183-353.

_____. **A poética do devaneio.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

CAMPOS, Marcelo. **Talvez isso....** São Paulo, 2015.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

Entrevista de Marcelo Campos ao Universo HQ. Disponível em:<< http://www.universohq.com/noticias/marcelo-campos-comenta-album-talvez-isso/>>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

MORIN, E. **Cabeça bem feita.** Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2003.

NOVAES, Adauto (org). **Poetas que pensaram o mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2005.

A MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Heryson Raisthen Viana Alves[13]
Hélio Júnior Rocha de Lima[14]

RESUMO

O presente trabalho parte da experiência com a música em duas escolas da rede pública no município de Caraúbas/RN, por intermédio do projeto "Mais Educação", com as atividades de arte e musicalização. Desta forma, objetivamos apresentar a discussão da música como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando a perspectiva interdisciplinar no processo de aprendizagem na instrumentalização pedagógica da música, e identificando como esta, junto ao processo educativo em sala de aula, atua na construção do saber. Contudo, esta pesquisa é de caráter qualitativo, a partir de leituras reflexivas sobre a temática com base nos estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, (1997) e autores como: Renato (1942), Davis (1981) e Alves (2007). Acreditamos que este estudo irá contribuir para compreendermos a instrumentalização como uma metodologia pedagógica, identificando a importância da música no processo educativo em sala de aula e a sua relação com o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chaves: Música; interdisciplinaridade; musicalização pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte da experiência como instrutor de oficinas fixas de musicalização dentro da área artística em duas escolas da rede pública no município de Caraúbas/RN, uma de âmbito municipal e outra estadual, por intermédio do projeto "Mais Educação", com as atividades de arte e musicalização. Tal projeto, está diretamente vinculado ao Ministério da Educação- Governo Federal, qual visa a diminuição do tempo ocioso da criança na escola, ofertando oficinas complementares as demais áreas científicas vistas na grade curricular, em contraturno. Desta forma, objetivamos discutir a música como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando-a à partir da perspectiva da interdisciplinaridade, bem como, identificando-a junto ao processo educativo em sala de aula, e a sua contribuição para a construção do saber, a pesquisa estará sendo dividida em três pontos de discussão, primeiramente será discutida como a música em seu processo de construção histórica, como ela ganha o meio escolar e a relação do ser humano e sua aplicação a vivência e dia-dia, Posteriormente será abordado a respeito da música como

[13] Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia (UERN), bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). Integrante do grupo de pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPQ), Membro do Projeto de Extensão Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE), Voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).) E-mail: mcharyson@hotmail.com .

[14] Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN). Email: heliolim@hotmail.com.

instrumento pedagógico em sala e como ela influencia no processo de construção de conhecimento, e por final uma reflexão do aporte científico junto a vivências como instrutor das oficinas de arte e musicalização.

Com o intuito de compreender tal abordagem, faz-se necessário um recorte de estudos, pesquisas e leituras reflexivas acerca da temática abordada, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Renato (1942); Davis (1981) e Alves (2007). Logo, a partir das leituras realizadas e das vivências em sala de aula, dissertaremos e refletiremos, a presente discussão com intuito de tecer olhares para/como a música em sala de aula, de que forma é utilizada como ferramenta pedagógica, como se faz presente nos processos de aprendizagem no ensino fundamental, assim como atua na construção de conhecimento.

EXPRESSÃO DA MÚSICA EM CONTEXTOS: DA ORIGEM E DO COTIDIANO

A música está presente no meio humano desde seus primórdios, antes mesmo dos primeiros modelos de sociedade serem construídos, se utilizavam de suas capacidades sonoras em seus meios, fossem elas em tribos nos rituais, aldeias com cantigas, pastos com os animais e rebanhos etc, em toda sua construção histórica, fazendo-se instrumento atuando nas demais e infinitas formas de expressão nos meios culturais e localidades de todo o mundo, como facilitador e amplificador do sentimento humano, como coloca Renato (1942):

> A música está presente em diversas situações da vida humana, existe música para adormecer, dançar, chorar os mortos e conclamar o povo a lutar, presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios de cada manifestação musical, nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (p. 47)

A partir do olhar biológico e científico que parte da compreensão que a maioria dos seres vivos emitem sons, o ser humano junto de poucas outras espécies como os pássaros, baleias, golfinhos, entre outros animais, se utilizam da capacidade sonora como meios recreativos. Em especial somente o homem, é capaz de atribuir a dados sons, sentidos únicos e especiais, como forma de comunicação e expressão de sentimentos. Tais sons possuem frequências as quais se encaixam em noções musicais, noções estas que posteriormente foram organizadas e padronizadas como notas e harmonias musicais.

Após um breve resgate histórico da música que reverbera nos demais contextos e formação, enquanto eco da civilização, vê-se contrastes e diferenciais em relação às demais culturas e sua utilização na atualidade. Desde o surgimento dos primeiros seres no mundo e a ideia de que ele junto a natureza fazem parte de uma harmonia animal, visto que dentre os demais contextos há uma organização ecológica e uma dialética entre os seres vivos. As relações eram primordialmente estabelecidas por um meio sonoro, o que ainda é visto atualmente na maioria das espécies com seus papéis e funções. O ser humano, ao que parece, posteriormente em sua evolução em quesitos de linguagem e vivência, ganha autonomia sobre seu sistema nervoso e começa a configurar as primeiras bases linguísticas, idealizar e construir as primeiras sociedades e seus movimentos culturais. Mais tarde, as primeiras noções de arte.

Faz-se aqui reflexões, pensa-se música como sons emitidos sem uma ação preestabelecida, como um devir estético, não intencional, emitido pelo homem de forma a suprir sentimentos e exprimir ideias brutas baseadas numa necessidade e num fazer

pragmático imediato. É evidente a contraposição desses modos à ideia de música que se tem hoje, em meio a tamanha evolução tecnológica que se deu ao longo da história. Criação de inúmeros instrumentos advindos de culturas ao redor do mundo, múltiplos subtipos de estilos musicais, com infinitas possibilidades de expressão sonora e motivações e interpretações, mas ao fundo mantendo a mesma motivação, a necessidade de se "impor", de ser na sociedade, em forma de expressão de ideias e sentimentos.

Na Grécia Antiga no Século V a.c, mantém-se o foco da discussão inicial acerca do papel da música como um instrumento além das manifestações casuais do dia a dia. A utilização da música até então, sempre se parece de âmbito cultural e era remetida a expressões artísticas acompanhadas de encenações religiosas sem um cunho de associação ao sujeito moral, isenta de um teor científico, ligada a grande massa. Grandes filósofos como Aristóteles, Platão e Pitágoras eram apaixonados pela música e viam nela um poder transcendental, o qual era visto como uma extensão dos deuses pelos benefícios que traziam ao povo, dado início a um olhar para como um instrumento de capacitação moral e de um ser de educação e sabedoria, tendo em vista que as crianças eram educadas a viver em contato as artes desde muito cedo, como forma de construir adultos cultos e com capacidades intelectuais significantes, capazes de atuar no meio político e artístico, sendo as artes um instrumento de materializar e ressignificar os saberes que se eram apreendidos, como afirma Platão (1993) "A música é o meio mais poderoso que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm sua sede na alma, Ela enriquece esta última, confere- lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação".

MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

No âmbito escolar, a música deve ser entendida como linguagem artística, importante para a educação, para formação humana e social dos alunos. A música nas instituições escolares principalmente nas séries iniciais entra como um fator extremamente benéfico, já que durante os primeiros anos do ensino fundamental a criança está passando pelos estágios mais sensíveis e de grande interação com informações, sendo a música junto às demais manifestações artísticas um excelente instrumento didático para o ensino.

Atualmente a música é algo que já vem sendo muito usado em ambientes de berçário, auxiliando no desenvolvimento cultural e psicomotor da criança. Segundo, Soares e Rubio (2012) "O primeiro contato que a criança tem com a música, com o som, com o ritmo, rimas e a linguagem musical, ocorre no berço, através das cantigas de ninar e, posteriormente, na escola prossegue com as cantigas de roda e parlendas". Proporcionando os primeiros contatos com a arte, essa prática pedagógica mais comum nas creches e berçários são usadas com a finalidade de baixar os níveis de stress e relaxamento, a focalização da atenção junto a intenções recreativas, mas somente na educação infantil, anos iniciais, que as turmas veem a participar motivados a interagir cientes de que fazem parte de um grupo, reconhecendo se como ser em contato aos demais colegas de classe, começando a ter consciência e primeiros fluxos raciocínios de como a música funciona e que existe algo mais do que o princípio recreativo, lhe proporcionando os primeiros processos de raciocínio lógico, nas atividades de cantigas, utilizando de palmas, assobios, estalos de dedos, cirandas, e etc, questionamentos individuais e em grupo, diálogos em sala, e reflexões, o que em continuidade proporciona um desenvolver saudável para o ingresso das demais séries durante a formação escolar até o final do ensino fundamental, assim, entendendo a música como um instrumento facilitador e motivador no processo de formação da criança. Sendo de extrema responsabilidade ser

desenvolvida e executada por profissionais capacitados cientes da importância na vivência de cada aluno, afirma Mársico e Rosa, apud Stravacas (2008, p.56):

> Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia-a-dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança; e isso ocorre pela intensa relação da música com o brincar, que, em todas as culturas, persiste como forma de preservação social e histórica. Mársico e Rosa apud (Stravacas,2008, p.56).

Desta forma, a musicalização na escola carrega uma responsabilidade cultural de extrema importância, possibilitando ao indivíduo as primeiras noções críticas para/com o ambiente em que se está inserido. É importante também ressaltar que é indispensável a sua abordagem ser propiciada por profissionais da educação formados e especializados na área, que proporcione o uso da música como uma ferramenta agregativa educacional, quando empregada com sabedoria, por meio do conhecimento dos seus efeitos sobre o educando, gerando indiretamente e a curto prazo melhoras satisfatórias na sala de aula, proporcionando a inclusão social e o equilíbrio, como coloca Bréscia (2003) "O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo", o meio artístico em harmonia com os processos educativos não só proporcionam resultados significantes em sala, mas também uma melhoria na qualidade de vida, e desenvolvimento cognitivo saudável.

MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE

A abordagem Interdisciplinar teve Ínicio em sala de aula dentro dos seus parâmetros legais a partir da criação da lei N° 5.692/71, a qual aborda como recurso pedagógico a inserção de metodologias diversas em sala como forma de agregar saberes diversos as matrizes curriculares, de forma que haja uma interligação as demais vivências dos alunos, com sua reformulação na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) N° 9.394/96 e seus parâmetros e influência nas legislações e propostas curriculares. A educação tem sido situada a patamares cada vez mais abertos, a renovações em questão de métodos, planejamentos e recursos didáticos, proporcionando ao professor uma gama maior de informação e saberes que despertam no educando mais interesse, e complementa seu conhecimento prévio de mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais "PCN's" têm em suas propostas, a intencionalidade de despertar os profissionais da educação a utilizarem de recursos que contemplem a interdisciplinaridade em sala de aula, a integração do aluno a diversas áreas de conhecimento, junto aos que a grade curricular já proporciona, de forma a construir uma mente crítica e capaz de compreender variados assuntos de forma natural e inseri-lo em discussões da atualidade. A música é um instrumento de extrema transfusão de cultura, a qual carrega saberes históricos, atemporal, e que se utilizada de maneira prudente, agrega a carga cultural do aluno de maneira extremamente satisfatória.

> De acordo com documentos legais a música está presente no âmbito de conhecimento de mundo e este se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos

> de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura. (Recit, 2017, p. 14)

Não se pode descartar a carga cultural da criança ao chegar no ambiente escolar, é papel do profissional da educação, ter autonomia e saber mediar os processos de ressignificação e agregar novos saberes a cultura de sua turma, a escola é um ambiente pluricultural e nela a construção de novos olhares e possibilidades é primordial no processo de ensino-aprendizagem.

MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

O processo de aprendizagem ainda nos dias atuais é um assunto que intriga, ao passo que deixa maravilhado aqueles que dialogam acerca dos processos que se dão de diversas formas e se agregam de maneiras significativas nos quesitos individuais de cada ser satisfatoriamente. Tais questões ainda intrigam a ciência, ao que tudo indica. O ser humano apreende a todo instante, o olhar, ouvir, tocar, sentir, são maneiras naturais do ser interagir, internalizar e acrescentar ao mundo, capaz de transformar as informações aprendidas em novas informações. Isso faz lembrar o que é denominado de "Equilibração", termo criado pelo teórico Jean Piaget**,** o ser está em constante equilíbrio de ideias e processos mentais, ao se deparar com acontecimentos do dia-dia reformulamos milhares de informações, as quais quando necessário o embate de novas posturas do ser, e uma situação incomum pede uma, também, uma nova forma de atuar, que mais uma vez leva ao desequilíbrio, a partir da nova formulação em busca de conhecimento. A fim de suprir tal situação, se ganha a harmonia psíquica, uma nova equilibração, afirma Davis (1981, p. 62) "Esta organização mental (equilíbrio) será modificada a medida que o indivíduo conseguir atingir novas formas de entender a realidade e atuar sobre ela".

A transformação e reformulação de novas informações a partir da interação do ser com seus sentidos ao externo diretamente foi um dos alvos da "epistemologia genética" estudo este em que se destaca a influência do mundo e interações para com o indivíduo, nela manifestações visuais e sonoras são de extrema importância, destacando aqui nesta pesquisa a música como foco em tal construção, o que foi caracterizado nos estudos de interações de Piaget. Afirma Davis (1981, p. 78-79) "Epistemologia genética é o estudo de como se chega a conhecer o mundo externo através dos próprios sentidos".

A música como agente facilitador no processo de ensino aprendizagem é extremamente significativa, no sentido de tratar de fatores externos como uma das primeiras formas de comunicação entendidas pelo seres humanos. Por meio de sons, melodias únicas, vai moldando o ser de caminho a fala, na criança enquanto bebê, o que com o tempo se torna os primeiros sentidos fonéticos, posteriormente palavras, apesar de parecer natural e simples deve ser abordada com embasamento e profissionalidade, devendo ser incentivada, uma atividade realizada com prazer que traz benefícios naturalmente, em crianças de berçário sendo utilizada junto a outras atividades, estimulando de forma lúdica primariamente, dando a criança a sensação de brincar de forma que ela não veja como uma tarefa obrigatória e desinteressante, mas prazerosa e desafiadora dando a criança a sensação de participação e vivência, cabe a família a cooperação nestes processos, portanto cabe ao professor auxiliar os pais a assistência.

VIVÊNCIAS: DOCÊNCIA E A MÚSICA

Enquanto instrutor da oficina “Musicalisação” dentro da área Artística abordada dentro das cadeias curriculares ofertadas pelo projeto “Mais Educação” criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação, durante o ano de 2016, em duas escolas da cidade de Caraúbas-RN, uma de rede Municipal e outra Estadual. A partir dessa vivência foi despertada a reflexão, indagando sobre como a arte e o entorno artístico influenciam direta e indiretamente na vida dos alunos; e se de fato é eficaz a interdisciplinaridade no contexto escolar durante a experiência; será possível observar indicativos positivos? Dentre os indicativos pontuamos três principais e mais significativos:

1° Assiduidade e procura pela oficina de maneira que as oficinas eram realizadas semanalmente e cada vez mais alunos se matriculavam, de modo a percebermos mudanças e melhorias visivelmente acontecendo. Por exemplo, o humor e entusiasmo dos alunos na sala eram elevados, a interação e participação nas tarefas realizadas se deram de maneira cordial ressaltando a diversidade nas relações interpessoais. Até mesmo os estudos teóricos cuja atividade costumava ser tediosa para os alunos do ensino fundamental, parecia que agora o conteúdo tornou-se significativo.

2° A participação e colaboração: As oficina eram executadas em contra turnos nos colégios, o que atraía estudantes dos demais turnos, crianças de idades variadas e turmas diferentes participavam juntos das aulas, o que proporcionava a interação além dos respectivos anos, construindo momentos em que os saberes eram tecidos em conjunto, além de serem distribuídos em duplas, trios. Diversas combinações, o que estimulava a cooperação em grupo nas atividades, eram relatados por alunos de anos mais avançadas como 8° e 9° ano, que o vivido na oficina refletia em atividades das matérias curriculares, além de estimular a criatividade, aliviando tensões em períodos avaliativos. Verificamos que a estratégia utilizada em turmas iniciais do ensino fundamental, os recursos didáticos utilizados nas abordagens interdisciplinares são indispensáveis ao lidar com os anos iniciais do ensino básico, visto que reflete diretamente nas matérias estudadas nas etapas do ensino regular, por abordar o lúdico e ter suas metodologias voltadas à arte. A correlação do que é visto na escola e fora dela ocorre de maneira direta, afirma Alves: (Alves 2007) “Nesse sentido, como educação infantil está contemplada na educação básica, no ensino da arte, e consequentemente na música, como uma das modalidades desse ensino, também se configura como uma das linguagens que podem ser abordadas no contexto da educação infantil”.

Consequentemente vem o 3° ponto em que o engajamento e colaboração dos alunos nas atividades responde aos interesses institucionais com finalidades das oficinas direcionadas à criação de uma banda marcial que representasse a escola. A escola destinava verbas para a compra de instrumentos marciais e estudantes por interesse próprio se voluntariavam para compor a banda, e como uma extensão da oficina, era realizado ensaios para eventos, como: “7 de Setembro”, “Aniversário da Escola”, “Aniversário da Cidade” dentre outros os quais a escola se engajasse. A música além de instrumento didático age nos demais âmbitos sociais do aluno, capaz de motivar, inspirar, capacitar e guiar por caminhos o qual não sabia que era possível trilhar, quando bem usada pelo educador pode transformar algo tido como comum em uma outra forma de realização, afirma RECIT:

> Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia-a-dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança; e isso ocorre pela intensa relação da música com o brincar, que, em todas as culturas, persiste como forma de preservação social e histórica (RECIT, 2017 E – 7392, p.25).

Não somente como externalização de sentimentos a música tem seu teor de afirmação cultural, o que está presente nas demais organizações de civilizações, e desde cedo estão inseridas e atuantes, o que diretamente implica na sua construção de carga cultural e indiretamente em sua personalidade como agente social onde vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presente em todos os cenários históricos no campo coletivo e pessoal de todo indivíduo, a música é fonte de inspiração, lazer e construção de saber do homem, sem nenhuma distinção, ultrapassa fronteiras, tabus, religiões, e transcende todos os seres, exprimindo desde os primórdios o que não pode ser dito e mostrado ao mundo comumente. Utilizada de forma prudente e objetivada pode transformar o processo de aprendizagem do ser, construindo de infinitas formas o conhecimento, unindo o útil ao agradável, desenvolvendo o raciocínio, saber lógico e suas potencialidades sociais, integrando o indivíduo a sociedade e dando lhe voz ao contexto em que habita.

Como faz parte da vida humana antes mesmo de nascer de cada sujeito social, é fundamental e indispensável seu uso na escola, e a arte no seu teor interdisciplinar aplicado as demais disciplinas, não se sujeitando a apenas ser abordada enquanto disciplina fechada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta A. Tiago, DIAS, Myrtes Dias da Cunha, Dissertação Mestrado, "**Música na educação infantil: Saberes e práticas docentes**", UFU, 2007.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno**. Educação Musical**: "bases psicológicas e ação preventiva." São Paulo: Átomo, 2003.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** arte, Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF-1997 (PNC-Artes), Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 08/04/19.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB), Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153 . Acesso 09/04/19.

BRASIL, **Portaria Interministeria**l nº 17/2007 Ministério da Educação, Decreto 7.083/10, Programa Mais Educação. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao Acesso em: 15/04/19.

DAVIS, Claudia; FIORI, Wagner da Rocha e RAPPAPORT, Clara Regina. **Teorias do desenvolvimento.** São Paulo: E.P.U., v 1, 1981.

PLATÃO. **A República**. (Trad. Maria Helena da Rocha). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,1993.

RENATO, Almeida. "**História da música brasileira**" Rio de janeiro: F. Briguiet comp, 1942.

RECIT, **Revista Eletrônica Inovação e Tecnologia**, E–7392, FARIA,Cibele (UTFPR), SANTOS, Ricardo (UTFPR) Paraná, Brasil, 2017.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Utilização da Música no Processo de Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 10-12, 2012. Disponível em: http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf. Acesso em: 11/04/2019.

STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação Infantil**. Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 23-74, 2008. Disponível em http://livros01.livrosgratis.com.br/cp104946.pdf. Acesso em: 12/042019.

INTERDISCIPLINARIDADE: um estado do conhecimento em periódicos da área de música

Romário Pereira da Silva[15]
Giann Mendes Ribeiro[16]

RESUMO
O presente artigo apresenta um estado do conhecimento sobre interdisciplinaridade em música. Tem como objetivo investigar como a interdisciplinaridade tem sido discutida na área da música. Centramos a pesquisa apenas nos periódicos da área de música. Os trabalhos encontrados ficaram com a linha do tempo entre os anos de 2003 – 2018. As perspectivas teóricas que fundamentam o estado do conhecimento estão embasadas nas pesquisas de Ferreira (2002); Romanowski (2006); e André (2009), na qual são apresentadas a importância de se mapear trabalhos e pesquisas relacionados com um determinado tema. No tocante à obtenção dos dados, fizemos os seguintes procedimentos metodológicos: seleção das publicações relacionadas com a temática (interdisciplinaridade), leitura títulos dos trabalhos, dos resumos e partes específicas dos textos, análise crítica em relação aos textos, criação de categorias e apresentação dos resultados alcançados. A partir dos resultados obtidos, constatamos que a interdisciplinaridade, embora pouco abordada, se faz presente em diversos contextos, dentro da área da música, sendo eles: interdisciplinaridade na prática do canto; interdisciplinaridade na formação de professores para o ensino de música; e interdisciplinaridade na pesquisa em música. Esses textos possibilitaram compreender como o tema tem sido desenvolvido na área, gerando entendimento sobre o papel do professor reflexivo em relação a sua própria prática e seu saber interdisciplinar.

Palavras chave. Interdisciplinaridade; Educação Musical; Música; Estado do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A construção da interdisciplinaridade está relacionada à articulação de vários conhecimentos a partir de um mesmo objeto de estudo. Com isso, o pensamento interdisciplinar visa a construção de teias de informações e diálogos entre os diversos saberes presentes em cada área. Essa interação de conhecimentos se faz necessária nos vários contextos ao qual o professor está inserido, haja vista que o professor de música na educação básica é um ser que pensa e reflete sobre a sua prática educativa.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade vai muito além de apenas integrar ou articular conteúdos e conhecimentos de áreas diversas. Acreditamos que deva haver um envolvimento total entre os participantes, no caso de vários professores, ou um

[15] Graduado em Música pela UERN. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: romaedmusical@gmail.com.
[16] Doutor em educação musical pela UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: giannribeiro@gmail.com.

comprometimento na aquisição de novos conhecimentos, no caso de um único professor, em um projeto/prática interdisciplinar. Neste sentido, iremos apresentar alguns conceitos e pensamentos a respeito da interdisciplinaridade.

> **Interdisciplinaridade:** pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos. Em seus pressupostos, busca operar entre as fronteiras disciplinares não somente a partir de trocas teóricas, metodológicas e tecnológicas, mas igualmente criando novas linguagens e instrumentais, além do compromisso de (re)ligar conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar. (ALVARENGA et al, 2015, p.63).

A proposta interdisciplinar proporciona um diálogo entre as disciplinas envolvidas, nesse sentido é possível articular saberes, tanto entre as áreas das Artes quanto com outras áreas de conhecimento. Nesse entendimento, Fazenda (2002, p.31) define a prática interdisciplinar como: "caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa". Com isso, é importante que se tenha um mesmo objeto de estudo, sendo ele indispensável para que se construa uma prática interdisciplinar significativa (FAZENDA, 2008).

Nesse sentido é necessário que ocorra articulação entre conhecimentos, visando ações interdisciplinares significativas. Garcia (1999) aponta para a necessidade de os professores não restringirem o conhecimento apenas na esfera pedagógica, e sim em um "amplo conhecimento" sobre as realidades sociais e culturais a qual ele está inserido. Nesse sentido, "falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática" (FAZENDA, 2008, p.21). Para tanto, os saberes relacionados à escola são importantes para a construção de uma prática interdisciplinar significativa. Com isso, faz-se necessário respeitar o saber dos alunos e a sua forma de integração, uma vez que eles são adquiridos nas interações cotidianas onde os mesmos estão inseridos (Fazenda, 2008).

Nesse entendimento, pensado na formação inicial do educador musical, Penna (2006) sugere uma abertura nos currículos, de forma que haja diálogo entre os saberes, proporcionando interação e articulação entre eles. "A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura" (PENNA, 2006, p.41). Nisso, as interações que podem ser constituídas a partir do currículo interdisciplinar corroboram com essa perspectiva, pois está diretamente relacionada com os saberes, na formação do professor, seja ele de música ou de outra área.

As ações interdisciplinares possibilitam o encontro e o diálogo entre os saberes musicais e saberes diversos. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar proporcionam um olhar mais abrangente, dialogando com outras áreas e gerando novos conhecimentos e possibilidades didáticas na prática docente.

Na busca por compreender como o tema tem sido abordado na área da música, o objetivo deste trabalho é de investigar como a interdisciplinaridade tem sido discutida na área da música. Dessa forma, optamos pela construção de um estado do conhecimento, visando mapear e conhecer as pesquisas realizadas no âmbito da música.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado da arte ou estado do conhecimento se configura como sendo um mapeamento de pesquisas sobre um determinado tema, propondo apresentar

considerações ou perspectivas em relação às discussões que tem sido feitas em determinada área de conhecimento. Nesse sentido;

> Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos. O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica (ANDRÉ, 2009, p.43)

É importante que determinado tema seja mapeado, pois a busca irá apresentar um panorama sobre as discussões em torno do mesmo. Com isso, Ferreira (2002) comenta que esses tipos de pesquisas proporcionam o desafio de mapear determinada produção em campos de conhecimentos diversos. No mesmo entendimento, os "Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento" (ROMANOWSKI, 2006, p.39). Dessa forma, temos o contato direto com diversas produções, proporcionando aproximação com o tema em foco, uma vez que o estado do conhecimento é caraterizado quando a pesquisa fica situada em apenas um determinado local de buscas (ROMANOWSKI, 2006).

Sendo a interdisciplinaridade pouco discutida na área da música, a motivação para a realização desta pesquisa parte da necessidade de conhecer as publicações que discutem o tema, bem como conhecer os aspectos ao qual está associado.

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, 2006, p.39).

A possibilidade de conhecer as lacunas e identificar são importantes para a construção do conhecimento em relação a área que se deseja pesquisar. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 258) comenta a respeito da motivação dos pesquisadores que: "é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento". Dessa forma, a construção do conhecimento sempre estará em constante renovo.

O foco desta análise está centrado nas pesquisas presentes nos periódicos de música que catalogamos na Plataforma Sucupira. Com base nisso, esta pesquisa se caracteriza como um estado do conhecimento, visto que está centrada em apenas um local de busca, os periódicos.

METODOLOGIA

Este trabalho segue os procedimentos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que "é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores" (SEVERINO, 2007, p.122). Nesse sentido, esta modalidade de pesquisa mapeia determinadas obras em torno de um tema específico, com base em pesquisa já realizadas. Nessa perspectiva, Gil (2002) comenta que esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de materiais já produzidos. O autor salienta:

> As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo (GIL, 2002, p.64).

É importante que o pesquisador já tenha em mente os possíveis locais de busca. Nesse sentido, para esta pesquisa, a fonte escolhida foram os periódicos de música. Para Gil (2002, p.66) "fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais". Nesse sentido, ter clareza no tema e saber onde procurar, como procurar e quais fontes trabalhar é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa. Dessa forma, o caráter desta pesquisa é descritivo, pois, apresentamos os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como os resultados das pesquisas encontradas.

Para obtenção das informações desta pesquisa elencamos os seguintes passos: primeiramente conhecer quais os periódicos na área de música. Para tanto, consultamos a plataforma sucupira, responsável pela avaliação dos periódicos, no caso em questão, os periódicos da área de música. A partir dessa busca, encontramos 23 periódicos, específicos de música, sendo: Revista PerMusi; Música Hodie; Opus; Revista da Abem; Debates; Revista Brasileira em Música; Música Popular em Revista; Modus; Música em Perspectiva; Música & Cultura; Música na Educação Básica; Música e Linguagem; Música em Contexto; Pesquisa em Música; Revista do Conservatório UFPeL; Revista Música; ICTUS; Claves; Sonora; Orfeu; Revista em Pauta; Ouvirouver; e Vórtex.

O segundo passo foi encontrar os bancos de dados de cara um dos periódicos e iniciar uma busca por trabalhos relacionados com o tema sobre interdisciplinaridade. Nesse sentido, utilizamos apenas um único descritor, "interdisciplinaridade", e decidimos fazer buscas em cada volume das revistas, procurando nos artigos, palavras-chave, títulos ou perspectivas relacionadas ao tema. A partir desses filtros, realizados em cada periódico, relacionamos os trabalhos encontrados para uma leitura aprofundada.

Após todas as filtragens serem realizadas, fizemos leituras de todos os resumos e selecionamos apenas 15 trabalhos, entre os anos de 2003 – 2018, pois tratavam do tema em questão, estando de acordo com a posposta desta pesquisa.

Tabela 1: Total de Pesquisas Encontradas.

Periódicos de Música *Qualis* A1	**Quantidade de Trabalhos**
Revista ABEM	2
Revista OPUS	5
Revista PERMUSI	1
Música em Contexto	1
Música Hodie	3
Em Pauta	1
Música e Linguagem	1
Música na Educação Básica	1

Total	15

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

A partir das leituras dos resumos e partes especificas do corpo do texto, apresentamos, de forma sucinta, o contexto de cada investigação, seus objetivos, procedimentos metodológicos utilizados, bem como os resultados obtidos.

ANÁLISE DO DADOS E RESULTADOS

Com base nos dados obtidos, foi possível organizar as pesquisas em categorias diversas. Isto possibilitou visualizar como o tema tem sido trabalhado, visto que engloba aspectos distintos, dentro da área da educação musical e da performance musical. Os resultados alcançados em outras pesquisas possibilitam contribuições para o pesquisador que está imerso no tema (Severino, 2007).

Tabela 2: Distribuição das Pesquisas por Categorias.

Categorias	Quantidade de Trabalhos
Interdisciplinaridade na prática do canto	5
Interdisciplinaridade para a formação de professores de música	4
Interdisciplinaridade na Pesquisa em música	6
Total	**15**

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Interdisciplinaridade na Prática do Canto: Em sua pesquisa, Araújo et al (2003) apresentam as possibilidades de integração entre as abordagens da acústica musical, fisiologia da voz e da etnomusicologia. O foco ficou centrado na elaboração de conceitos e instrumentos adequados à analises de práticas vocais para estilos musicais diversos. Foi utilizado um estudo de caso, tendo por base essas três abordagens. A partir da tradição interdisciplinar da disciplina musicologia, os autores fazem uma revisão da literatura e apontam que há uma intensão articulada de interpretação na performance musical. Já Fucci Amato (2007) elaborou considerações reflexivas a respeito das vertentes educativo-musicais e socioculturais, relacionadas ao canto coral. Foi utilizado um estudo qualitativo e baseou-se em uma revisão de literatura de caráter exploratório. A partir da pesquisa, a autora concluiu que o canto coral é uma relevante manifestação educativo-musical e em uma significativa ferramenta de ação social.

A pesquisa de Storolli (2007) objetivou investigar as questões relativas à performance e à criação artística do trabalho a partir das relações entre movimento, respiração e canto, fundamentado principalmente na prática da Respiração Vivenciada. A autora realizou uma contextualização desta experimentação prática, buscando inseri-la em um panorama mais amplo da criação performática. Nesse sentido, a autora traz a interdisciplinaridade a partir do diálogo entre conhecimentos diversos presentes no ato da performance musical, o canto. Por sua vez, a pesquisa de Medeiros (2014) abordou o encontro entre a linguística e a música, desvendando aspectos relacionados ao canto e fala a partir de estudos empíricos e ideias dinamicistas. O trabalho tem por base os estudos já realizados uma tese de doutorado

No trabalho de Nogueira e Silveira (2011) é apresentada uma análise do manuscrito do barítono gaúcho Andino Abreu (1884-1961), no qual é abordado várias reflexões sobre a prática, interpretação e a aprendizagem do canto, tendo como base abordagens interdisciplinares a partir de interações entre filosofia, psicanálise e de

estudos da linguagem. Em suas considerações, os autores reforçam a importância do manuscrito de evidenciar as relações entre várias áreas de conhecimento no ato de cantar.

Interdisciplinaridade para a Formação de Professores de Música

O trabalho de Lima (2003) trata de uma perspectiva interdisciplinar relacionada à performance e à docência musical. A autora propôe uma discução téorica sobre o tema e apresenta uma análise sobre a performance e à prática docente em música. Já Penna (2006) analisou como, no percurso do ensino de arte e de música, objetivos essencialistas e contextualistas têm sido confrontados, discutindo como os projetos educacionais extraescolares, de caráter social, têm apontado a necessidade de ultrapassar essa oposição. Com base no texto da professora Tânia Cançado, que trata sobre a experiência do Projeto Cariúnas, sendo apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade. Nesse sentido, um dos pontos destacados foi relacionado ao papel da interdisciplinaridade. A autora aponta para a necessidade de haver diálogo com as demais áreas de conhecimento, visando perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, para o fortalecimento da pesquisa e da formação do professor.

O trabalho das autoras Kleber e Cacione (2010) apresentou os aspectos sobre a experiência de realizar o projeto integrado intitulado "Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas" envolvendo oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo desse projeto teve a finalidade desenvolver uma experiência acadêmica de caráter a interdisciplinaridade. Nos resultados obtidos, as autoras destacam que houve um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, proporcionando mais conhecimento em relação a complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica. Já o trabalho de Braga (2012) trouxe considerações sobre a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar através de uma proposta a realiszda no componente curricular Piano Suplementar. A autora faz uma breve revisão de literatura, apresentando conceitos e perspectivas sobre interdisciplinaridade. Em suas considerações, a autora comenta sobre a importância de se relacionar diversos saberes na construção docente e no desenvolvimento de propostas para o ensino de música.

Interdisciplinaridade na pesquisa em música

Em sua pesquisa, Bustos (2007) apresenta um relato de pesquisa, na qual realizou um itinerário sobre pesquisas em educação musical, tendo o foco para o tema interdisciplinaridade. A autora apresenta conceitos relacionados a interdisciplinaridade no campo de ensino-aprendizagem musical. Já Lima (2007) objetivou apresentar conceitos referentes à interdisciplinaridade, abordando perspectivas e aspectos metodológicos relacionados com a proposta interdisciplinar e sua aplicabilidade no ensino musical. Nas considerações, a autora traz a reflexão sobre diversos valores que devem integrar a ação pedagógico-musical, tais como: filosóficos, sociológicos e antropológicos.

O trabalho de Fucci Amato (2010) objetivou apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de exploração das inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas. A autora, apresentou inicialmente alguns termos que identificam modalidades e abordagens de pesquisa que propõem interação entre diferentes campos do conhecimento, tais como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multireferencialidade. A metodologia usada teve por base uma revisão de literatura envolvendo áreas como música, educação musical,

educação, sociologia, gestão e ciências da saúde, além da filosofia, da teoria do conhecimento e da epistemologia. Em suas considerações, a autora aponta caminhos de integração interdisciplinar na música e na educação musical. Nessa ideia, o trabalho de Freire (2010) tem o foco centrado nas tendências recentes do pensamento científico e na pesquisa em música, voltada para valorização do enfoque subjetivo à pesquisa e para a ampliação do campo de pesquisa na área de música com base no pensamento pós-moderno. A autora também trata sobre a contribuição da interdisciplinaridade às pesquisas em música.

O objetivo de França (2013) foi ampliar a rede de significados no tocante a origem da música. O texto traz uma revisita ao tema, colocando-o em uma abordagem interdisciplinar, ampliando as abordagens e perspectivas sobre tema, uma vez que, o conhecimento se constitui de uma complexa rede de interações, conceitos e ideias.

Por fim, Costa (2015) o objetivo foi elencar iniciativas ligadas à saúde do músico no Brasil em diferentes contextos educativos, incluindo pesquisas e atividades de promoção da saúde ocupacional, de forma a traçar uma trajetória do tema no país. O percurso metodológico se baseou em consultas nos anais de encontros nacionais da ANPPOM e ABEM no período entre 2010 e 2014. Destaca-se pouca discussão a respeito do tema pesquisado no tocante à educação preventiva. Em seus resultados a autora aponta a necessidade de ampliar estudos e aplicações de caráter interdisciplinar, no tocante a fortalecer a interação entre as áreas da saúde, música e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras dos trabalhos foi possível constatar perspectivas distintas a respeito da interdisciplinaridade, na área da música. Embora todas as pesquisas envolvam práticas interdisciplinares, direta ou indiretamente, o tema é bastante abrangente e situa-se em contextos diversos. Os resultados apontaram para três contextos específicos, sendo: interdisciplinaridade na prática do canto; interdisciplinaridade na formação de professores para o ensino de música; e interdisciplinaridade na pesquisa me música.

Esses textos possibilitaram compreender como o tema tem sido desenvolvido na área, gerando entendimento sobre o papel do professor reflexivo, tendo em vista à sua própria prática e seu saber interdisciplinar, no exercício docente. Com isso, pensamos que o tema é bastante relevante, tanto no tocante a interação entre a área das artes como entre a música e demais áreas de conhecimento, daí a necessidade de mapear e discuti-lo. Nesse sentido, torna-se necessário a construção de um estado da arte, visando investigar, de forma mais abrangente, como o tema tem sido abordado e discutido, tanto em bancos de teses e dissertações, anais de congressos e fontes diversas de publicações científicas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de; et al. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos.** In: PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir (Org). Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa. Barueri: Manoel, p. 37 a 89, 2015.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAÚJO, Samuel et al. **Diálogos entre a acústica musical e a etnomusicologia.** Per Musi. Belo Horizonte. v.7, p.52-67, 2003.

BRAGA, Simone. A formação pedagógica musical na visão interdisciplinar. **Música e Linguagem**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2012.

BUSTOS, María Angélica. Un itinerario reflexivo, semantico y didactico, sobre interdisciplinariedad en Educacion Musical: dos informes de investigacion. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 95-122, 2007.

COSTA, Cristina Porto. **Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil.** *Opus*, v. 21, n. 3, p. 183-208, dez. 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria.** São Paulo: Ed Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas.** In: FAZENDA, Ivani. (Org). O Que é interdisciplinaridade? – São Paulo: Cortez, p.17 a 28, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Interdisciplinaridade, música e educação musical**. *Opus*,
Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, p. 86-95, 2016.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Música Hodie**, Goiás, v. 10, n. 1, p. 81-92, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. **Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 75-83, mar. 2010.

LIMA, Sonia Albano de. Pesquisa interdisciplinar na performance e na docência. **Música Hodie**, Goiás, v. 3, n. 1/2, p. 26-34, 2003.

_____, Sonia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. **Música Hodie**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 51-65, 2007.

MEDEIROS, Beatriz Raposo de. Uma visão sobre cognição musical a partir de estudos interdisciplinares na linguística e na música. **Música em Contexto**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 43-75, 2014.

NOGUEIRA, Isabel Porto; SILVEIRA, Jonas Klug. Reflexões interdisciplinares a partir de *A Arte do Canto*, manuscrito inédito do barítono gaúcho Andino Abreu. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 9-38, 2011.

PENNA, Maura. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte".** Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

STOROLLI, Wânia. **Performance e Criação: Considerações sobre a aplicação da Respiração Vivenciada.** *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 119-131, jun. 2007.

A UTILIZAÇÃO DO TEATRO CIENTÍFICO COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Isabella Fernandes Rocha [17]
Maria Leyliane da Silva Marinho [18]
Ayla Márcia Cordeiro Bizerra.[19]

RESUMO
Comumente reporta-se dificuldades acerca da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas das ciências exatas, como por exemplo física e química. Na maioria das vezes ao abordar conteúdos teóricos, os alunos acabam por dissocia-los da realidade de seu cotidiano. De acordo com Bezerra, Nunes e Alves (2018, pg. 141.) "É crescente no meio social discussões de problemas complexos e difíceis de serem entendidos e resolvidos isoladamente". Dado essa dificuldade, têm sido desenvolvidas ferramentas voltadas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Uma delas é o Teatro Científico (TC) como ferramenta interdisciplinar. Com o intuito de incentivar os discentes a melhorar sua aprendizagem, passando a ver as aulas da disciplina de maneira mais atraente e assim garantindo um melhor rendimento curricular. Neste trabalho, através de fichamentos e mapas conceituais, foi produzida uma análise qualitativa bibliográfica, composta a partir de trabalhos envolvendo interdisciplinaridade na prática do ensino de ciências, utilizando como ferramenta o TC e sua influência na aprendizagem e formação de uma cultura científica. Foram utilizados os seguintes materiais: três artigos publicados em revistas eletrônicas, dois trabalhos publicados em eventos sendo, um publicado no Intercom e outro no Enpec, uma tese de doutorado em química e uma dissertação. Esses autores utilizaram a interdisciplinaridade por meio do teatro científico aliada a ementa disciplinar no ensino das ciências exatas, em sua grande maioria nas áreas de química e física. Trabalhando com os discentes a teatralidade, pode-se perceber que a utilização do TC contribui para a aprendizagem significativa, visto que, os próprios alunos envolvem-se nas atividades teatrais, aprendendo a cada ensaio. Essa metodologia vem aos poucos ganhando espaço no ambiente tanto escolar quanto universitário, com a criação de grupos teatrais fixos, que buscam não somente aplicar o conteúdo, mas colaborar para a criação de uma cultura científica de modo lúdico e atrativo, estimulando a interação e transformando o corpo discente em membro ativo nas atividades. Com isso pode-se concluir que a utilização desta metodologia apresenta significativa eficácia para o ensino e aprendizagem podendo ser utilizada não apenas na área das ciências exatas, mas aplicado também nas mais diversas áreas do conhecimento.
Palavras-chave: Teatro Científico; Interdisciplinaridade; interatividade; ensino das ciências.

[17] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, BR 405, Km 154 s/n, Chico Cajá, Pau dos Ferros, RN. bellferoc@gmail.com
[18] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, BR 405, Km 154 s/n, Chico Cajá, Pau dos Ferros, RN. leylianesalvatore2000@gmail.com
[19] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, BR 405, Km 154 s/n, Chico Cajá, Pau dos Ferros, RN. ayla.bizerra@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O teatro desde a Grécia antiga, onde foi originado, tem como principal objetivo entreter um público fazendo com que ele desfrute de diversas emoções, sejam elas humor, drama, ódio, compaixão, prazer dentre outras. A tragédia grega foi o primeiro gênero teatral a surgir na Grécia antiga, na qual apresentavam histórias dramáticas e trágicas, envolvendo deuses e heróis mitológicos. Adiante surge um gênero adicional, a comédia grega, uma das principais características era a abordagem de temas relacionados ao cotidiano, que não envolviam grandes emoções, dramas e tragédias, sempre trazendo críticas e sátiras expressadas por meio do humor.

Segundo Filho, na idade média "O teatro medieval foi marcadamente didático, servindo de ferramenta para a catequese de ateus e pagãos, aos quais se deviam ensinar a verdade e o caminho da salvação" (2015, p. 3). Ao longo dos séculos o teatro passou a ser utilizado como ferramenta de entretenimento, comunicação e perpetuação de histórias e contos. Ademais o teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico (VIEIRA, 2010), sendo um importante veículo de transmissão de conhecimento.

Na antiguidade os fenômenos ocorridos eram explicados por meio do empirismo ou animismo, sendo considerado por muitos como pré-ciência. Segundo, Ramos, Neves e Corazza, (2009) com a criação do método científico a partir do século XVI, surge a Ciência Moderna como uma revolução, diante disso a ciência passou a ser conhecida como um conhecimento obtido por intermédio do estudo, prática ou pesquisa que pode ser validado através do método científico, gerando leis, regras, modelos ou axiomas.

A junção do teatro com a ciência ainda é recente, por virtude de ambas as áreas serem distintas, o teatro está diretamente ligado às artes e culturas, já a ciência é uma área ampla de conhecimento dedicada ao estudo da natureza universal e suas tecnologias. Frequentemente são planejadas novas metodologias de ensino, que visam democratizar o conhecimento científico no aspecto social e cultural. Dessa forma, pode-se considerar de acordo com Bezerra, Nunes e Alves (2018, p. 141-149) que uma das melhores maneiras de se realizar esse feito é através de ferramentas educacionais que consigam conectar arte e ciência; como por exemplo o teatro científico, que demonstra ser uma ferramenta de sublime eficiência para o ensino aprendizagem.

Segundo Oliveira, Silva e Sousa (2015, p. 2) "o teatro científico, tem como finalidade divulgar o conhecimento através de peças teatrais visando uma evolução para uma educação interdisciplinar". Além disso, o TC poderá desenvolver reflexões acerca de determinada temática debatidas no contexto em sociedade e do meio científico. É notório também que no Brasil cada vez mais se tem acentuado o desenvolvimento de grupos de TC no âmbito de formação acadêmica, visto que, ele pode simplificar o ensino, habilitar os discentes a atuar mutuamente em conjunto e exercitar a atenção, persistência, solidariedade e ampliar a autoconfiança (BEZERRA, 2018).

Segundo Bezerra, Nunes e Alves "O teatro científico por si só é uma ferramenta interdisciplinar" (2018, p. 143), pois assim como a interdisciplinaridade ele aborda temáticas que são entendidas como um meio de trabalhar a diversidade de um tema com abordagens em múltiplas disciplinas. É a união entre as diversas áreas de conhecimento, para transmitir algo inovador, expandir sabedorias, reaver possibilidades e exceder o pensamento crítico. É persistir no método investigativo, na diligência de dominação do saber (BONATTO, A. et al. 2012).

Com o intuito de incentivar os discentes a melhorar sua aprendizagem, educadores passaram a desenvolver novas metodologias de ensino ligadas ao teatro científico, com a

finalidade de despertar nos alunos o interesse pelas aulas das disciplinas de ciências exatas de modo mais aprazível, garantindo assim, um melhor rendimento curricular.

Portanto, o objetivo deste trabalho, é apresentar uma pesquisa bibliográfica realizada através de fichamentos e mapas conceituais de trabalhos envolvendo interdisciplinaridade na prática do ensino de ciências, utilizando como ferramenta o TC e sua influência na aprendizagem e formação de uma cultura científica. Serão expostos neste trabalho questionamentos que inclui o TC no ensino de ciências exatas (matemática, química e física), nos últimos anos (2010-2018), onde serão destacados a importância do uso do teatro científico como uma ferramenta interdisciplinar para uma melhoria no ensino, no intuito de sanar as dificuldades de aprendizagem na área; na formação de uma cultura científica de divulgação e aprimoramento na formação sociocultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que o ser humano desde o início da sua existência, buscava maneiras de comunicar-se. Na pré-história, como comprovado arqueologicamente, eram utilizadas as chamadas pinturas rupestres como forma de registrar os feitos passados pelos nossos ancestrais, por meio delas pode-se observar a presença de cerimônias e cultos, onde utilizavam da encenação para expressar-se (BERTHOLD, 2000). Esse método de comunicação transpassou séculos, prosseguindo da idade antiga, até o início das primeiras civilizações orientais, ganhando nome e sendo oficializado na Grécia por volta do século IV a.C, (OLIVEIRA, 1993). Na idade média envolta por temáticas em sua maior parte ligadas a religiosidade estendendo-se até a contemporaneidade onde é diretamente ligado à cultura, arte e sociedade.

Conforme Gimenez (2013, p. 25) “desde os primórdios, o teatro já era entendido como uma linguagem e é através dela que expressamos nossos sentimentos e comunicamos as produções culturais e científicas da humanidade às gerações através dos tempos”. Sendo assim o teatro mostra-se como uma eficiente ferramenta de divulgação cultural, isso se dá devido a capacidade dessa forma de expressão corporal conseguir conquistar uma gama de público grandiosa, além do mais o teatro é uma forma de arte que consegue perpetuar o conhecimento, pois cada espetáculo possui suas peculiaridades.

“Uma das possibilidades para suprir a falta de conhecimento científico e uma das principais alternativas de educação não-formal é a divulgação da ciência” (BRITO, SILVA e SILVEIRA, 2010, p. 02), que ainda é pouco divulgada pelas mídias e outros meios. Esta pode ser explorada de diversas formas como descreve Bezerra:

> A divulgação científica é um meio de levar a ciência a todos, seja através do espaço educacional formal, ou outros meios, como televisão, centro de ciências e o teatro científico, como aqui já tão discutido. Hoje é comum ver museus científicos e centros de ciências se apropriarem do lúdico para trabalhar tanto no aluno de ensino básico (fundamental e médio) quanto no aluno de ensino superior. (BEZERRA, 2018, p. 32).

Por conseguinte, é notório o quão eficiente o TC como ferramenta de ensino é produtivo na aprendizagem significativa dos discentes, e que aos poucos vem conquistando espaço no ambiente escolar e acadêmico atualmente. Mas ainda assim, de acordo com Bezerra este meio não é tão divulgado, visto que, a “arte e ciência são frequentemente consideradas áreas opostas e inconciliáveis, traduzindo um preconceito surgido no período moderno” (JÚNIOR, 2015 p. 23).

> Partindo dessas reflexões, o teatro surge como uma possibilidade, uma estratégia de ensino/comunicação (não formal) da ciência que se aproxima mais das experiências pessoais de quem recebe o conhecimento, e entendemos que através desta estratégia é possível comunicar a ciência, proporcionando ao espectador uma reflexão crítica da e sobre a ciência, além de contribuir para a formação de uma cultura científica. Acreditamos que as relações teatro/educação têm um largo potencial didático e de divulgação, podendo ser desenvolvidas em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos. (BRITO, SILVA e SILVEIRA, 2010, p. 10).

Como observado nos trabalhos de Filho (2015) e Pereira (2018), é perceptível um alto nível de dificuldade de aprendizado nas áreas das ciências exatas, o principal motivo desse fato é a dissociação de conteúdos com a realidade dos estudantes, visto que parte elementar das matérias de ciências exatas são de difícil execução prática, boa parte pela precariedade na estrutura das escolas públicas, com pouco material didático disponível, pela falta de preparação por parte do corpo docente, principalmente os que não são de áreas específicas e buscam suprir o déficit de professores em tais áreas. Por consequência eles se prendem ao já desgastado ensino tradicional, provocando falta de estímulos nos estudantes.

Desta forma numerosos conceitos de estudos aplicados em aula, quando não testados, tornam-se desprezíveis. À vista disso, é importante conceder significado a esse aprendizado gerando possibilidades para que educandos vivenciem esses conceitos de modo funcional, claro e aprazível. Com a utilização de recursos recorrentes, o professor consegue despertar o interesse dos alunos com o uso do teatro, filmes, entre outras ferramentas. (CAMPANINI e ROCHA, 2017).

Acerca dessas cogitações "ressaltamos aqui um outro ponto essencial para esta qualidade de ensino a qual estamos buscando, a prática de atividades interdisciplinares" (BEZERRA, 2018, p.21), que é atualmente uma grande necessidade, buscar meios para contextualizar conteúdos que estão relacionados diretamente com o cotidiano.

METODOLOGIA

Este trabalho tem por finalidade, evidenciar as contribuições do TC para melhoria do ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Desse modo, foram pesquisados trabalhos que relacionam teatro científico a educação como ferramenta interdisciplinar destacando assim oito trabalhos, sendo eles descritos no quadro 01:

QUADRO 01 – Trabalhos pesquisados que utilizam o TC como ferramenta de ensino

AUTOR	**NOME DO ARTIGO**	**DATA DA PUBLICAÇÃO**
BRITO, N. SILVA, B. SILVEIRA, F.	O Teatro Como Estratégia de Comunicação da Ciência.	2010.
GIMENEZ, H.	Teatro científico: Uma Ferramenta Didática para o Ensino de Física.	2013.

JÚNIOR, S.	Química em cena: uma proposta para formação inicial de professores de química.	2015.
FILHO, M.	Matemática em Cena: aprendizagem por meio da montagem de peças do Teatro Matemático	2015.
CAMPANINI, D. ROCHA, B.	Ciência e arte: contribuições do teatro científico para o ensino de ciências em atas do Enpec.	2017.
BEZERRA, S.	Teatro científico: uma estratégia interdisciplinar de integração de conteúdos de ciência, tecnologia e sociedade.	2018.
PEREIRA, S.	O processo de elaboração de peças de teatro científico na formação inicial de professores de química.	2018.
BEZERRA, S. NUNES, O. ALVES, A.	O teatro científico: uma ferramenta interdisciplinar.	2018.

Fonte: produzido pelas autoras

Os artigos estudados para o presente trabalho foram classificados nas categorias mencionadas adiante:

Disciplinas envolvidas:

- Química
- Física
- Matemática

Níveis de ensino:

- Ensino Médio
- Graduação

Foco de abordagens:

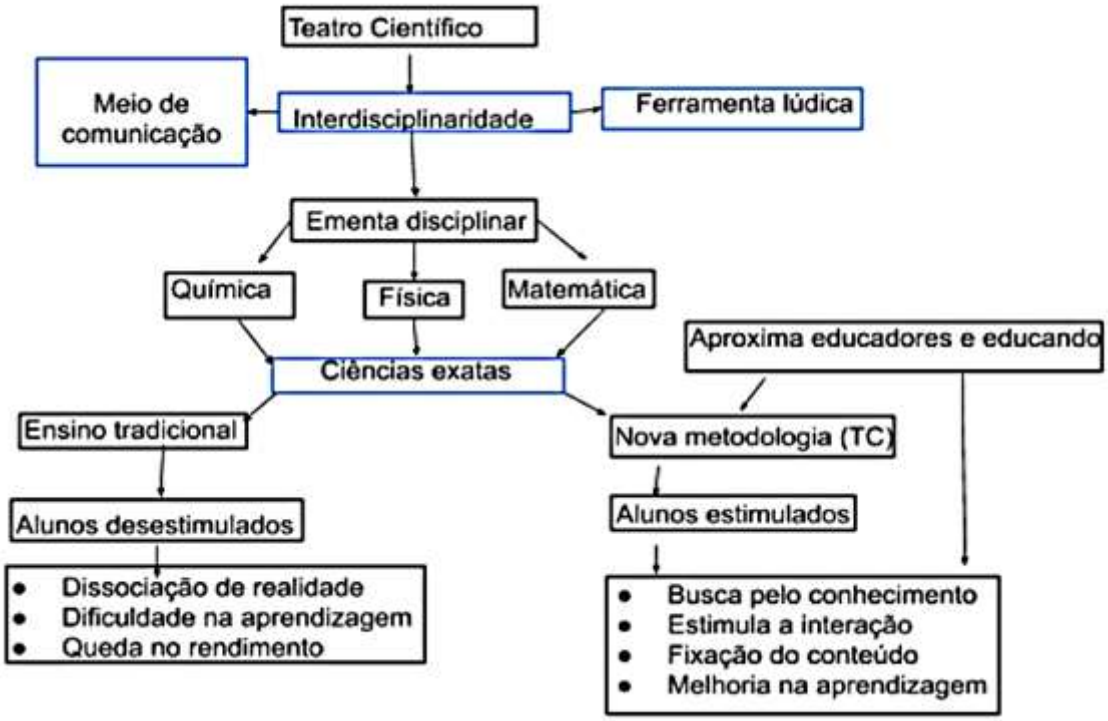
- Ferramentas de ensino
- Teatro Científico
- Suprir dificuldades de aprendizagem
- Formação de Cultura Científica e Sociocultural
- Divulgação Científica
- TC como ferramenta interdisciplinar

RESULTADOS

Ao fim desta pesquisa qualitativa bibliográfica podemos observar que o TC está aos poucos ganhando espaço no meio escolar e acadêmico, com a formação de grupos teatrais que acabam por se estabelecer nas instituições de ensino, afirmando o quão estimulante é essa ferramenta. Assim como as grandes companhias de teatro clássico, o teatro científico tem a capacidade de sustentar-se e perpetuar-se através do tempo, sendo de significativa importância por aliar a dinamização lúdica, trabalhando o corpo e suas expressões físicas e emocionais, trazendo diversos contextos sociais e críticos dentro do ensino das ciências. Também é perceptível nos artigos analisados que o Teatro Científico é um instrumento de ensino e aprendizagem eficaz que possibilita uma melhor comunicação entre docente e discente.

De acordo com os dados obtidos podemos destacar ainda os principais pontos presentes no trabalho, no qual foi produzido um mapa conceitual para expô-los, que serão apresentados na figura 01.

FIGURA 01 - Mapa conceitual elaborado a partir dos trabalhos consultados



Fonte: produzido pelas autoras

O mapa conceitual elaborado enfatiza o teatro científico como ferramenta interdisciplinar sendo um meio eficiente de comunicação. Uma ferramenta lúdica que aliada aos conteúdos das ciências exatas (química, física e matemática), torna-se uma estratégia que estimula mais o corpo discente a construir o próprio conhecimento. Além disso, de acordo com os trabalhos consultados, percebeu-se também que esse método incentiva a interação entre aluno e professor, quebrando a hierarquia de ensino, fazendo com que conteúdos de difícil compreensão sejam assimilados facilmente. Proporcionando ainda uma melhoria na aprendizagem, diferentemente do ensino tradicional, que apesar

de eficiente por vezes não consegue atingir por completo a compreensão do corpo estudantil.

CONCLUSÃO

Quanto a eficiência da utilização do Teatro Científico, pode-se enfatizar que de fato é uma ferramenta que concede de amplo modo, a conciliação de conteúdos nas áreas de ciências exatas colaborando assim, para um aprendizado significativo e contribuindo para a formulação de uma metodologia de ensino aprazível e lúdica.

Assim como esperado, o TC demonstrou em todos os artigos analisados ser um eficiente instrumento de ensino aprendizagem que possibilita a interação entre professor e aluno, além de promover a geração de uma cultura científica que visa expor a ciência divulgando-a e fazendo com que ela ganhe público social ativo permitindo que saía do campo escolar e se inclua diretamente no cotidiano social.

Desta forma almejamos conseguir por meio deste trabalho, a motivação por parte dos profissionais da educação em tomar conhecimento desta excelente ferramenta educacional para o ensino significativo por proporcionar aproximação, fazendo com que a educação seja praticada de forma dinâmica e interativa, não deixando de abordar os conteúdos exigidos curricularmente e ainda trabalhar de forma objetiva e compreensível, o que estimula o corpo discente a persistir a desenvolver novas questões acrescentando conhecimento.

REFERÊNCIAS

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro.** Trad. Maria Paula V. Zurawski. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BEZERRA, R. S. Teatro científico: uma estratégia interdisciplinar de integração de conteúdos de ciência, tecnologia e sociedade. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** v. 4, n. 10. 2018.

BEZERRA, R. S.; NUNES, A. O.; ALVES, L. A. O teatro científico: uma ferramenta interdisciplinar. 151. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 4, n. 10, p. 140-151, 2018.

BONATTO, A. BARROS, C. R.; GEMELI, R. A.; LOPES, T. B.; FRISON, M. D. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar,** IX ANPED SUL. Em: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

BRITO, N.; SILVA, B.; SILVEIRA, F. **O Teatro como Estratégia de Comunicação da Ciência.** Em: I CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE. Campina Grande. Anais...Campina Grande, 2010.

FILHO, M. **Matemática em cena: aprendizagem por meio da montagem de peças do Teatro Matemático.** Educimat/IFES, 2015.

CAMPANINI, B. D.; ROCHA, B. M. **Ciência e arte: contribuições do teatro científico para o ensino de ciências em atas do ENPEC**. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**.** Anais...Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

GIMENEZ, H. **Teatro científico: uma ferramenta didática para o ensino de física.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais da Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

JÚNIOR, F. S. S. **Química em cena:** uma proposta para formação inicial de professores de química. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Química) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OLIVEIRA, L. A; SILVA, I. R. G.; SOUSA, L. V. Teatro Científico: O Lúdico para o Ensino e Aprendizagem de Química. v. 3, n. 1. **Blucher Chemistry Proceedings,** 2015.

OLIVEIRA, F. Teatro e poder na Grécia. Universidade de Coimbra. **Humanitas** —Vol. XLV, 1993.

PEREIRA, A. S. O processo de elaboração de peças de teatro científico na formação inicial de professores de química. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED,** 44, 185-200, 2018.

RAMOS, F. P.; NEVES, M. C. D.; CORAZZA, M. J. **Os paradigmas da ciência moderna e pós-moderna e as concepções de professores-pesquisadores.** VII ENPEC. Florianópolis, 2009.

VIEIRA, R. C. Jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 279-280, 2010.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM MASSA E FORMAÇÃO: reprodução e circulação de produtos da indústria cultural na escola

Jefferson Nogueira Lopes[20]
Lúcia Helena de Brito[21]

RESUMO

A busca pela manifestação artística musical é uma prática comum na sociedade. Através dos meios de comunicação em massa como o rádio, a televisão e a internet, o acesso a determinadas músicas se torna uma ação facilitada. As referidas ferramentas comunicativas disseminam na cultura de massa produtos oriundos do que Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam na obra *Dialética do Esclarecimento (1947*) de Indústria Cultural. Neste sentido o presente artigo trata da relação entre Educação e Indústria Cultural e como os seus produtos se inserem nos processos formativos e são reproduzidos por alunos do ensino fundamental e médio no ambiente escolar. Determinadas músicas veiculadas pela Indústria Cultural adentram a escola por meio dos alunos ou das mídias portáteis e apresentam letras, toques e vídeo clipes com expressões corporais cujas temáticas são padronizadas e podem contribuir para a semiformação, como problematizou o autor frankfurtiano Theodor Adorno (1996). Objetivamos identificar esses elementos na expressividade corporal dos alunos. Com foco no estudo de caso utilizamos abordagem qualitativa. Para a coleta de dados empregamos questionários e observações. Foi possível verificar que os alunos pesquisados apresentam forte ligação com as produções musicais, muitas das quais relacionadas aos formatos e ditames da Indústria Cultural e que tais produções exercem forte apelo para que estes indivíduos associem coreografias e expressões corporais dos seus artistas preferidos ao seu cotidiano.

Palavras Chave: Educação; Indústria Cultural; Escola; Formação; Teoria Critica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão sobre a inserção na escola de elementos disseminados na Indústria Cultural e reproduzidos pelos alunos através de suas expressões corporais. Esta discussão é parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido na Licenciatura em Educação Física no IFCE *campus* Limoeiro do Norte. A ideia da pesquisa surgiu por ocasião do nosso estágio relativo à disciplina de Estágio III realizado no segmento escolar que atendia alunos do 6º ao 9º ano da Escola Básica, onde foi possível identificar na expressão corporal dos alunos, durante as atividades das aulas de quais de Educação Física e/ou em momentos de descontração nos horários de intervalos entre aulas, a reprodução de gestos e movimentos rítmicos tornado espontâneos porém assimilados por eles através de músicas veiculadas pelas mídias na cultura de massa.

[20] Mestrando pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –IFCE (Campus Limoeiro do Norte). E-mail: jefferson_nog23@outlook.com
[21] Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Professora da Universidade Estadual do Ceará, Campi FAFIDAM/UECE e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. E-mail: lhelena.brito@uece.br.

É possível observar que aparentemente estes canais midiáticos (rádio, TV, Internet e outros) vêm influenciando os jovens a consumirem produtos musicais concebidos pela Indústria Cultural e, conforme o estímulo presente no cotidiano escolar desses alunos, desencadeia um gestual, coreografia ou movimentos inspirados em letras de músicas interpretadas por artistas incorporados pela Indústria Cultural.

Um percentual significativo destas músicas exibem letras de conteúdo apelativo, a banalização do sexo, ao consumo de álcool e outras drogas, além de estímulos e comportamentos preconceituosos e machistas. Esta possível vulnerabilidade poética possibilita que tais produtos culturais em circulação sejam consumidos sem uma reflexão sobre o teor da obra em si.

Com o avanço das tecnologias, o acesso a estas produções musicais "construídas" pela Indústria Cultural se torna uma ação facilitada, principalmente por jovens em idade escolar, que, ao adentrarem a estas plataformas que disponibilizam repertórios musicais, usualmente tem acesso a músicas que estão em evidência e que, via de regra, fazem parte das produções onde as letras, bem como os ritmos e melodias moldados por uma estética simplória própria aos padrões produzidos e massificados por esses meios. Assim, encontram terreno fértil para uma audição compulsória e irrefletida, típica ao senso comum.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e buscou compreender sobre as possíveis influências das produções culturais musicais nas expressões corporais de alunos no âmbito escolar. A população investigada foi composta por um grupo de dezesseis alunos (16), de uma escola da rede privada da cidade de Limoeiro do Norte, CE, em idade entre 14 e 17 anos os quais foram divididos em dois grupos de oito (08) alunos, um grupo do sexo masculino e outro do sexo feminino. Para a coleta de dados aplicamos os seguintes instrumentos: questionários, filmagens/fotografias e observações.

Ao considerarmos o quadro sócio artístico aqui delineado, elencamos como foco de interesse refletir sobre o impacto do consumo desse repertório musical na expressão corporal dos jovens em processo de formação e escolarização, uma vez que em sua maioria os alunos têm acesso aos canais midiáticos musicais e que estes provavelmente oferecem em sua maioria músicas como as características anteriormente referidas.

Nesse sentido propomos averiguar a possível influência exercida pela Indústria Cultural quanto às produções musicais, na expressão corporal dos alunos do ensino fundamental e médio, a partir da observação e análise dos estilos musicais mais apreciados por eles, a fim de relacioná-los com as expressões corporais reproduzidas no ambiente escolar**.** Caracterizar os tipos de expressões observadas quanto à similaridade com as coreografias musicais dos seus artistas preferidos e investigar quais são os veículos midiáticos utilizados pelos alunos para o consumo de produtos musicais (vídeo/áudio), constituiu-se nosso universo de pesquisa.

Consideramos a relevância social deste estudo por buscar compreender a formação cultural de alunos do ensino fundamental e médio dada a inserção das mídias no ambiente escolar e suas consequências para a formação geral do educando. Partimos da premissa de que a Indústria Cultural compõe-se como uma das estratégias do capitalismo para formar indivíduos a se adaptarem às diferentes formas de reprodução do capital. Assim, essas mídias, que também se instalam no ambiente escolar, tornam-se uma barreira para a formação de uma consciência crítica e emancipatória.

CULTURA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA NA SOCIEDADE MODERNA: AGENTES DE PROCESSOS FORMATIVOS

Os meios de comunicação em massa estão presentes cotidianamente na sociedade em decorrência das transformações tecnológicas que proporcionam a sua expansão e difusão, possibilitando a constante aproximação dos indivíduos aos canais midiáticos. As mídias são "todo aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural" (SETTON, 2010, p.7).

Todo este amparo cultural mediado pelas tecnologias impacta diretamente na sua educação, onde por meio da divulgação e circulação via os campos fonográficos, publicitários, televisivos, entre outros, desenvolvem uma função de agentes educativos, no sentido formativo em que visões sociais de mundo e valores são constantemente assimilados, revisitados, ou mesmo substituídos por novas simbologias a depender dos símbolos e saberes consumidos por meio do mercado da informação. Juntamente com a escola e a família, as mídias "são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias" (SETTON, 2010 p. 9).

A partir do fenômeno educativo desempenhado pelos meios de comunicação em massa, os autores da chamada Escola de Frankfut, sobretudo Theodor Adorno e Max Horkheimer, nos idos de 1947 cunharam o termo "Indústria Cultural" para referir-se a dominação capitalista que se apropria da cultura, transformando-a em uma produção industrial em larga escala de mercadorias ditas como artísticas, que são capazes de promover uma massificação subjetiva nos indivíduos, a exemplo da padronização de gostos e comportamentos.

O termo "indústria cultural" para os frankfurtianos também serviu ao entendimento do que simbolicamente essa produção cultural em massa podia representar para seus consumidores: dotar os sujeitos ideologicamente possibilitando uma formação fragmentada e acrítica – uma semiformação, como afirma Adorno (1996). De maneira controversa estes produtos também podem estar sendo reproduzidos e disseminados no ambiente escolar, propiciando a semiformação[22], diante de um espaço institucionalizado como propiciador do saber.

De acordo com Giroux (1983) a escola na visão de Althusser, representa uma instituição operante dentro de uma estrutura social definida por ideologia e relações sociais capitalistas. Em sua teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), Althusser (1980) menciona que a escola é o principal aparelho ideológico do estado desempenhando muito bem sua função política.

Ao desenvolver sua análise sobre a educação na perspectiva das teorias Crítico-reprodutivistas, Giroux (1983) apresenta que na perspectiva de Pierre Bourdieu e Passeron, a cultura introduzida na escola funciona para legitimar o gosto, o conhecimento, e a experiência das camadas dominantes.

Deste modo a cultura que se ensina nas escolas não passa de uma ideologia que opera na manutenção da ideologia de elite/ou de massas de uma sociedade dada. (Althusser,1987 apud Cassin, 2008). Conforme Coelho (1992, p.38) a escola tem servido para "à alienação, a manutenção do status quo, à conservação da ordem social econômica, social política e opressora". A escola, ao mesmo tempo que reproduz as relações de

[22] O termo semiformação ou "semicultura", aparece pela primeira vez em alguns trechos da obra Dialética do Esclarecimento (1947), posteriormente como aponta Pucci (2009) Adorno chega a publicar no final dos anos 50 o ensaio intitulado "Teoria da Semiformação". Baseado em Adorno, Wolfgang Leo Maar (2003) apresenta que a semiformação é uma determinada forma social subjetiva na qual é socialmente imposta por um modo de produção, para que os indivíduos se adequem as formas existentes da reprodução social, seja na produção, como fora desta. Deste modo a semiformação "É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital" (Leo Maar, 2003, p.467).

produção se apresenta predominantemente como locus da luta de classe, predominantemente ideológica.

Partindo desta ideia, entende-se que a educação deve ser encarada com um olhar crítico e como ato político. O ensino torna-se necessário para contrapor-se a ideologia dominante ao sistema e as práticas nas quais os professores estão confinados. O professor deve ser crítico em sua prática pedagógica, contribuindo para a promoção de práticas contra hegemônicas, tenha ou não a consciência desta necessidade. De acordo com Coelho (1982) dentro do sistema econômico capitalista, por mais reduzidos que sejam, há a possibilidade e momentos de liberdade e crítica, e que isto não deve ser subestimado pelos professores que pretendem efetivamente contribuir para a educação das camadas menos favorecidas.

CULTURA DE MASSA, INDÚSTRIA CULTURAL E ESCOLA

A escola, por sua vocação no contexto da sociedade moderna, assume o lugar institucional destinado à democratização do conhecimento. Assim espera-se dela, ser um espaço de transmissão e construção do conhecimento para atender a demanda social e econômica guiadas pela funcionalidade da ordem estabelecida – a sociedade capitalista.

Ao mesmo tempo acredita-se ser também um espaço para a transformação e de enriquecimento humano dado pelo acesso ao saber acumulado pela humanidade ao longo da história, destinando-se assim à formação social e intelectual do indivíduo. Assim caracterizada, a escola é uma instituição capaz de agregar inúmeros contingentes populacionais, principalmente nas fases iniciais da vida.

Apesar de acolher uma quantidade considerável de alunos das mais variadas faixas etárias, a educação escolar - sobretudo a oferecida para a consolidação da educação da massa trabalhadora - visa atender as demandas exigidas pelo sistema capitalista. Com base nesta relação entre educação e capitalismo, Frigotto (1989) relata que a natureza especifica das relações entre estrutura econômico-social capitalista e educação, é uma relação mediata. Com base no autor supracitado, o resultado dessa mediação é uma educação alienada para a grande massa de trabalhadores, desqualificação da escola e volume de recursos alocados que funcionam como realizadores de valor.

Sendo a escola um local de reprodução e consolidação do sistema capitalista e mediada por ações como as citadas acima, o espaço escolar pode ser um ambiente que possibilita a circulação de mercadorias e, dentre estas, algumas particularmente associadas as produções oriundas do que Theodor Adorno e Max Horkheimer cunharam, na obra Dialética do Esclarecimento em 1947, de Indústria Cultural.

Estes autores supracitados integraram o Instituto de Pesquisas Sociais, espaço que também ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Este foi um espaço de formação de estudos filosóficos, sociológicos e psicológicos com o objetivo de compreender e desenvolver uma teoria crítica diante do capitalismo vigente, além de questões como a dominação/emancipação e a razão iluminista (Freitag, 1988; Nobre, 2004). A alienação como consequência da divisão social do trabalho advinda do modo capitalista de produção está no centro da preocupação da referida Escola, na medida em que se preocupam com a massificação da cultura como processo de alienação e sua influência nos processos formativos do indivíduo moderno.

O grupo de estudiosos de maior influência do Instituto de Pesquisa Social era composto por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm e Friedrich Pollock além das contribuições de Walter Benjamin, Hebert Marcuse e Jürgen Habermas, formando assim uma equipe multidisciplinar o que possibilitou a produção de uma gama de estudos

em diferentes áreas do conhecimento (arte, cultura, filosofia, sociologia, política, economia), além da compreensão de outras teorias sociais.

Devido à perspectiva teórica do Instituto ser pleiteada sobretudo no marxismo e alguns dos membros serem oriundos de famílias judaicas, o Instituto de Pesquisa Social sofre pressão do nazismo, sendo suas obras confiscadas e posteriormente fechado. Devidos a esses episódios, os autores frankfurtianos exilaram-se em diferentes países. Ao exilarem-se nos Estados Unidos da América, Adorno e Horkheimer puderam vivenciar todo avanço tecnológico e industrial daquele país e seus fortes aspectos de produção capitalista, atentando-se para o fenômeno da produção cultural a se adequar ao mercado para suprir as massas nos momentos de lazer (Duarte, 2010).

Segundo estes autores a Indústria Cultural é a produção maquinal externa de mercadorias aptas a serem consumidas por um contingente populacional massificado, como forma de entretenimento. Em função dessa produção capitalista os autores supracitados criaram o termo Indústria Cultural distinguindo-o de Cultura Popular "enquanto a cultura popular teria um caráter mais espontâneo e nasceria internamente, numa dada comunidade, a indústria cultural constitui uma manifestação maquinal produzida exteriormente" (COSTA, 2013, p.135).

Mediante estas produções industriais, Barbara Freitag (1989) vem contribuir com a discussão afirmando que a revolução tecnológica faz com que qualquer conteúdo artístico ou cultural entre na lógica da produção para um mercado, passando a se tornar mercadoria. Essa reprodução em massa e a acessibilidade a estas produções também é analisada por Walter Benjamin, especificamente no texto intitulado: A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução (1983).

Após analise desta cultura mercantilizada, Adorno e Horkheimer (1985) apontam que os produtos da Indústria Cultural, apresentam baixo nível técnico, artístico e intelectual, de conteúdo padronizado propiciador da alienação, e assim sendo uma mercadoria, esta esconde seu caráter fetichista[23]. Segundo Thompson (2009) estes produtos são determinados por suas características intrínsecas como uma forma artística e são guiados pela lógica corporativa e da produção de mercadorias e pela troca. A baixa qualidade oferecida pelos produtos da Indústria Cultural (padronização) legitima as necessidades dos seus próprios consumidores, que adquirem estas produções massificadas e aceitam seus padrões sem resistência (Duarte, 2002).

Segundo Duarte (2002) uma das contribuições mais importantes de Adorno e Horkheirmer presentes na obra Dialética do Esclarecimento é que a mercantilização da cultura realiza uma capacidade de esquematismo das pessoas, tornando assim os indivíduos padronizados e decompostos de suas realidades sensitivas, passando a serem aptos e esquematizados para receberem e usufruírem das mensagens veiculadas pelas mercadorias da Indústria Cultural e consequentemente influenciar na maneira deste indivíduo ver o mundo. Como exemplo o cinema e o rádio "criam a ilusão de um mundo que não é o que nossa consciência espontaneamente pode perceber, mas o que interessa ao sistema econômico e político no qual se insere a indústria cultural" (DUARTE, 2002, p.39).

Marcuse (1973) aponta que este totalitarismo econômico, político e cultural é imposto pelos aparatos tecnológicos. O progresso técnico provocou uma falta de liberdade confortável, razoável e democrática. As necessidades de consumo são impostas para além destas e possuem conteúdo e funções sociais determinadas por forças externas

[23] Na obra O Capital, Marx (2017, p.147) apresenta que o fetichismo é a caraterística misteriosa da mercadoria e afirma "O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho [...]".

sobre as quais os indivíduos não tem controle algum. Os indivíduos se identificam com a exigência que são lhe impostas e se satisfaz nessa própria existência

Neste sentido, a imposição totalitarista econômica e política, permite que os indivíduos usufruam de determinadas mercadorias da Indústria Cultural e que estas sejam consumidas em todas as esferas da sociedade civil. Deste modo os produtos da Indústria Cultural podem ser disseminados também no espaço escolar. De forma paradoxal, a escola que é vista como a instituição capaz de emancipar e possibilitar formações reflexivas sobre o viver dos indivíduos pode em seu projeto pedagógico ter este sentido emancipatório desviado, e, até contribuir para que em seus domínios se instalem as estratégias capitalistas de consumo, que sorrateiramente adentram a este meio educacional contribuindo para o processo que Adorno (1996) denominou como semiformação. Vale ressaltar que esta semiformação não acontece de forma exclusiva no ambiente escolar, assim como ela pode ser promovida em diversas outras instituições entre classes sociais distintas.

A partir da semiformação, promovida pelos produtos da Indústria cultural, é possível considerar que a instrução escolar pode, de forma ambígua, contribuir para o processo de alienação do indivíduo. Nesta perspectiva Reis (2004, p.99) alerta: "(...) a indústria da cultura tem feito da educação um produto para consumo em larga escala ao extirpar do conhecimento toda a profundidade, transformando-a em um fator de renda, numa fonte de mais-valia."

A autora supracitada menciona que as políticas educacionais foram determinantes para que a escola se enquadrasse nas novas exigências tecnológicas e sucessivamente para que os produtos da Indústria Cultural se disseminassem no espaço escolar. Se tratando da sociedade brasileira, Freitag (1989) aponta que as políticas educacionais instauradas no período de ditadura militar, impulsionaram os aparatos tecnológicos nos ambientes escolares, deste modo contribuindo para a propagação de produtos da Indústria Cultural e amparo da ideologia hegemônica estatal. Saviani (2008) com base nas ideias de Althusser vem apontar que os meios de comunicação são ferramentas utilizadas pelo Estado como aparatos disseminadores ideológicos e da manutenção do status quo.

Neste sentido a Indústria Cultural instaurada no ambiente escolar e impulsionada pelos aparatos midiáticos, objetiva manter em seus domínios o consumo e a formação acrítica, fragmentada, destituindo o ser de sua própria liberdade humana e desprovido de qualquer formação que lhe possibilite uma reflexão crítica na relação em que este ser mantém na condição de dominado, impossibilitando assim o que se torna necessário na sua formação: a emancipação humana.

Tratando-se de uma prática educacional emancipatória, Ivo Tonet (2005) destaca que a ação educativa deve constituir-se de um conhecimento efetivo do processo real. Necessita-se uma compreensão do mundo atual, da lógica social regida pelo capital e suas interferências na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação. De acordo com Adorno (1995) é preciso que o professor desempenhe o seu papel político, tornando necessário uma análise da sua função e que tenha consciência do sistema social e educacional. Neste sentido Giroux (1995) aponta que as instituições formadoras devem adequar os futuros professores como intelectuais críticos, levando a sério o papel que a escolarização desempenha na vinculação de conhecimento e poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas obtidas através dos questionários com os estudantes foi possível perceber que 87.5% dos alunos optaram pelo estilo musical Funk, seguido do estilo Pop nacional/internacional e a Música Eletrônica que representou 62.5% das

escolhas dos alunos. Logo a seguir aparecem os estilos Sertanejo e Forró com 56.25 % das indicações. Estilos como Reggae, Música Popular Brasileira (MPB), Rap e alguns outros também foram citados, porém com percentuais menores. Vale ressaltar que mais de uma opção de estilos musicais compareceu nos resultados. Assim, a estes alunos foi oferecida por nós a possibilidade de escolha para indicar-nos suas preferências musicais dentre estilos diversos.

Em relação às mídias utilizadas por esses alunos o celular foi unanimidade dentre o grupo pesquisado, concretizando o celular como o aparelho midiático mais utilizado pelos individuos pesquisados. Essa preferência está associada com as diversas funções que o aparelho celular possibilita, desde fotos e vídeos, redes sociais, ligações e audições musicais.

Com base nas observações efetuadas no ambiente escolar, procuramos salientar que de fato dentre os tipos de expressões observadas, uma similaridade com as coreografias musicais dos seus artistas preferidos veículados pela indústria Cultural.

A música é uma manifestação artística que causa interesse em enormes quantidades populacionais e em todas as classes sociais. Nesta perspectiva, as mídias atuam como fundamentais para a disseminação e propagação de seus produtos fonográficos, usualmente atrelados às estratégias mercadológicas da Indústria Cultural.

Ao concluir nosso trabalho foi possível verificar que os alunos entrevistados tem ligação direta ou indireta com produtos da Indústria Cultural, sejam eles as músicas, as coreografias ou expressões corporais que são associadas a estas produções. Também foi possível observar que dentro do próprio ambiente escolar este fenômeno que envolve a música, a dança e a questão mercadológica se fazem presentes. Percebemos que a escola, não sendo um espaço neutro, constitui-se também um espaço educacional onde se pode trabalhar essas relações de cultura, consumo e mídias de uma maneira transversal e multidisciplinar, a partir da ação pedagógica crítica, e, assim sendo, permite que se adequem ao seu espaço contraditório o trato com a cultura como um campo de luta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. **Teoria da semicultura**. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, a. XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. 3.ed. Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. In: Textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W.Adorno, Jürgen Habermas. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural (coleção os pensadores), 1983.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser**: Referências para pesquisa em educação. In: Marxismo e Educação: Debates contemporâneos- LOMBARDI, J.C; SAVIANI.D (orgs). 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

COELHO, Ildeu. **A questão política do trabalho pedagógico**. In. O educador: vida e morte- BRANDÃO, C.R (org). 10.ed. Rio de Janeiro: Ediçoes Graal, 1992.

COSTA, J.H. **A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago, 2013.
DUARTE, Rodrigo, **Adorno e Horkheimer e A dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Indústria Cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Critica**: Ontem e Hoje. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GIROUX, Henry. **Pedagogia ideal:** subsídios. Tradução de Dagmar M.L. Zibas- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública**: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Currículo, cultura e sociedade. MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T.D. 2.ed revista- São Paulo: Cortez, 1995.

LEO MAAR, Wolfgang. **Adorno, semiformação e educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade Industrial**: O homem unidimensional. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NOBRE, Marcos. **A teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PUCCI, B. **A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias**. In: PUCCI, B. (Org.); ALMEIDA, Jorge de (Org.); LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). Experiência formativa & emancipação. 1ª. ed. São Paulo: Nankin, 2009, p. 69-80.

REIS, M.L. **A educação como indústria cultural:** um negócio em expansão, revista iberoamericana de educación. nº 36, pp. 89-104, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea)

SETTON. Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8.ed- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,2009.

TONET, Ivo. **Educaçao, Cidadania e Emancipação Humana**. RS: Editora Unijuí, 2005.

O TEATRO CIENTÍFICO NO ENSINO DE SOLUÇÕES: Um relato de experiência

Francisca Juliany de Morais[24]
Miriane Katiane Costa Macedo[25]
Ayla Márcia Cordeiro Bizerra[26]

RESUMO

O ensino de química tem se tornado um desafio diário para os docentes, tendo em vista a dificuldade dos alunos com a disciplina. Segundo Arroio e colaboradores (2006), uma aprendizagem mais efetiva ocorre através do uso de diferentes metodologias, e uma delas pode ser o teatro, que vem mostrando ser um modelo de ensino que interliga a ciência e a arte, de forma significativa. Ensinar química através do teatro permite uma aprendizagem de forma mais lúdica, possibilitando uma participação mais dinâmica dos alunos. De acordo com Vieira (2007), a prática interdisciplinar auxilia na assimilação dos conhecimentos repassados, de forma que os discentes façam uma ligação entre esses métodos e diante disso, obtém uma melhor formação da aprendizagem adquirida com total realidade. Desse modo, o presente trabalho expõe o teatro científico como proposta para a melhoria do ensino-aprendizagem de química abordando o conteúdo soluções de maneira interdisciplinar, em uma turma de 2º ano de uma escola pública de Pau dos Ferros. A peça foi desenvolvida pelo grupo de teatro *Chemistry Show*, composto por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), abordando o conteúdo de soluções e apresentando alguns experimentos químicos numa peça intitulada "As soluções Superpoderosas". A peça teve duração de 10 minutos e em alguns momentos também contou com a participação dos alunos. A apresentação começou a partir de um experimento que deu origem às três personagens: Pipeta, Proveta e Pisseta, fazendo uma alusão ao desenho animado "As meninas superpoderosas". No decorrer da apresentação as personagens falaram sobre algumas das soluções que utilizamos no cotidiano e fizeram algumas perguntas aos alunos referentes aos estados físicos das soluções e sobre quem eles achavam que seria solução saturada, insaturada e supersaturada, além do mais, os discentes demonstraram entusiasmo e participação em relação a apresentação teatral. Após a apresentação da peça, foi aplicado um questionário com perguntas referentes aos conteúdos apresentados e também para avaliação da metodologia pelos alunos. Os resultados obtidos serão organizados em categorias: 1ª Ausência de ligação entre o conteúdo da peça e os conceitos químicos; 2ª Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma correta; 3ª Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma incorreta; 4ª Análise da opinião dos estudantes sobre a metodologia. Os resultados estão sendo analisados para serem abordados e discutidos na versão completa deste trabalho. Todavia, espera-se que os alunos consigam assimilar através da peça o conteúdo de soluções com experiências de seu cotidiano e

[24] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, julianydemorais@hotmail.com
[25]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, miriane.katiane@gmail.com
[26]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros, ayla.bizerra@ifrn.edu.br

compreendam que o teatro na sala de aula é uma prática que pode ser trabalhada em qualquer disciplina, além de ser uma forma de tornar os alunos protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Teatro na química. Interdisciplinaridade. Soluções químicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de química tem se tornado um desafio diário para os docentes, tendo em vista a dificuldade dos alunos com a disciplina que é considerada complexa pelo fato de lidar com regras, números, fórmulas e muita teoria. Segundo Arroio e colaboradores (2006), uma aprendizagem mais efetiva ocorre através do uso de diferentes metodologias, e uma delas pode ser o teatro, que vem mostrando ser um modelo de ensino que interliga a ciência e a arte de forma interdisciplinar e significativa. Ensinar química através do teatro permite uma aprendizagem de forma mais lúdica, possibilitando uma participação mais dinâmica dos alunos.

Segundo Lopes (2005), a arte traz grande contribuição para a relação entre a ciência e a sociedade, apresentando por meio dela acontecimentos da ciência e do cotidiano dos alunos, fazendo uma relação com o ambiente social no qual estão inseridos. Isso porque o teatro é uma atividade artística que contribui para a contextualização da ciência com o meio social. Nesse contexto, o teatro científico, visa ensinar os conteúdos químicos através de peças teatrais, a fim de promover uma evolução para uma educação interdisciplinar.

Segundos Mendes (2010), o Teatro Científico é uma ferramenta para a reflexão dos alunos, um espaço onde podem ser geradas perguntas, sem a necessidade de disponibilizar as respostas, possibilitando aos discentes uma reflexão. De acordo com Vieira (2007), a prática interdisciplinar auxilia na assimilação dos conhecimentos repassados, de forma que os discentes façam uma ligação entre esses métodos e diante disso, obtém uma melhor formação da aprendizagem adquirida com total realidade.

No intuito de quebrar esse paradigma as alunas da licenciatura plena em Química, por meio do PIBID/IFRN tiveram a iniciativa de desenvolver na Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo o ensino de química através do Teatro Científico. Visando contribuir para a evolução da educação interdisciplinar. Desse modo, o presente trabalho expõe o teatro científico como proposta para a melhoria do ensino-aprendizagem de química abordando o conteúdo soluções de maneira interdisciplinar em uma turma do 2º ano de uma escola pública situada na cidade de Pau dos Ferros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A utilização do teatro científico para trabalhar os conteúdos em sala de aula ainda é recente, apesar de já haver um grande número de pesquisas nesta área e publicações de trabalhos que abordam a relevância de peças teatrais como método inovador para a aprendizagem. Como argumenta Cavassin (2008) que no histórico da produção científica, a relação entre a arte e a ciência é vista como método inovador, uma vez que a arte era vista por muito tempo como inferior em detrimento da ciência.

Assim vemos então uma conquista, na qual a arte juntamente com outras áreas do conhecimento, em específico a ciência, passando a contribuir com a construção do conhecimento de uma forma interdisciplinar. De encontro a isso, Fazenda (2002) afirma que a prática interdisciplinar tem sido uma exigência crescente no meio educacional

brasileiro, apesar de haver por parte dos educadores uma certa dificuldade e incerteza de como elaborar e pôr em prática projetos nessa perspectiva.

De acordo com Lupetti (2013) e Moreira (2013), o teatro científico se apresenta como uma opção lúdica e agradável, e além disso, ainda procura abordar os conteúdos científicos, o contexto histórico e a relevância social que permeia todo o processo de produção da ciência. Para Saraiva (2007), com o teatro científico é possível fervilhar o interesse dos alunos pela ciência, sendo ele trabalhado em um contexto escolar ou para outros públicos de maneira mais abrangente. Ao preferir a divulgação dos conteúdos científicos de uma maneira atrativa, as peças teatrais podem colaborar para a construção do conhecimento da científico.

Salomão (2008) enfatiza que por meio do texto do roteiro teatral instiga os alunos a participar, além também de despertar o interesse dos mesmos, dessa forma estes alunos passam a serem mais motivados e atenciosos em relação aos conteúdos que estão sendo tratados. Por meio do teatro científico ainda pode-se promover a reflexão em relação às linguagens científicas de modo mais específico, colaborando com o entendimento e a apropriação dessa linguagem específica por parte dos alunos.

METODOLOGIA

As metodologias de pesquisa que buscam estudar o processo de ensino e construção do conhecimento. Carvalho (2006) diz que estas devem possuir caráter qualitativo, já que serão baseadas em relatos e ações de alunos e docentes. A autora relata que nesse tipo de pesquisa há uma maior preocupação com o processo e não com o produto, ou seja, entender como o aluno aprende tem maior relevância do que compreender o que aluno aprendeu, porém não diminuindo esta última ação.

Segundo Minayo e colaboradores (2001) A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes e valores, correspondendo a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidas a operacionalização de variáveis.

A peça foi desenvolvida pelo grupo de teatro *Chemistry Show*, composto por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), abordando o conteúdo de soluções e apresentando alguns experimentos químicos numa peça intitulada “As Soluções Superpoderosas”.

A peça teve duração de 10 minutos e em alguns momentos também contou com a participação dos alunos. A apresentação começou a partir de um experimento cortina de fumaça que deu origem às três personagens: Pipeta, Proveta e Pisseta, fazendo uma alusão ao desenho animado “As meninas superpoderosas”. No decorrer da apresentação as personagens falaram sobre algumas das soluções que utilizamos no cotidiano e fizeram algumas perguntas aos alunos referentes aos estados físicos das soluções e sobre quem eles achavam que seria solução saturada, insaturada e supersaturada. A figura 01 apresenta alguns momentos da apresentação da peça.

FIGURA 01: Bolsistas realizando um experimento no teatro

Fonte: Arquivo pessoal

Após a apresentação da peça, foi aplicado um questionário com perguntas referentes aos conteúdos apresentados e também para avaliação da metodologia pelos alunos, de acordo com as seguintes questões:

1. Comparado às aulas "tradicionais" o Teatro Científico é mais atrativo? Justifique.
2. A metodologia abordada é significativa para sua aprendizagem?
3. Qual a sua opinião em relação ao Teatro Científico?
4. Você está satisfeito com a metodologia que foi apresenta no teatro?

Os resultados obtidos serão organizados em categorias:

1ª Ausência de ligação entre o conteúdo da peça e os conceitos químicos;
2ª Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma correta;
3ª Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma incorreta;
4ª Análise da opinião dos estudantes sobre a metodologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização dos dados da pesquisa foram elencadas quatro categorias que serão discutidas a seguir.

Categoria: Ausência de ligação entre o conteúdo da peça e os conceitos químicos

As informações coletadas nessa categoria mostraram que os alunos conseguiram compreender bem o conteúdo teórico e a parte representacional da peça, foi possível constatar isso através das respostas dos alunos, pois os mesmos conseguiram mostrar alguns exemplos que foram utilizados corretamente durante a apresentação. Considerou-se de grande valia o efeito visual do experimento, mas também sem deixar de lado os conceitos químicos que fundamentaram tudo que foi apresentado. No quadro 01 a seguir serão apresentadas algumas respostas relacionadas à questão 01.

Quadro 01: Respostas dos alunos referentes a questão 1

Questão 01	"*O conteúdo do bimestre foi apresentado na peça, cada personagem representou uma das soluções e também explicaram sobre elas*."
Questão 01	"*Falou sobre as soluções saturadas, insaturadas e supersaturadas*."

Questão 01	"*As soluções saturadas, insaturadas e supersaturadas apresentadas a partir da estatura de cada componente e seu tipo*."
Questão 01	"*Na peça foi abordado perfeitamente o conteúdo de soluções*."

Categoria: Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma correta

A seguir, no quadro 02, pode-se ver alguns exemplos de respostas apresentados pelos alunos referentes a questão 2.

Quadro 02: Respostas dos alunos referentes a questão 2.

Questão 02	*"Uma apresentação muito boa mostrando que as soluções são diferentes umas das outras"*
Questão 02	*"Falaram dos conceitos e mostraram exemplos, então a ligação estava correta."*
Questão 02	*"Não teve erro, foi bem explicado o conteúdo passado no teatro"*

De acordo com algumas respostas citadas acima, todos os alunos pesquisados disseram estar correta a ligação entre o conteúdo da peça e os conceitos químicos, segundo as respostas deles, os conceitos foram abordados de forma correta e esclarecedora, houveram apenas alguns momentos em que os conceitos não estavam sendo apresentados espontaneamente, mas que foi tudo muito bem trabalhado. É notório que essas atividades são mais chamativas e apresentam um índice maior de motivação. Fato esse que foi evidenciado durante a apresentação da peça, através da observação do comportamento dos alunos, que se mostraram bem animados e instigados.

Categoria: Ligação entre o conteúdo da peça e conceitos químicos de forma incorreta

Quadro 03: Respostas dos alunos referentes a questão 3.

Questão 03	*"Não houve em momento algum ausência do conteúdo, pois dava para perceber o conteúdo claramente desde o início da apresentação"*
Questão 03	*"A parte fantasiosa de criar garotinhas não tem muita ligação, porém é muito divertido"*
Questão 03	*"Não teve ausência de ligação do conteúdo"*
Questão 03	*"O conteúdo foi bem introduzido"*

De acordo com algumas das respostas dos alunos, pode-se constatar que segundos eles, não houve ausência de conteúdos, a peça foi de grande importância para eles, pois através dela foi possível que eles conseguissem tirar algumas dúvidas e compreendessem de forma mais fácil os conceitos de solução saturada, insaturada e supersaturada. As informações coletadas, evidenciaram que de fato, os alunos conseguiram assimilar através da peça o conteúdo de soluções com experiências de seu cotidiano e compreendam que o teatro na sala de aula é uma prática que pode ser trabalhada em qualquer disciplina, além de ser uma forma de tornar os alunos protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Categoria: Análise da opinião dos estudantes sobre a metodologia

No quadro 04 são apresentadas algumas das respostas dos alunos em relação às questões 4, 5, 6 e 7 do questionário que evidenciam as análises feitas por eles em relação a metodologia abordada.

Quadro 04: Respostas dos alunos referentes a questão 1,2,3 e 4.

Questão 01	*"Além de ser divertido, o conteúdo fica mais fácil de aprender"*
Questão 01	*"Porque chama mais atenção do aluno, todos prestam atenção e se torna menos cansativa que a aula normal"*
Questão 02	*"É uma forma mais dinâmica e interessante para obter uma melhor aprendizagem"*
Questão 02	*"A metodologia é significativa para a aprendizagem, pois além de tratar o assunto estudado, ensina de uma forma legal"*
Questão 03	*"Tem uma certa relevância, pois aborda a prática que é bem mais atrativa"*
Questão 03	*"O teatro foi bom, reforçou a explicação da professora"*
Questão 04	*"Ajudou na fixação do conteúdo"*
Questão 04	*"Melhor de entender e mais divertido com esse jeito de apresentar mais diferente"*

As informações coletadas, evidenciaram que de fato, os alunos conseguiram assimilar através da peça o conteúdo de soluções com experiências de seu cotidiano e compreendam que o teatro na sala de aula é uma prática que pode ser trabalhada em qualquer disciplina, além de ser uma forma de tornar os alunos protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Sabendo do grande desafio que é ensinar química Pauletti e colaboradores (2013) afirma que nas aulas de química, é necessário que o professor tenha percepção sobre a importância da linguagem, visto que, é por meio dela que se potencializa a compreensão do conhecimento. Destacando ainda, que é por meio da interação que se torna possível perceber e conduzir o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, o professor tem o papel de alfabetizar cientificamente os alunos fazendo uso da correlação das informações com o cotidiano.

De acordo com Mortimer e colaboradores (2009), o pensamento conceitual sempre se repete em aspectos que parecem centrais, permitindo que o sujeito use repetidamente esses conceitos. Segundo Pozo e Crespo (2009), dentro do contexto do ensino de química, a principal dificuldade dos alunos está em compreender os ensinamentos correspondentes à área, devido à grande quantidade de leis e conceitos novos. E o fato de se depararem com fenômenos que não estão familiarizados, faz com que os alunos apresentem uma maior dificuldade para compreender e conseguir relacionar os conteúdos que, na maioria das vezes, são apresentados com uma linguagem altamente simbólica e formalizada. Visto isso, podemos reforçar a prática do teatro em sala de aula, pois através dele será possível ajudar a fixar esses conceitos com mais facilidade.

CONCLUSÕES

Com esse trabalho evidencia-se que o desenvolvimento de atividades teatrais, sejam elas no âmbito educacional, podem servir de apoio para professores, alunos e pesquisadores da área, que desejem desenvolver essas práticas, visto que o teatro científico é de grande valia para o aprendizado de ciências, sendo ele motivador dos alunos e enriquecedor na construção do conhecimento. Acreditamos que, o teatro científico pode auxiliar no processo de construção de conhecimento conceitos da disciplina, apresentando os conteúdos de química com uma linguagem mais simplificada e contextualizada, com alto teor lúdico capaz de contribuir para a motivação do aluno e abrindo possíveis espaços para discussões acerca dos conteúdos científicos.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; et al. **Show da química: motivando o interesse científico**. Química Nova, v. 29, n. 1, p. 173 - 178, Dez 2006.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias.** 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2006. p.13-48.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** Revista científica/FAP, Curitiba, v.3, pp.39-52, [periódico na internet] jan. /dez. 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 10. ed. Campinas: Papirus editora, 2002.

LOPES, T. **Luz, arte, ciência… ação!**. História, Ciências, Saúde.-Manguinhos,v. 12, Suplemento, p. 401-418, 2005.

LUPETTI, K. O. Teatro e divulgação científica: encontro ciência em cena. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Atas IX ENPEC**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

MENDES, D. O. **Teatro Científico: a arte como divulgação da ciência Coreia, Coreia: um exercício de teatro científico**. Especialização em Divulgação da Ciência, da Tecnologia e da Saúde, Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fundação Oswaldo Cruz, 34 p: 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, L. M. **O teatro em museus e centros de ciências: uma leitura na perspectiva da alfabetização científica.** 2013. 173 f. Tese (Doutorado) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORTIMER, E. F., SCOTT, P.; EL-HANI, C. N. Bases teóricas e epistemológicas da abordagem dos perfis conceituais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. **Anais VII ENPEC.** Florianópolis:

ABRAPEC/UFSC, 2009.

SARAIVA, C. C. **Teatro científico e o ensino de Química**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciência da Universidade do Porto, Universidade do Porto, 2007.

SALOMÃO, S. R.; Lições de Botânica: o Texto Literário no Ensino de Ciências. **Ciência em Tela**, v. 1, n. 1, p.1-9, 2008.

PAULETTI, F.; FENNER, R. S. F.; ROSA, M. P. A. A Linguagem como recurso potencializador no ensino de Química. **Perspectiva**, v.37, n.139, p.7-17, 2013.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**.**5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, S.L. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

DESCRIÇÃO DE IMAGEM: dispositivos para criação de textos

Erika Leticia de Almeida Silva[27]
Hélio Junior Rocha de Lima[28]

RESUMO
O presente trabalho intitulado "Descrição de imagem: dispositivos para criação de textos", tem por objetivo refletir no que diz respeito a importância da descrição de imagens e suas formas como processo para criação de textos. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e de natureza exploratória. A partir de leituras com base nos estudos de Gatti (2013) que apresenta a descrição de imagem, em Heiner Müller; Leonor Areal (1999) que traz conceitos sobre: o que é uma imagem? E Pillar (2011) que traz um leque de discussão sobre o ensino das artes. Com base nestes estudos, acreditamos que esta pesquisa contribuiu para ampliarmos nossa compreensão sobre as imagens, analisando-as além de suas formas visíveis, porém reconhecendo-as como um importante dispositivo para criação de textos e, consequentemente, de aprimoramento da escrita e suas perspectivas e singularidades.

Palavras-chaves: Descrição de imagem; criação de textos; formas e manifestações das imagens.

INTRODUÇÃO

Considerando a relevância que é conhecer e compreender as imagens como dispositivos para o desenvolvimento de aprendizagens, através das decrições de imagens e da produção de textos, objetivamos com esta pesquisa refletir, no que diz respeito a importância da descrição de imagens e suas formas como processo para criação de textos. Este estudo surge a partir de discurssões realizadas no grupo *Texturas da Educação: criação e repeção de imagens*, do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Para tanto, nesta pesquisa de caráter qualitativo, realizamos leituras reflexivas com base nos estudos de Pillar (2011) que traz inúmeras discussões sobre o ensino das artes; Gatti (2013) que apresenta a descrição de imagem, em Heiner Müller e Leonor Areal (1999) que se desdobra em conceitos sobre: o que é uma imagem?

O trabalho está dividido em dois tópicos, sendo o primeiro um breve estudo sobre o que sãos as imagens, a fim de tentar compreender o seu conceito. Já no segundo, refletimos sobre as formas e manifestações das imagens e os processos descritivos. Buscamos com este trabalho trazer algumas contribuições com a finalidade de compreendermos o processo de descrição de imagens, suas formas e manifestações, entendo-as como forte mecanismo para o processo de criação de textos.

---

[27] Discente do curso de Pedagogia da UERN, participante do PIBIC- Texturas da educação e do grupo de extensão Teatro imagem na sala de aula.
[28] Doutor em Estudos da linguagem e professor do departamento de educação da UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).

CONCEITO DE IMAGEM

A fim de entender o conceito de imagem, encontramos as definições mais objetivas e superficiais de definem o que são imagens, como por exemplo: que a imagem vem do latim *"imago"* que significa a representação visual de uma pessoa ou de um objeto. O infopédia também define esse mesmo conceito afirmando-a como representação (gráfica, plástica, fotográfica) de algo ou alguém; reprodução obtida por meios técnicos; cópia. Assim sendo, as imagens representam em si, valores, culturas de algo ou alguém de uma determinada época. De modo que pareceu necessário discolarmos de uma ideia apenas de "visibilidade cultural", imagem como representação, para provocarmos indagações que implicam nas questões interativas e produtivas das imagens no real, ou seja, imagens que se transformam, que não se restringem a reprodução ou congelamento de um tempo passado, mas imagens que são presentes.

Para Heiner Müller, dramaturgo alemão considerado um discípulo e seguidor da obra de Bertolt Brecht, e lembrado como um dos principais autores que refletiram sobre a história recente do país. Em sua primeira descrição de imagem, a partir de uma imagem realizada por uma aluna de cenografia, Heiner Müller intervem com uma descrição de imagem peculiar, pois acredita que "descrever uma imagem também é retocá-la com a escrita." Assim sendo, Müller, se aprofundava e se envolvia em imagens a partir do pictórico, como também, da escrita. Escrever a imagem na qual se estava vendo, era sua maneira de estuda-lá, bem como de ressignificá-la. A imagem, neste caso, como dispositivo para o texto, como descrição que perpassa pelo modo objetivo de ressaltar o que se vê, manifesta-se pelas sensações que o receptor exeperimenta diante dela, assim como, das imagens pensantes, subjetivas, que se lançam a partir do que se vê.

Dentre esse universo de discussão no mundo das imagens, muitos questionamentos são levantados, a fim de conceitua-lá, de buscar conceitos que definam com clareza e precisão o que é imagem, porém é uma tentativa refreada não bem sucedida, pois costumamos definir as imagens a partir do que queremos o que elas sejam. Nessa perspectiva, para Leonor Areal (1999) "O que será então a imagem: uma ocultação, uma ilusão, uma falsidade; ou, pelo contrário, uma verdade revelada através do seu mediador, o criador de imagens ou simples dispositivo óptico? " Ainda segundo Leonor Areal (1999, p.2):

> Uma imagem é sempre uma representação de qualquer outra coisa. Ou seja, não podemos abrir a janela, olhar a paisagem e dizer «que bela imagem». Porque o que temos à nossa frente é a própria coisa. Uma imagem será, sempre, um processo de mediação: uma representação (a imagem) de um referente (a coisa).

Logo, a imagem pode ser assim caracterizada como tudo aquilo que está em nossa volta. Desta forma, podemos ser considerados uma imagem. Ora, se nos olharmos em um espelho veremos nosso reflexo, nosso corpo. "Uma imagem num espelho não é uma representação, mas, se nos olhamos nele, imediatamente nos vemos (representamos) como julgamos quem somos ou como queremos ser" Leonor Areal (1999, p.4). Assim sendo, quando nos olhamos em um espelho tentamos de alguma forma atribuir determinados significados com base no que vemos e/ou no que acreditamos. Assim, também acontece com qualquer outra imagem, tendemos a considera-lá aquilo que queremos que elas sejam.

Um exemplo que aqui pode ser citado, é a imagem que temos do outro, pois percebemos o outro a partir do que queremos ver, julgando, muitas vezes, de forma justa ou injusta, mas sempre será a nossa visão e/ou percepção daquela pessoa. Possivelmente, nem conhecemos tal sujeito, mas só pelo primeiro contato, pela primeira vista, temos uma tendência tendiciosa do que acreditamos, no que queremos que aquela pessoa seja. Pois, o olhar distante, o olhar superficial, o não contato com aquela pessoa, com aquela imagem, a forma como a descrevemos parte de como lhe atribuimos seu significado.

O espelho é um ótimo instrumento para aprendermos a descrever uma imagem. Apesar de nos vermos ali naquele reflexo, talvez não seja uma tarefa fácil descrevê-la. Porém, no que concerne a isso, as memórias também é um ótimo exemplo a ser citado e/ou nomeado como imagem, pois o que são memórias se não imagens gravadas em nossa mente? As memórias tem um forte poder de nos fazer recordar algo ou alguém, que nos fazem debruçar em imagens nitidas de recordações sejam elas boas ou ruins, mas que estarão ali gravadas em nossas mentes, basta acionalás que logo fazemos um teatro de imagens reais em nossas mentes.

Não importa se não conseguimos definir o que são as imagens, o importante mesmo é compreender a sua importância em nossas vidas. Ora, as memórias são exemplos vivos disso, o que seriamos dos humanos sem as recordações, sem as memórias, seriamos tristes ou alegres? Assim sendo, as imagens, é um forte instrumento também para o nosso processo de aprendizagem, como as misturas de tintas em uma folha de papel, as obras de artes dificies de entendê-las, bem como também nossa própria imagem. Desde a infância somos instigados as descrições. As artes, como um todo, amplia a nossa escrita, o pensamento critico, o nosso conhecimento de mundo.

Por conseguinte, se estamos a todo instante em contato com as imagens, porque não aprender a descrevê-las e entende-las? É preciso enfatizar que as imagens vão muito além do olhar algo, ou alguém. Vai muito além do olhar superficial, do olhar apreciativo. É preciso compreender o que as imagens estão representando, qual o contexto daquela imagem, em qual período foi desenhada, em que época foi pensado suas texturas, suas formas, seus detalhes. Pois, se observamos bem cada imagem representa o contexto de sua época. Como será que nossos avós, nossos pais se viam no espelhos de sua época? Como se vestiam, dentre outros detalhes? Por isso, a importância de aprender a ver as imagens, descreve-las para assim então entender a imagem que está sendo vista.

O processo de descrição de imagens, é um exercício que além de nos ajudar a compreender uma imagem, consequentemente aperfeiçoa nossa escrita, e através da escrita pode-se criar textos, com base no que foi descrito. Através desse método, Müller, escreveu textos belissímos a partir de suas descrições. A descrição que ficou bastante conhecida foi, sua primeira descrição em que ele descreve uma imagem de um sonho, de uma paisagem onírica, como já citado acima, desenhado por uma estudante de cenografia. Gatti (2013) em seu artigo Espaços livres para a fantasia: Descrição de imagem, de Heiner Müller“, traz uma citação de Müller bastante signficativa, em que o autor discerne que:

> Eu comecei a descrever a imagem. Aí surgiram associações com a imagem que partiam essencialmente das incorreções do desenho, os erros eram espaços livres para a fantasia. […] Nesse sentido, ela é um autodrama, uma peça em que o autor encena consigo mesmo, atua consigo mesmo. O autor torna-se seu próprio ator e diretor. Em Descrição de imagem trata-se do seguinte: qualquer um consegue fazer aquilo, de um modo mais ou menos bom e cada um de uma maneira diferente. A arte mais avançada é a mais democrática, qualquer um pode descrever uma imagem, a descrição produz novas imagens quando se

> escreve junto o que lhe ocorre durante a descrição. É um modo de encenação disponível a todos que conseguem ver e escrever (MÜLLER 2008: 269-270, p.3).

Portanto, o processo de descrição de imagem por mais que exija certa inventividade do receptor, apresenta-se como potência que impulsiona a ação de escrever. O próprio autor Müller, ressalta a importância de entendermos que todos sabem descrever imagens, cada um de sua maneira, e que a partir de nossas descrições, consequentemente, estaremos produzindo mais imagens. Existe uma força poetica que dá certa fluência as descrições, tomando formas literárias e científicas.

AS FORMAS E MANIFESTAÇÕES DAS IMAGENS E OS PROCESSOS DESCRITIVOS

Se estamos a todo momento rodeados de imagens, principalmente no século XXI em que as tecnologias estão cada vez mais acessivéis, é preciso compreender as imagens deste suas texturas, formas e cores. Ora, como leitores precisamos entender e atribuir significado aquilo que estamos lendo. Segundo Pillar (2011, p. 07) “para compreender precisamos decodificar e, se apenas decodificamos sem compreender, a leitura não acontece” e isso se dá através das imagens, leituras de livros, textos e etc. A atribuição de significados às imagens acontece de forma mais significativa quando nos deixamos envolver por certa obra, mesmo que não tenhamos nenhuma “habilidade artística".

No que concerne a atribuição de significados de obras e/ou imagens, entendemos que isso requer um pouco de tempo e dedicação, principalmente se não tivermos contato com as artes desde criança. No texto “a compreensão do desenvolvimento estético” de Maria Helena Rossi (2011, p.19), a autora traz uma abordagem sobre a “classificação dos estágios da compreensão estética”, com base nos estudos de Abigail Housen e de Michael Parsons, em que são considerados cinco estágios para o desenvolvimento estético. Estágios esses classificados como: O primeiro estágio: acoountive (descritivo, narrativo); Segundo Estágio: (construtivo); Terceiro Estágio: classifying (classificativo); Quarto Estágio: Interpretative (interpretativo); Quinto Estágio: Re-criative (recreativo).

Segundo Rossi (2011, p.19) “no primeiro estágio situam-se as pessoas que têm pouco contato com as artes, tais pessoas prestam mais atenção aos aspectos chamativos da obra”. Ainda neste estágio, o leitor imagina a obra como se estivesse em movimento, se vê como um narrador, em sua perspectiva a obra ganha maior significado a partir das formas, cores e tema. No segundo estágio, o sujeito passa a perceber a imagem em sua totalidade, buscando algum tipo de estrutura para a leitura daquela imagem, tentando identificar o que tal obra significa, dentre outros fatores. No terceiro estágio, o leitor agora busca compreender a obra, junto com seu contexto histórico e as intenções do artista com aquela obra. Já o quarto estágio o leitor passa a ter uma interpretação com base nas informações das imagens, conforme a sua intuição e em suas emoções, no estágio anterior as emoções eram evitadas, neste o leitor se deixa fluir por memórias, realizando assim uma interpretação mais sutil e global. (ROSSI, 2011,p.25)

Percebe-se que para aprender a compreender as formas e manifestações das imagens, o sujeito leitor passa por todo um processo de aprendizagem, que obviamente é preciso para esse aperfeiçoamento do desenvolvimento estético. Assim sendo, no quinto estágio, o leitor agora tem uma aproximação maior com o conhecimento da arte em geral. Passa a analisar a obra com um pensamento mais critico, percebendo as imagens em muitos níveis, pois já reconhece os estilo de manifestações que as obras têm.

O estético não se encerra no quinto estágio. Todos os estágios são importantes a medida em que nos coloca em contato com as obras de arte. Não há um final e sim uma permanente movimento de “aperfeiçoamento“ tanto do criador como do receptor. Ainda segundo Rossi (2011), a autora afirma que:

> As habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. No início, toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético propriamente dito. (p.28)

A autora ensaia um esclarecimento do processo de aprendizagem que o sujeito leitor passa. Parece que o primeiro contato com a imagem a incompreensão impede a ruição descritiva das manifestações das obras de artes, pois como inexperientes, limitamos as imagens apenas ao que acreditamos que elas sejam, sem uma exploração mais elaborada, que se ressalta na incompreensão do contexto histórico na correlação com suas cores e formas. Todavia, são processos contínuos de aprendizagens que seguem durante toda vida.

Deste modo, a descrição de imagem, segundo o processo criativo de Heiner abre aos variados modos de descrição de imagens como leitura e escrita em sala de aula. Descrever uma imagem através da escrita nos possibilita a perceber como aconteceu esse processo, o que percebemos agora, que antes não percebíamos, uma vez que os textos que foram criados estarão ao nosso dispor para nos ajudar nesse processo de descrição e aprendizagem, refletindo e buscando na prática o aperfeiçoamento de uma escrita que produz e traduz as imagens do mundo.

Contudo, aprendemos a desenvolver melhor a prática da leitura das imagens quando durante o processo de decodificação passamos a observar com uma maior reflexão a própria arte, uma reflexão mais crítica, com uma maior ponderação e desenvolvendo a capacidade de ressignificação. E esses saberes proporcionados além da arte, amplia consequentemente nosso saber de mundo. As descrições de imagens, das imagens concretas às abstratas, têm, ao longo de nossa pesquisa, despertado interesse por apresentar inúmeras relações que estreitam processos artísticos e de alfabetização. Nisso, apresentamos a descrição de imagens como prática de observação, reprodução descritiva da paisagem vista, e criação, uma descrição do sentido além da visão propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o andamento da pesquisa, pudemos observar que a imagem assume um papel essencial nos processos educativos no âmbito da sala de aula, apresentando-se como uma temática que compõe um campo amplo de abordagens teóricas e práticas necessárias aos desenvolvimentos das aprendizagens. Diante da conjuntura atual, as imagens tem exigido cada vez mais um aprofundamento maior nos estudos e pesquisas, para ampliação da sua significação na formação dos sujeitos, uma vez que é necessario reafirmar que estas fazem parte do nosso cotidiano e são cada vez mais utilizadas como linguagem nas relações pessoais e interpessoais, e por isso mesmo, exigindo, definitivamente, sua inserção nos processos de alfabetização e das subsequentes etapas do ensino e da aprendizagem. Respaldamos também, que é possivel perceber, embora de maneira inicial, as várias vertentes que levam às abordagens distintas de sua competência e eficácia na formação humana, e na construção do pensamento crítico por um lado, ou, por outro lado,

são meios de inculcação de valores morais e culturais de um grupo em contextos específicos.

À vista disso, é importante enfatizar que através das leituras, foi possível compreender o que são as imagens, pois quando pensamos em imagens nos detemos apenas as grandes obras de artes, de pintores famosos, porém compreendemos que as imagens vão muito além das pinturas em quadros, basicamente tudo é se configura como imagem. Nós somos uma e diversas imagens, então ter essa compreensão é importante para entendermos esse mundo tão complexo que é as imagens. Mitchell (2009), corrobora com esse pensamento, quando acredita que a linguagem visível é uma frase, fazendo-nos pensar numa iconologia do texto na representação dos objetos, nas descrições da cena, construção das figuras, nas semelhanças, nas imagens alegóricas e na formação de textos

Portanto, compreendemos que o processo de descrição de imagem é muito importante para nosso processo de aprendizagem, pois é possivel desenvolver melhor a capacidade crítica, para entendermos as obras de artes, bem como as diversas imagens. Entendemos também que as imagens são ótimos dispositivos para o processo de criação de textos, tornando-se uma nova metodologia para a pratica pedagogia, colaborando com o processo de aprendizagem na escrita. Esse, exercício de ler e compreender as imagens é algo que com a prática aprendemos a pensar e ter atitudes críticas, refletindo por exemplo, qual a influência das artes visuais em nossas vidas, em nosso comportamento, nas práticas diárias e a sua relação com o nosso processo de aprendizagem durante todo o percurso escolar. Esse exercício também, precisa acontecer de forma dinâmica, dialógica para que não interfira de forma negativa a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AREAL, Leonor. **O que é uma imagem?** 2012, Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf>. Acessado dia 10/07/2018.

A educação do olhar no ensino das artes/ organizadora, Analice Dutra Pillar. – Porto Alegre: mediação, 2011. (6. Ed. Atual. Ortog.)

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: perspectiva, 2014

BOAL, Augusto. **Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular.** São Paulo: Hucitec, 1977.

_____. **Stop c´est magique!** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Jogos para Atores e Não-atores**. 14 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIl. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÂO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios.** São Paulo, 2012

FAGUNDES, Edimara Alves. **Desafios da leitura de imagem na sala de aula.** Curitiba, 2013

GATTI, Luciano. **Espaços livres para a fantasia: Descrição de imagem , de Heiner Müller.** Pandaemonium, São Paulo, v. 16, n. 22, Dez/2013, p. 101-121

Heiner Müller in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-04-07 18:30:03]. Disponível na Internet: https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$heiner-muller

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

LEHMANN, Hans-Thies; PRIMAVESI, Patrick (Orgs.). **Heiner Müller Handbuch, Leben-Werk-Wirkung**. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.

MITCHELL, W. J. T.. **Teoría de la imagen**: ensayos sobre representación verbal y visual

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma Aventura Teatral. SP: Perspectiva : Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

_____. **O lúdico e a construção do sentido**. Sala Preta, São Paulo,

ECA/USP, v.1, n.º 1, , 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A compreensão do desenvonvimento estético.** organizadora, Analice Dutra Pillar. – Porto Alegre: mediação, 2011. (6. Ed. Atual. Ortog.)

SILVA, Rosa Maria da. **Artes visuais na escola: uma experiência de ensino e aprendizagem através do olhar e das expressões artísticas dos alunos.** Joaçaba/Sc, 2011

SOUZA, Marli Schirmer Teles; SANTOS, Juliano Ciebre dos. **Os Desafios no Ensino de Artes.** Guarantã do Norte-MT, 2013

SPOLIN,Viola. **Improvisação para o Teatro**. Ed. 4, São Paulo: perspectiva, 2001.

TORRES, Maria Rita de Lima. **A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais.** Tarauacá/Ac, 201

A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PELA MÍDIA E A REFLEXÃO DO TEATRO-IMAGEM

Adriele Erika da Silva
Hélio Junior Rocha de Lima

RESUMO
É comum se ver na mídia imagens de violência sendo veiculadas frequentemente. O contato direto com essas imagens, ao que parece, tem provocado a naturalização da violência. Diante das imagens, a tendência da recepção do telespectador é manter-se passivo, mesmo se sentindo indignado com os acontecimentos e sua exposição. Neste sentido, temos como objetivo deste artigo apresentar meios de discussões da imagem de forma interativa. Para isso, buscamos analisar a banalização da imagem da violência pela mídia televisiva por meio da metodologia do teatro do oprimido, em especial da técnica do teatro imagem de Augusto Boal, contrapondo a imagem de violência veiculada pela televisão com a dinâmica interativa, dialética do teatro imagem. Contudo, fazemos um estudo das técnicas do teatro do oprimido, tendo em vista que esta concepção utiliza a imagem de forma reflexiva e transformadora. Este trabalho possui uma abordagem qualitativa e se dará pela pesquisa bibliográfica das obras disponíveis e a pesquisa empírica da experiência do grupo de extensão Teatro imagem na sala de aula. Assim, o presente trabalho aponta que o estudo da imagem, da banalização da violência, é de grande relevância, pois o mesmo traz discursões relevantes que podem contribuir com a sociedade como um todo, a fim de prevenir o olhar do telespectador em meio à imagem da violência como espetáculo social.

Palavras-chave: Mídia. Teatro imagem. Violência.

INTRODUÇÃO

A presença da televisão nas casas brasileiras foi se ampliando cada vez mais desde sua chegada no século 20. Atualmente, a televisão pode ser considera, segundo Bifon (2012), como o maior meio pelo qual a população obtém informação. As principais programações responsáveis pela veiculação de informação são os jornais. Estes são normalmente exibidos nos horários em que se tem mais audiência.

Nota-se que, em nossa sociedade, a veiculação da imagem de violência através das mídias tem se tornados cada vez mais frequente. Em quase todos os jornais televisivos, boa parte da programação é destinado a matérias que têm como tema central a violência, e isto ocorre independente do horário que ele é reproduzido. Há também os sites jornalísticos que não fogem dessa realidade. Segundo Sepulveda (2016) “o excesso de violência exibida na mídia chegou inclusive a ser alvo de reclamações na seção de "Cartas do Leitor" do jornal Folha de São Paulo” demostrando o incômodo do leitor.

Além da divulgação de imagens violentas, as mídias ainda apelam para o sensacionalismo da ocorrência. Com finalidade de atrair ainda mais o seu público telespectador, os programas buscam envolve-lo na notícia tornando “o interesse pelo crime, comparável ao que ocorre nas novelas” (CARVALHO, FREIRE E VILA, 2012), por exemplo. A realidade nos faz ver, de modo superficial, que as imagens noticiadas são

cada vez mais violentas e brutais, e por fazer parte do cotidiano nos lares brasileiros, elas têm tornado a violência banal.

Quando se analisa as imagens reproduzidas nos jornais televisivos, por exemplo, percebe-se que elas são "recebidas" pelos telespectadores de forma pronta e acabada mediada somente por aquele que está propagando a notícia. Este modo de usar a imagem pode ser considerado como intransitivo, partindo da reflexão, feita por Augusto Boal, sobre a imagem no teatro do oprimido, através da técnica do teatro imagem. Pois, nesta metodologia do teatro do oprimido a imagem não é pensada somente para o povo, mas do próprio povo, ou seja, "o povo é fundamentalmente criador e produtor" (BOAL, 1980. p. 23).

Diante da frequente exposição às imagens violentas através das mídias televisivas e dos efeitos por ela causados, busca-se, por meio da metodologia do teatro do oprimido, em especial da técnica do teatro imagem de Augusto Boal, contrapor essa imagem veiculada pela televisão com a dinâmica interativa e reflexiva do teatro imagem. Pois, propõe-se um estudo das técnicas do teatro do oprimido, levando em consideração a utilização transformadora que esta concepção faz da imagem.

Com uma abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Gerhardt (2009) não atenta para representações numérica, mas detém-se na compreensão de determinados grupos sociais, esta pesquisa busca analisar a naturalização da violência advinda da exposição frequente de suas imagens através das mídias. Depois, atentamo-nos na contraposição dessa utilização das imagens violentas como atração e a expressão crítica dessa utilização à luz da metodologia de Augusto Boal no teatro imagem. No que se refere aos objetivos esta pesquisa se classifica como exploratória, pois, "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema" (SILVEIRA; GERHARDT, 2009. p. 35)

Esta pesquisa também se caracteriza por seu procedimento bibliográfico, que "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 1999. p. 65). Além desta, realizou-se também uma pesquisa empírica baseada na experiência do grupo de extensão teatro imagem na sala de aula.

A VEICULAÇÃO E A NATURALIZAÇÃO DA IMAGEM DE VIOLÊNCIA ATREVÉS DA MÍDIAS

É necessário entender porque notícias como tragédias naturais, crimes e acidentes, por exemplo, são reproduzidos com tanta frequência pela mídia. Será que a verdadeira razão para ter tanta notícia violenta na tv é somente pelo excesso de violência na própria sociedade, ou outros motivos estariam levando as mídias a exibirem essas notícias? Esses questionamentos traz a percepção que também há um maior interesse do próprio público por esse tipo de reportagem. Ou seja, as notícias de cunho violento não são só as mais exibidas pelos jornais televisivos, mas também são as mais procuradas pelo público. Em sua dissertação, Sepulveda (2016) descreve que "Analisando o ranking com as notícias mais lidas do dia, nota-se a preferência do público por notícias violentas". Essa preferência por notícias violentas pode ser explicada pelo que Freud chamou de pulsão de morte as quais.

> Estão originalmente dirigidas para o próprio indivíduo e tendem a levá-lo para a autodestruição. Mas somos constituídos também pelas pulsões de vida, que trabalham para neutralizar as pulsões de morte. As intervenções das pulsões de vida e do amor por si mesmo levam o

> sujeito a voltar suas pulsões de morte para o mundo externo (ALMEIDA. 2010, p. 1).

Dessa maneira o homem precisa canalizar sua pulsão de morte para o meio externo a ele, “Alguns têm profissões que permitem o uso da força e da agressão, servindo como válvula de escape. Para os demais, resta o jornalismo sensacionalista” (SELPUVEDA. 2012, p. 51) os quais veiculam excessivamente imagens violentas para o público, afim de cumprir essa função.

Diante desse fato, busca-se entender também a intenção das mídias jornalísticas, em exibirem na maior parte de sua programação notícias violentas. Nota-se que o fato de chamarem mais a atenção do público faz com que as mídias exagerem na exibição dessas notícias, como descreve Carvalho, Freire e Vila (2012) sobre o famoso caso Isabela Nardoni: “O caso era exposto durante grande parte do dia, com imagens e interpretações excessivamente repetidas e exploradas, levando à conclusão de que, para ganhar audiência, tudo se justifica”. Desse modo, percebe-se que com o fim de garanti uma maior audiência, se faz o uso frequente e muitas vezes exagerado de imagens violenta nas mídias.

É importante perceber o que esse tipo de postura nas mídias jornalística podem evidenciar. Para isso é interessante ver a ideia debatida por Amaral (2003)

> Pretendemos tensionar este conceito, pois ao partirmos da idéia de que a notícia é tão somente mercadoria e que, portanto, todos jornais são sensacionalistas em alguma medida, subestimaríamos os demais papéis do jornalismo como produtor de conhecimento e construtor da realidade pública. (AMARAL 2003, p. 136).

Dessa forma, vê-se que os jornais se utilizam do sensacionalismo, muitas vezes, para serem mais vendáveis, o que nos interessa é saber como esse sensacionalismo irá influenciar na veiculação da notícia, e mais especificamente como interfere na imagem da violência que será reproduzida.

No jornalismo, segundo Amaral (2003), “As notícias da imprensa sensacionalista sentimentalizam as questões sociais, criam penalização no lugar de descontentamento e se constituem num mecanismo reducionista que particulariza fenômenos sociais”, assim o significado da violência é reduzido a simplesmente algo que precisa ser penalizado. É tirado da discussão a sua relação com os diversos fenômenos sociais inerentes a ele. Outra questão a ser discutida é as implicações que as notícias de violências, veiculada com tanta frequência e sensacionalismo, trazem para o expectador. Pesquisas demostram diversos efeitos oriundos da exposição excessiva às imagens violentas, como agressividade e em especial a redução da sensibilidade do expectador, pois, como descreve o Dr Nabuco (2017, p 1),

> [...] à medida que o contato com as notícias desfavoráveis volta a acontecer, nosso cérebro começa a criar uma espécie de "barreira de proteção" emocional – um tipo de anestesia psicológica -, fazendo com que nos acostumemos de maneira progressiva aos fatos ruins, ou seja, nos fazendo ficar mais tolerantes e insensíveis aos fatos.

Ou seja, acontece uma naturalização da imagem da violência e à medida que o contato com ela se torna cada vez mais frequente. Então, ocorre a dessensibilização, termo

utilizado por Sepulveda (2016) para descrever o efeito causado pelo exagero de imagens desse tipo veiculadas na mídia,

> [...] o corpo tem uma resposta fisiológica negativa natural ao se deparar com cenas violentas. Os sintomas costumam ser o aumento dos batimentos cardíacos, sudorese e desconforto. Com uma exposição contínua, a pessoa acaba se acostumando com a violência vista todos os dias na mídia e, como consequência, perde a resposta fisiológica diante dos fatos, passando a ser indiferente aos acontecimentos. (SEPULVEDA. 2016, p. 65)

Pode-se entender, assim, que há uma banalização da violência, através das mídias jornalísticas. De modo que já não se tem a mesma reação diante de uma imagem da violência, o que tem tornando as pessoas cada vez mais indiferentes a mesma.

A METODOLOGIA DO TEATRO DO OPRIMIDO E A ANALISE DA IMAGEM DA VIOLENCIA ATRAVES DA TECNICA DO TEATRO IMAGEM

Quando se assiste a uma reportagem sobre algum acidente, por exemplo, se recebe uma imagem pronta do que aconteceu na realidade. E por mais que tenha algumas formas de expectador expressar sua opinião, como os comentários através das redes sociais, na carta do leitor e etc., ele dificilmente irá intervir no que será apresentado. Ao discutir o modo como o teatro imagem influenciava na relação espectador/imagem, Boal (1980, p. 34) descreve que o objetivo dessa técnica é de "nos ajudar a ver aquilo que olhamos", portanto, há uma reflexão sobre o que é visto, para que o espectador vá além da imagem que lhe é apresentada. O comportamento descrito se diferencia ao de quem assiste notícias na tv, sua relação com a imagem apresentada pode ser considerada como passiva, pois os telespectadores normalmente não participam do processo de produção das reportagens. Ela pode ser vista também como pouco reflexiva pois a notícia já vem pronta, além da frequente sucessão das notícias que não permitem, por causa do tempo, tal reflexão.

Dificilmente se verá a participação efetiva do público quando se trata, por exemplo, de reportagens que irão noticiar tragédias de grandes repercussões. Como o caso do menino sírio Allan Kurdi, de 3 anos encontrado morto na praia da Turquia. O site jornalístico G1 apresenta a famosa foto do corpo da criança estirado na praia, com a mensagem: "A imagem é forte". Percebe-se claramente nesse caso a dificuldade da participação dos leitores na veiculação dessa reportagem. Por mais que alguns leitores se sintam incomodados em ver as imagens, ao ler é quase inevitável não olhar. Além disso, nesse tipo de reportagem (que retrata sobre violência) dificilmente haverá uma consulta sobre a opinião do público. Esse tipo de relação e comunicação para Boal (1980, p. 22) é considerada como intransitiva, pois, "o artista fala, o espectador escuta. Nesse dialogo muito especial, um dos interlocutores continuava mudo. Não era diálogo. Era monólogo, e todo monólogo é opressivo".

A metodologia do teatro do oprimido traz um novo olhar sobre a relação do espectador e a imagem, pois, se baseia na interatividade, na intervenção na imagem em busca de uma imagem ideal mobilizando ações entre a imagem real e a imagem ideal. Não se trata apenas de constatar uma sociedade violenta por meio da imagem, mas de exercitar, ensaiar meios de transformar a realidade. Discutindo o tema e priorizando temáticas cujos impactos sociais instiguem os grupos a pensarem ações que abram perspectivas para uma sociedade justa e solidária. Pois, Boal "acreditava ser possível tornar a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções

para problemas interpessoais e sociais, por meio do autoconhecimento." (CECÍLIA e ARAÚJO 2012, p. 342)

Quando um espectador se propõe a ver uma imagem que retrata a violência através da metodologia do teatro do oprimido, ele passa a fazer uma reflexão sobre aquilo que se vê, assim, além de ver a violência apenas como um ato ser penalizado ele irá abrir um leque de possibilidades de interpretações e até mesmo soluções. Pois na metodologia do teatro do oprimido a pessoa não é só um expectador mais um participante da imagem que estar sendo montada. Quando Boal fala sobre o teatro fórum, por exemplo, ele descreve que

> É o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel (isto é, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações) e tenta descobrir formas de libertação. Como se cada participante estranhasse a si mesmo e fosse ao mesmo tempo o analista e o objeto analisado. (BOAL 1980, p 25)

A partir deste exemplo, percebe-se a interatividade que o participante tem em relação a imagem que lhe é proposta, além da avaliação que ele pode fazer de suas atitudes atuais e/ou futuras.

A EXPERIENCIA DO GRUPO DE EXTENSÃO TEATRO IMAGEM NA SALA DE AULA E A ABORDAGEM DA IMAGEM DA VIOLÊNCIA

O grupo de extensão teatro imagem na sala de aula se utiliza da interação e participação ativa dos integrantes nas atividades desenvolvidas. Para isso, adota-se a metodologia do teatro do oprimido, que traz os participantes como produtores de sua própria realidade lançando um olhar reflexivo sobre ela, afim de proporcionar meios de transforma-la. Além do teatro fórum, há também os exercícios da técnica do teatro imagem onde todo grupo participa na busca de desenvolver o que Boal (1980, p. 34) descreve como "a capacidade de observação, através do diálogo visual entre duas ou mais pessoas". Essa linguagem auxilia no olhar que se tem das imagens que fazem parte do nosso cotidiano, e na busca da compreensão do que se vê.

A partir dessa metodologia escolheu-se uma situação problema a ser trabalhada, a qual foi retirada das experiências dos próprios participantes. Após esse momento, iniciou-se uma construção do roteiro, que é feito de modo coletivo pelos integrantes do grupo. Na ideia de proporcionar ao próprio grupo uma em visão conjunta da realidade retratada, através do teatro fórum. Assim, desenvolve-se o ato de pensar várias soluções para resolver um conflito, onde possibilitará, não ter uma versão única do conflito e proposta única de solução para o problema, mas as diferentes repostas dos diferentes integrantes do grupo.

Nos primeiros encontros do grupo, iniciou-se uma proposta de se trabalhar com o abandono afetivo: escolar e familiar. Com a proposta lançada, uma das alunas explicou o assunto, e a forma como as crianças demostram o abandono, como exemplo a tristeza e o choro. E por mais que isso possa ser considerado muitas vezes como normal, é necessário ter um olhar sensível para esta criança. A partir da explicação, outra integrante contou uma experiência que ela vivenciou na escola onde estagiou.

Ela socializou com o grupo a história de uma criança, que passou a demostrar um comportamento diferente do que tinha, triste e chorando. Tal comportamento foi notado pela professora e a estagiaria. No primeiro momento não foi levado muito em consideração, no entanto, após a mãe da criança relatar uma tentativa de suicídio, a escola,

por meio da diretora, supervisora, professora e estagiaria, buscou entender mais profundamente o que estava acontecendo. Então passados alguns dias, através de um diálogo com a escola, a criança revelou sua situação de abandono. Onde ele foi deixado pelos pais, ficando aos cuidados da avó, e inclusive sendo separado do seu irmão casula. Além de agressões físicas e psicológicas, suspeitou-se pela fala da criança, que ele também sofria uma possível situação de abuso por parte do tio.

Partindo da história compartilhada pela participante, iniciou-se a construção do roteiro, o qual se deu na forma de adaptação depoimento relatado. Feita de forma coletiva pelos próprios integrantes do grupo, o roteiro iniciou-se pela escolha dos personagens que foram se modificando com o processo de criação até chegar à seleção de sete (Criança, mãe, padrasto, avó, vizinha, professora e supervisora). Na criação dos personagens é discutido, também através de alguns exercícios, sobre suas características estéticas e sociais, como sua forma de vestir, de falar, de andar, seus princípios morais e etc., neste momento os participantes irão produzir uma imagem da personalidade de cada personagem atribuindo-lhes os significados. A partir das discussões do grupo foi se produzindo o roteiro. Onde de cada componente ajuda a construir os personagens e as situações de forma interativa.

A história produzida pelo grupo falará também sobre o tema da violência, no entanto, de forma reflexiva proporcionando o diálogo. O roteiro adaptado de uma situação real fala sobre uma criança, abandonada aos cuidados de uma avó, que o faz por obrigação. Cuja mãe da não tem uma vida estruturada, pois, é agredida pelo próprio marido, que tem um comportamento abusivo em relação a ela e a filha. Dentro desse comportamento agressivo o padrasto da garota a explora sexualmente. Por fim, esta questão reflete no âmbito escola, onde cria-se um conflito entre alguns componentes da comunidade escola (professores, supervisor, diretor e etc.), sobre a interferência ou não da escola na situação vivenciada pela menina. A partir daí abre-se um fórum, em que os espectadores poderão interferir demostrando qual solução daria ao conflito. Promovendo assim, uma reflexão pratica, tanto dos participantes como dos espectadores, da situação debatida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as mídias já fazem parte do cotidiano das pessoas, e que muitas vezes têm se tornado a principal fonte de informação da população brasileira. Nesse perfil de transmitir informações se encontram os jornais online e televisivos, por exemplo. Quando se analisa os conteúdos transmitidos por essas mídias, percebe-se o excesso de notícias com teor violento sendo veiculado. Entendendo que há uma grande procura dos espectadores por notícias violentas, os jornais investem mais na produção dessas notícias, na intenção de se tornarem mais vedáveis. Mas, além de tornarem a notícia uma mercadoria, eles a reproduzem de forma sensacionalista, reduzindo o seu sentido para o âmbito, muitas vezes, da simples penalização. Sem trazerem, assim, uma reflexão mais profunda do que foi reproduzido.

Nota-se também que a frequente exposição do público às imagens que retratam a violência tem causado vários efeitos na população. Dentre eles pode-se destacar a naturalização da violência causada por uma dessenbilização das pessoas, ou seja, a perda das respostas fisiológicas naturais diante de uma situação de violência. Ao estar diante das mídias o espectador recebe notícias e veem imagens violentas, muitas vezes, sem poder nem fazer comentários que possam ser divulgados, sobre o assunto. Além disso a sucessiva reprodução dessas imagens torna mais difícil uma avaliação mais crítica por parte dos espectadores.

Ao propor a análise da imagem através da metodologia do teatro do oprimido, compreende-se que a relação espectador/imagem precisa ocorrer de forma interativa, e assim, o espectador possa entender a imagem de forma ampla, muito além de simplesmente vê-la, mas observá-la de modo que possa refletir sobre ela e lhe atribuir algum sentido. E com este objetivo, busca-se, nesse estudo, o aumento da habilidade de observação através do diálogo visual promovido pelos exercícios e jogos do teatro-imagem.

Pode-se ver como a utilização da metodologia do teatro do oprimido e a técnica do teatro imagem traz uma maior reflexão e interação com a imagem da violência através da experiência do grupo de extensão Teatro Imagem na Sala de Aula. Que ao debater e reproduzir um assunto como a violência infantil, por exemplo, permite que os espectadores e participantes possam fazer avaliação mais ampla da situação por dar a oportunidade de se ter várias intervenções na criação dessa imagem.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. **A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.** Porto Alegre: Edipucrs, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

AMARAL, M. F. Sensacionalismo: inoperância explicativa. Em questão, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 133-146, jan/jun. 2003.

BIFON, Karoline Raquel. **O Uso do Desenho Animado como Ferramenta Pedagógica na Aprendizagem da Criança. 2012**. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/KAROLINE%20RAQUEL%20BIFON.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BOAL, Algusto. Stop: C'est Magique!. Rio da Janeiro. Civilização Brasileira S. A.,1980. 163 p. Carvalho DW, Freire MT, Vilar G. Mídia e Violência: um olhar sobre o Brasil. Ver Panam Salud pulblica. 2012:31(5):435-8.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

NABUCO, Cristiano. **O que as Noticias Ruins Estão Fazendo Com a Nossa Cabeça**. Disponível em: <https://cristianonabuco.blogosfera.uol.com.br/2017/11/22/o-que-as-noticias-ruins-estao-fazendo-com-a-nossa-cabeca/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; DE FÁTIMA ARAÚJO, Maria. Aproximações do teatro do oprimido com a Psicologia e o Psicodrama. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, n. 2, p. 340-355, 2012.

SEPULVEDA, Denise Vilche. **A Violência Retratada:** a banalização das imagens violentas no jornalismo contemporâneo. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/DENISE-VILCHE-SEPULVEDA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

O ENSINO DA ARTE E O CURRÍCULO: desafios e construções na sala de aula

Francisca Lenilda da Silva[29]
Jean Mac Cole Tavares Santos[30]
Josélia Carvalho.[31]

RESUMO
Este artigo pretende discutir os caminhos e desafios do ensino da arte e a relação estabelecida com o currículo escolar, tendo como propósito apresentar diálogos feitos com professores/as de Artes das escolas públicas. Partimos da curiosidade de saber como são pensadas e organizadas as atividades nos seguintes tópicos: O que aprender nas aulas de Artes e como se inteirar com o currículo e as políticas? Cultura e escola e os desafios para o currículo "em tempos pós".

Palavras-chaves: Arte. Currículo. Sala de aula. Cultura e escola.

INTRODUÇÃO

Com este artigo, pretendemos promover e desenvolver uma reflexão para lançar argumentos sobre os caminhos desafiadores do ensino da arte e a relação entre ensino, arte e currículo. Por isso, temos como propósito para a produção deste texto entrevistar professores e professoras de Artes de uma escola da rede pública para saber como são organizadas as atividades artísticas e como se dá a relação entre o currículo e o ensino da arte e como as discussões do dia a dia da escola são desenvolvidas? Como se preparam para responder às demandas relevantes às identificações e as diferenças artísticas culturais na comunidade escolar, em detrimento das modificações da política, da economia, da cultura e das relações estabelecidas no cotidiano. De acordo com Veiga Neto (2002) mundo mutante, que se transforma tão rapidamente num mundo em que temos cada vez mais coisas para ensinar e para aprender.

De acordo com Lopes (2002) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte afirmam que os professores devem preparar os alunos para o conhecimento e domínio das linguagens artísticas. Proporcionando um ensino que promova os atributos artísticos para os alunos e os faça refletir sobre os contextos que estão inseridos. Deverão ser motivados a produzir trabalhos artísticos que se relacionam aos conhecimentos teóricos e práticos construídos pelos alunos, mas que possam também explicitar os saberes construídos fora do ambiente escolar.

Visto por este prisma, os PCNs sugerem que os saberes construídos no cotidiano dos alunos sejam reaproveitados na sala de aula, que leve em consideração o contexto histórico-social e as características artísticas que os alunos trazem nas suas vivências, ou

[29] Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Posensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Uern; Universidade Federal Rural do Semiárido – Ufersa e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN; Disciplina ensino de Ciências humanas e Sociais-Ensino aprendizagem na Escola.
[30] Doutor em educação. Professor da Faculdade de Educação/UERN. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Posensino.
[31] Orientadora

que sejam despertadas nas habilidades trabalhadas em sala de aula a partir dos componentes curriculares.

Partimos da afirmação de que a educação é intrínseca à cultura e todo contexto de educação é por si cultural, como assegura CANDAU (2005) não é possível conceber experiências pedagógicas desvinculadas das vivências culturais. A partir dessa premissa, almejamos chamar atenção para o debate sobre a pouca participação da cultura popular no currículo escolar em detrimento da ênfase à cultura erudita que associa o aluno a uma classe da qual balizam as vivências e caracteriza o aluno a um padrão neoliberal.

Entendemos que o desenrolar da arte na vida do aluno perpassa sumariamente pelas relações imbricadas na cultura familiar e nos demais espaços sociais, pois são esses os espaços de formação cultural que influenciam na formação e compreensão do fazer artístico e na formação do sujeito para exercer a cidadania. A arte fora da escola acompanha a vida dos alunos desde os primeiros dias de vida. As crianças, quando ainda bem pequenas, experimentam as primeiras relações com a cultura e a arte sobrevém nos primeiros dias de vida com os solfejos das canções de ninar, que como sabemos, são feitas para adormecer bebês e servem para identificar os elementos estéticos presentes na cultura familiar, e por vez, contribuir com os cuidados maternos no trato de estimular as primeiras sensações de alegrias, medos, afagos, ternuras.

Não só as canções de ninar têm sua importância nesse contexto da vida inicial. A primeira infância é marcada pelos contos de fadas que instituem entretenimento cheio de imaginações, lições de moral e regras de comportamentos. O desenho é outro instrumento de comunicação e interação das crianças pequenas, os traçados no chão ou na parede são ricos de significados.

As crianças fazem mediações literárias entre o que elas produzem e reportam para elementos que permeiam o imaginário e reconstroem as histórias no campo da subjetividade trazendo a dimensão lúdica e esse processo de produção surge nas colocações orais e nas representações gráficas. Dessa forma, as narrativas e os entendimentos literários e as produções orais são situações que permeiam o universo da criança que desabrocham nos processos cognitivos.

Acreditamos que quando o aluno chega à escola, mesmo com pouca idade, já traz um desenvolvimento cultural de arte e que a escola, por meio do currículo deve aproveitar para colaborar no desenvolvimento cultural e na busca de conhecer e apreciar as produções que interagem na construção dos sentidos, na formação do pensar, recordar, imaginar, sentir, comunicar-se, expressar-se. O educador cumpre o papel de fazer a mediação das construções e relações interculturais em todos os processos da vida escolar do aluno na perspectiva de compreender os procedimentos curriculares que perpassam pelo ensino infantil até o ensino médio.

De acordo com Moreira e Candau (2005) os desafios enfrentados pela escola consistem em realizar situações em que seja possível perceber o reconhecimento das diferenças e os exercícios que arrolem o olhar sociocultural para o outro, na promoção da descentralização. Embora reconhecendo que sempre haverá conflitos, mas em compensação haverá o exercício que vislumbra a possibilidade de analisar sentimentos e impressões e a partir dessas percepções construírem saberes coletivo. Contudo não podemos esquecer que a arte produzida pelos artistas e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados ainda que estejam fortemente entrelaçadas (BARBOZA, 2008).

O trabalho com arte na escola propõe o fortalecimento da coletividade: a realização de atividades em grupo facilita apreciações das tarefas para com o outro, tudo é feito para o olhar sensível do outro. Nesse processo dialógico as ações vão ganhando formas e ampliando interações artísticas, e desse modo, vão sendo elaboradas ideias,

sensações hipóteses e mudanças de comportamentos, mas não podemos perder de vista o enfoque para as diferentes abordagens do multiculturalismo: “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro” Ou por sua exploração que é uma forma violenta de negação do outro (CANDAU, 2005).

De certa forma, constata-se que os estudos sobre diferentes reflexões, cultura juvenil, saberes, raça, gênero, sexualidade, religião, aglutinam-se em representações hegemônicas na sociedade contemporânea, onde ficam explicitados preconceitos e ações discriminatórias arraigados nos discursos das práticas pedagógicas que perpetuam as tendências padronizadas e hegemônicas da sociedade. Por isso, entendemos que o lugar de fala do professor não é apenas o espaço da criação e da apreciação da produção, mas também de suscitar a provocação inquietação dos padrões pré-estabelecidos, cujas normas e formas não dão conta de responderem às indagações que ocorrem no ambiente escolar.

Pensando no currículo, enxergamos o ensino da arte como espaço de canalizações da produção cultural e política, onde os componentes existentes nesse contexto funcionam como tema de criação, fruição, contestação, transgressão, dessa forma, pode-se dizer que essas atitudes se contrapõem à dinâmica das políticas curriculares, que se posiciona no sentido monolítico. Uma concepção dinâmica de currículo pressupõe uma articulação deste com a sociedade.

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, permanente não é vinculado a uma essência “torna-se uma celebração móvel” em processo de transformação constante. De acordo com Hall (1990), a identidade plena unificada, segura e coerente é uma fantasia. A partir disso, os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam e confrontam com as multiplicidades.

O QUE APRENDER NAS AULAS DE ARTES E COMO SE INTEIRAR COM O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS?

> Alguém se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira e médico tornando-se sensível aos signos da doença...
>
> Gilles Deleuze

Para responder a esta pergunta, devemos observar teorias que operam com o desenvolvimento estético e crítico dos alunos incorporando a prática e o acesso ao conhecimento da arte, mas também construindo sentidos que acenem para diversos lugares, sem crer num ponto de vista estreito, pois a arte aponta sempre para o horizonte. Por outro lado, devemos refletir sobre o fazer artístico na escola e como estão sendo organizadas as atividades artísticas, como são estabelecidas as relações entre o currículo e o ensino da arte?

> Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. Passemos, então, a discussão. Até a bem pouco tempo – e talvez ainda hoje para alguns – as várias teorias sobre o currículo se ocupavam mais em dizer como organizar os conteúdos a serem ensinados (em função dos recursos disponíveis, das diferentes teorias de aprendizagem, dos “níveis” cognitivos dos alunos etc.), do que em problematizar o que deveria ser ensinado. Havia certo consenso em torno do elenco de conhecimentos que deveriam participar dos currículos escolares. (VEIGA NETO, 2002, 45)

Para formular uma proposta de trabalho voltada para o ensino da arte na escola é fundamental que se tenha nitidez dos posicionamentos assumidos sobre o ensino da arte e os processos educacionais, que caminhos a escola almeja alcançar, tais posicionamentos implicam na seleção das concepções teóricas e metodológicas a serem abordadas.

As linguagens artísticas se conectam com os processos de representação porque, quando expressamos, emitimos intenções palavras, entendimentos que os levam aos significantes enunciados que se reportam a outros sentidos e através dos significados produzem os discursos com os quais atuamos nos espaços de disputas e levantamos expectativas de demarcar o terreno na participação curricular, haja vista que o currículo é um território de disputa permanente. (LOPES, 2013)

O conceito de arte tem sido objeto de inúmeras interpretações: arte como técnica, lazer e entretenimento, processo intuitivo de liberação de impulsos reprimidos, linguagens, comunicação. No entanto, apostamos no ensino que possa auxiliar o saber artístico e estético que atenda à flexibilidade conceitual, que assinale para a articulação do fazer e do representar e do exprimir. Partindo da premissa que emergem os interesses e as lutas por reivindicações e segue o curso da história, pois a arte reflete o espelho de uma época, como nos dizia Raul Seixas.

A história da educação apresenta um caráter democrático vinculado a uma proposta que busca articular interesse de professores, alunos, e os torna parte desse processo que o constrói e atrela a uma produção artística cultural. Essas demandas têm como ideia proporcionar a sociedade projetos menos excludentes que possibilitem uma educação com mais qualidade para crianças e que proporcionem a permanência dos jovens na escola pelo tempo necessário à participação no contexto escolar.

No entanto, há entraves nas formulações das propostas que são quase sempre de caráter centralizador e pouco democrático, isso porque a história da educação no nosso país é marcada por aspectos didáticos e atravessada pelas influências das correntes pedagógicas, que servem como base para fundamentar os processos epistemológicos e as práticas didáticas pedagógicas no país, e com isso, tem deixado grandes lacunas. Todo esse percurso foi construído sob o prisma das referidas tendências; vejamos as principais no quadro a baixo. Pedagogia Tradicional, Escola nova, a Comportamentalista e a Libertadora. De acordo com Carvalho Neto (2015):

Pedagogia Tradicional	Considera a aprendizagem algo mecânico e o aluno um ser passivo, receptor dos conhecimentos. Essas características eram impressas no processo de ensino e aprendizagem.
Escola Nova	Questionava a forma passiva como a criança era tratada na escola tradicional também conhecida como Escola Nova, teve seus fundamentos ligados aos avanços científicos e biológicos da psicologia. É uma escola que visa mudanças na renovação das praticas pedagógicas.
Abordagem Comportamentalista	Caracteriza-se pelo empirismo, considera o conhecimento como fontes de descobertas. Considera que aprendizagem se dá por estímulos as respostas que correspondem às contingências sociais. A função do professor limita-se a oferecer exercícios através dos conteúdos fragmentados.
Pedagogia Libertadora	Atualmente articula todas as modalidades de ensino, abordando temas geradores que se relacionam com a

	realidade social, econômica, política e cultural das comunidades, das quais; os alunos estão inseridos. Essa prática se fortalece quando o agente mediador do conhecimento assume dentro outros saberes, que ensinar e exige respeito aos saberes dos educandos.

Vimos que essas teorias não dão conta de responder à grande variedade de conhecimentos que os alunos aprendem ou encontram fora da escola, ou seja, a escola não é mais o espaço que controla o saber, não corresponde às complexidades. Pois aumenta a sobrecarga no professor, que é cobrado a ter domínio de todas as artes e desenvolver capacidades intelectuais, por meio dos conteúdos que não levam em consideração as individualidades de cada aluno. Não há uma tranquilidade, as certezas foram abaladas com as possibilidades de ampliação das discussões e das reflexões sobre o que ensinar e como ensinar. Para tanto, significa pensar quais conteúdos ensinar em artes, quais são importantes e devem integrar o currículo escolar.

Esse tipo de preocupação inteiram as chamadas teorias críticas do currículo, e essas teorias afirmam que os conhecimentos não são distribuídos igualmente pelos sistemas escolares. No conjunto dos problemas apresentados no ensino de artes, encontramos questões referentes ao ensino básico que remetem à lei 5692/71, os conhecimentos básicos de metodologias que misturam as tendências "escola nova com tradicional" e nesse embrenhar-se o ensino da arte fica diluído, isso é recorrente nas escolas públicas. Vejamos as falas dos professores que trazem incertezas e queixas que vão sendo expostas no decorrer desse texto. Mas também apontam para a coragem e a resistência de acreditar na arte e no humano, e por mais que a dureza do cotidiano mostre o contrário, os professores e professoras assumem e os toma para si o desafio de acreditar na arte como ferramenta pedagógica importante para o currículo. Vamos transcrever as respostas de alguns professores de artes que nos foram dadas por meio de questionário:

(a) Na sua metodologia de trabalho você prioriza a repetição ou abre espaços para a construção e transformações das linguagens que você trabalha na sala de aula? (...) Sou professor e músico da noite, eu priorizo a repetição, porque para trabalhar violão, teclado e instrumentos de cordas requer repetição e que só com a repetição o aluno consegue chegar à reprodução e assimilação das notas. Sobre a parte teórica o pesquisado comenta que é fácil de ensinar, mais os conhecimentos básicos da prática ele faz com que o aluno repita até a exaustão. E sobre o processo de abertura para a criação os alunos são estimulados e incentivados a ouvirem outros ritmos e tentar desenvolver.

(b) Há valorização do ensino da arte no currículo da escola?

O professor de música se esquivou disse que não gostaria de responder essa pergunta, disse que era delicado falar sobre isso, mas comentou que não havia interesse entre outros professores, sentia que existia preconceito também, com relação ao ensino da arte e esse preconceito se estendia aos professores artistas, e que já ouviu colegas chamarem os alunos de vagabundos por se interessarem mais pelas aulas de artes.

(c) A atividade com desenho é livre? Ou tem pontinhos para serem reproduzidos em formas geométricas? (...) dependendo do nível há atividade de desenhos com pontos e atividades de desenho livre. Sim, com certeza, muitas vezes o aluno surpreende com sua capacidade de criar. (Trabalho a biografia dos autores, solicitando que os alunos pesquisem sobre a história do mesmo, além de realizar atividades em que os mesmos tentem refazer a obra destes artistas F) *(...)*

(d) Você reconhece seu aluno ou aluna como sujeito criativo? (...) Sim, quando vou dar aula de violão, já tenho consciência de que todos não vão tocar violão. Então eu vejo muito o lado criativo do aluno, às vezes o aluno não aprende a tocar violão, mas sabe

fazer poesia, leva jeito para a dança. (...) A gente sempre procura descobrir o lado sensível e criativo do aluno, porque o objetivo é que eles despertem para a arte e que possa melhorar nas outras disciplinas, entendo que arte na escola formal não é para formar artistas, às vezes há crianças com 10 anos que já têm ritmo e afinação, essas com certeza têm habilidade para o canto, outras têm para instrumentos. Mas têm crianças que não se envolvem. Outro assunto que me incomoda é dizer que a música e a arte vão tirar os meninos e as meninas das drogas, isso não é verdade em minha opinião, porque têm artistas e professores que também têm problemas, consumem drogas, então é errado dizer que a arte tem esse poder**.**

(e) Conhece a tendência chamada de sociointeracionista? Se sim, como você faz a relação entre produção, reflexão e apreciação de obras artísticas? Esse tipo de atividade só é possível quando se envolve a escola as comunidades aqui em Mossoró realizaram em 2011, o Agosto da Alegria. E este evento foi incrível, grandioso, porque envolvia todas as linguagens, danças populares, as orquestras com ritmos nacionais, e o teatro.

(e) Conhece a tendência chamada de sociointeracionista? Se sim, como você faz a relação entre produção, reflexão e apreciação de obras artísticas? (...) Não me preocupo com as teorias e tento desenvolver as aulas como é possível, mas entendo quando os alunos não se interessam, não tem como conseguir dar aula.

(I) As danças populares, tais como pastoril, frevo, samba de roda, coco, e outros ritmos nacionais são trabalhados na sala de aula? A escola trabalha com os ritmos regionais, xaxado, xote baião. Este relato que segue é do professor de artes que trabalha com produção textual e poesias. a) (...) É muito importante à participação na construção e transformação da linguagem, não priorizou a repetição. b) (...) Sim, a cada dia que passa a arte está sendo mais valorizada, ainda não acontece como gostaríamos, mas está havendo valorização aos poucos. Concordo, a escola é fundamental para que isto ocorra. G) (...) Ao trabalhar pinturas, por exemplo, da artista Frida Kahlo, depois de toda a discussão sobre biografia e obras da mesma, solicitei que os alunos façam o desenho que gostaria de fazer. K) (...) Procuro propor músicas que se encaixem no gosto dos alunos para ter maior atenção e dedicação, mas evitando letras que possuam conteúdo impróprio. (L) (...) Sim, são trabalhadas com certeza, faz parte da nossa história e precisam manter-se vivas.

As danças são diversas e os meninos gostam de dançar o que está aparecendo na TV e nos vídeos do *YouTube*. Alguns professores se esquivaram de responder às perguntas e imaginamos que talvez eles nunca tivessem parado para refletir sobre o papel da arte nas suas aulas e a importância do currículo, as seleções dos conteúdos, e dessa forma, seguem realizando as atividades pré-estabelecidas há anos e vão aderindo às circunstâncias, onde o trabalho desenvolvido aproxima-se-da abordagem assimilacionista, parte do princípio de que vivemos numa sociedade multicultural descritiva, não existe igualdade de oportunidades para todos/as (CANDAU, 2005).

Portanto, percebemos que a multiplicidade cultural está presente e permeia por várias abordagens, sem que ao menos sejam identificadas pelos professores e professoras. Candau (2005) apresenta três abordagens do multiculturalismo; assimilacionista, o diferencialista, ou o monoculturalismo. Parte do pressuposto que a diferença está situada nos processos educativos, sobretudo, na possibilidade de valorizar experiências que tratam da multiculturalidade. ´

Seguindo lógica de Candau (2005) entendemos que uma política – assimilacionista prescritiva objetiva atender a todos/as que defendem valores culturais hegemônicos. Os grupos hegemônicos não sofrem impactos, eles conseguem aproximar

os grupos marginalizados introduzindo valores, ideias e conhecimentos que são enaltecidos pela cultura hegemônica.

> Neste sentido a educação, promove-se uma política da universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas na sala de aula e aos valores privilegiados. (CANDAU, 2005, 20)

Os sujeitos que não têm acesso aos bens públicos ou as instituições escolares são incluídas numa representação compensatória para efetivar as políticas e assim reafirmam uma cultura comum hegemônica que deslegitima linguagens saberes, crenças, e valores diferentes.

O multiculturalismo plural ou diferencialista é uma abordagem que pretende colocar em pauta o reconhecimento das diferenças e critica a assimilação porque segundo Amartya Sem (2006), quando se enfatiza o pensamento assimilacionista, finda-se por negar as diferenças. O reconhecimento das diferenças consiste em reafirmar os espaços onde esses diferentes possam se expressar. De acordo com as falas dos professores, a proposta do multiculturalismo está presente no cotidiano da escola, mas as posturas e os comportamentos hegemônicos que ditam a construção do currículo também resistem ocupando o espaço de garantia e manutenção da cultura hegemônica.

CULTURA E ESCOLA OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO “EM PÓS”

Os desafios de lidar com as discussões sobre o currículo e a arte no cotidiano da escola são enormes. Haja vista que a arte é forçada a assumir o enfrentamento com as representações hegemônicas que estão edificadas nos pilares dos preconceitos. Novos rumos da política mundial vão ditando as regras da centralidade e do controle da produção mundial (MACEDO & LOPES, 2002). O debate acerca da construção, seleção e organização e a distribuição do conhecimento sobre o currículo estão posto na arena há trinta anos. No entanto, foi preciso maturar a discussão hibridas para que as discussões étnicas raciais e de gênero ocupassem espaços de diálogo na escola e na arte como papel mobilizador das linguagens e pudesse, por meio, das expressões artísticas fomentar o tema sobre gênero e racismo.

Vendo por este prisma é permitido enxergar as variações históricas e culturais, tanto relacionadas aos padrões como ao comportamento. Segundo os autores pós-estruturalistas, o gênero não pode ser considerado somente um conceito de descrição das interações entre homens e mulheres, mas deverá ser interpretado como uma categoria teórica referente a um aglomerado de símbolos, significados, sentidos construídos sobre o olhar da percepção das diferenças sexuais. Para os educadores e educadoras que se preocupam com oportunidades iguais no processo da escolarização é importante estar vigilantes aos processos de masculinidade e suas manifestações.

O gênero visto por este olhar não é a penas um conceito, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos, do qual implica na construção de significados e relação de poder (SCOTT, 1990; NICHOLSON, 1994). Dessa forma, o gênero tem sido útil para referenciar todas as construções sociais. Gênero e sexo não são adotados como opostos,

isso porque a sociedade influencia na formação do comportamento, bem como dita a maneira como os corpos devem ser percebidos. Segundo (BATISTA, 2002) o corpo é visto através da interpretação social, logo sexo e gênero não são coisas separadas.

Variações culturais e comportamentais fazem parte da mesma construção uma abordagem contundente que na maioria das vezes passa despercebida no ensino básico. As abordagens utilizam gênero como oposto e "complementar ao sexo" dando o sentido de oposição ao que é construído socialmente em contra posição ao biológico. Outra definição de gênero mais discutida atualmente não se opõe ao sexo, porém se insere na concepção do que seja sexo como algo socialmente elaborado, do qual são reconhecidas as diferenças nos corpos.

Questão de masculinidade comumente atrapalha e dificulta a relação dos meninos nos grupos. A falta de clareza e o preconceito comumente exacerbado e respaldado no senso comum quase sempre geram a indisciplina e evasão dos meninos e meninas. O ensino da arte propõe ações eficazes no processo de ensino e aprendizagem. A partir da inserção da cultura e da tecnologia nesse processo, os componentes curriculares do ensino da arte lida com todos os instrumentos que se aproximam dos comportamentos e das ações dos sujeitos.

A arte questiona e investiga as formas, e recria formas de resistências que permite aos estudantes a compreensão crítica de si e do outro, das ações que se articulam diretamente a problematização de temas geradores de opiniões e conteúdos expressivos.

O que pode a linguagem artística dizer a partir da sexualidade. De acordo com Foucault (2009) "O limite e a transgressão" fazem parte do mesmo jogo devendo um ao outro a densidade da sua existência e inexistência de um limite que não poderia ser definitivamente transposto a presunção em troca de uma transgressão que só transporia um limite de ilusão ou de sombreamento. O limite ao qual Foucault se refere é da ordem do ilimitado, do que extrapola a transgressão. Acredita-se na experiência contemporânea que encontrou na sexualidade a verdade natural que por muito tempo teria esperado na obscuridade que só na atualidade podemos nos livras das máscaras e dos disfarces e reconhecer a luz por meio da linguagem.

> O jogo dos limites e da transgressão parece ser regido por uma obstinação simples: a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível. Mas esse jogo vai além de colocar em ação tais elementos: ele os situa em uma incerteza, em certezas logo invertidas nas quais o pensamento rapidamente se embaraça por querer apreendê-las (FOUCAULT, 2009, p. 26).

Esses procedimentos, certamente essenciais nas práticas docentes, são na verdade, o argumento profícuo que designam 'o que ensinar/o que aprender', e fundamenta a relação com o 'ensinar/como aprender'. Isso tudo sugere um olhar à percepção e o entendimento do quanto essas questões afetam a educação brasileira. Quantos problemas de aprendizagens perpassam por essa discussão em sala de aula? Acreditamos que para melhor desempenho da educação básica na escola pública deva ser incorporada a questão de gênero possibilitando o debate sobre conceito e o entendimento da construção de gênero na contemporaneidade. Levando em consideração que as dificuldades são muitas e adversas e comum a todas as escolas das redes públicas de ensino no Brasil.

Outro desafio que se apresenta em "tempos pós" no contexto cultural brasileiro é a implementação da Lei 10.639/03 A discussão perpassa pela efetivação da Lei, que

incide sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura-brasileira nos currículos da escola básica. Após a sanção da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº 1, de 17/03/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Cultural afro-brasileira e africana. Esse processo é uma medida de ação afirmativa que enaltece a discussão da igualdade racial, cuja ação corrobora com a possibilidade de tirar do lugar da transversalidade e assumir o compromisso na escola, como meio construir proposições legais e formas de abordar os conteúdos étnicos com o devido valor social.

Essas ações vêm somar as demandas do movimento negro, dos intelectuais, dos artistas e das mais variadas expressões artísticas brasileiras de matizes e matriz africana e de outros movimentos sociais, que lutam pela superação do racismo, na sociedade no espaço da escola. (GOMES, 2008) Afirma-se que os grupos organizados partem da concepção de que a escola é uma das instituições responsáveis pela desconstrução do mito da democracia racial, e que podem apresentar o negro/a como sujeito de ação positiva na sociedade. Para os pesquisadores/as interessados/as pelo tema e para os militantes negros/as, essa possibilidade é um dos caminhos para intervir nas estruturas do racismo.

As crianças e os adolescentes que frequentam a escola hoje precisam ter contato com outras imagens e as histórias dos escravizados precisam ser visto como imagens de lutas e resistência à arte brasileira não pode negar ou esconder do povo brasileiro sua origem afro/indígena. A escola e seu currículo são conduzidos na contemporaneidade, a incluir esse discurso da diversidade. Para atender a demanda dos negros é importante a articulação e mobilização dos movimentos sociais, movimento negro, pesquisadores/as. Não se pode esperar que só a escola ou o movimento negro isolado mude a conjuntura do preconceito racial.

Em tempos pós, a nova faceta do capital aponta uma nova lógica da linguagem cultural e construções hegemônicas. É perceptível a tentativa dos professores/as de trabalhar as questões relevantes à identidade e as diferenças. Levando em consideração as modificações da política, da economia, da cultura e das relações estabelecidas no cotidiano, os professores propõem alternativas que podem colaborar para a construção de outras percepções a respeito da discussão de gênero, raça, sexualidade dos alunos com a intenção de possibilitar avanços na vida dos sujeitos que passam pela escola pública.

CONSIDERAÇÕES

As questões levantadas nesse texto nos levam a outras reflexões sobre o ensino da Arte no Brasil. Iniciamos o argumento dizendo que a nossa curiosidade não finda por aqui, nem sei se conseguimos dar conta da complexidade que nos propomos, mas com olhos e ouvidos atentos, vimos que no contexto educacional é relevante considerar a relação empírica no processo de aprendizagem e aceitar que as experiências vividas fora da escola auxiliam no processo cognitivo.

A escola e a educação precisam perceber que o universo cultural não pode ficar do outro lado do muro, ou seja, fora da sala de aula. A arte e a cultura são caminhos exitosos para a formação cidadã e para promover a interação entre as disciplinas é fundamental que incorporem as linguagens das juventudes, por meio, dos valores estéticos e os padrões de uma sociedade pós-moderna. As forças hegemônicas e as políticas neoliberais têm, pré-estabelecidos, os caminhos para a arte e os professores/as têm nas mãos um grande caldeirão heterogêneo que só consegue fluir se tiver sociedade, governo e escola preocupados com os caminhos da fruição, da produção e da contextualização da arte.

Identificar a importância da arte e suas linguagens na formação cidadã das crianças, adolescentes e jovens, de acordo com Mouffe (2003), é necessário desenvolver um novo modelo de pluralismo; para entender a importância da arte necessitamos estudar os conceitos e as mudanças pelas quais o mundo está passando. Em relação ao currículo, o grande desafio que se apresenta é a indicação de que precisamos estar atentos para continuar com a resistência não aceitando a polivalência proposta pela BNCC, que trata a arte como disciplina inferior e não valoriza a multiculturalidade. De acordo com Biesta (2013) "o resultado da aprendizagem se torna posse de quem aprende". O currículo de Artes precisa incluir os acontecimentos artísticos, a história e a análise de arte e procurar responder aos alunos as suas necessidades, limites, interesses e o respeito ao desenvolvimento cognitivo e epistemológico dos estudantes sem perder o foco na criatividade e ludicidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ARAÚJO, Ulisses. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARBOSA, W. & NASCIMENTO E SANTOS J.R. **Atrás do muro da noite – dinâmicas das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Minc/Fundação Cultural Palmares, 1994.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Lei 9.394 de 24/12/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO NETO, E.R.G. **O livro didático e as teorias pedagógicas**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Práticas públicas curriculares cotidianas** - Universidade Federal do Espírito Santo.

FOUCAULT, Michel. **Estética, literatura, pintura música e cinema**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e Escritos, III)

GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz, Tadeu da Silva e Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Guacira Lopes, 2006.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

_____, Alice R. Casimiro. Parâmetros Curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice R. Casimiro.; MACEDO, Elizabeth (Org). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: **Política & Sociedade**. Nº 03, outubro de 2003.

Prefácio à transgressão "Critique, nº 195-196, Homenage a G. Batalle, agosto-setembro 1963. 751-769.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Contrapontos**. Ano 2. Nº 4. Itajaí, jan/abr, 2002.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: ***Revista Brasileira de Educação***. Rio de Janeiro: Autores Associados, v.16, n. 48, set.- dez., p. 609-623, 2011.

O PAPEL DO PEDAGOGO: analise das contribuições da pedagogia social nas práticas não escolares

Magnólia Maria Oliveira Costa[32]
Indira Morgana Oliveira Marinho[33]
Rosely de Sousa Fernandes[34]

RESUMO
O artigo ora apresentado se constitui a partir de uma reflexão sobre a Pedagogia Social. Tem como tema "O papel do pedagogo: analise das contribuições da pedagogia social nas práticas não escolares", trataremos do entrelaçamento na atuação do pedagogo atrelado as práticas de educação não escolares, visto que o trabalho do pedagogo leva-nos a refletir que essas práticas se entrecruzam as vivências, fazendo com o que se torne mais complexas, até mesmo porque quando trabalha-se com o ser humano, sabe que são pensamentos diferentes, contextos e experiências. retrata a situação atual do novo contexto da atuação do pedagogo. Partindo da nossa temática definimos como objetivos: analisar a contribuição da Pedagogia Social para a desenvolvimento do cidadão humanizado; compreender como acontece a atuação do pedagogo nas práticas não escolares. Entendendo que a Pedagogia Social se constitui como uma área de conhecimento das Ciências da Educação e compõe a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e Práticas de Educação não escolares. Seu campo de trabalho é a Educação Social que se formam ao longo dos tempos em diferentes espaços e relações sociais que envolvem a escola e a família. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, onde ambos constituem o processo metodológico do trabalho. O estudo se fundamenta nas contribuições de Freire (1996), Freire (2003), Freire (2005), Libaneo (2005), Libâneo (2006), Caliman (2009), Franco (2008). Com base nos estudos nos autores citados, podemos enfatizar a importância do papel do pedagogo em espaços não escolares e suas práticas voltadas para a Pedagogia Social. As conclusões possibilitaram entender que a prática do educador social pode construir atitudes centradas no ser humano. Compreende-se também que os procedimentos e intervenções desenvolvidas por esses profissionais tem como finalidade modificar a realidade tornando o cidadão incluído na escola como também na sociedade, O estudo possibilitou ainda a compreensão das áreas de atuação, que se configuram possíveis para atuação dos pedagogos, percebeu-se que a ação pedagógica, proposta nas diretrizes, procura contemplar e atender a toda dessemelhança de aprendizados educacionais, e que no campo não escolar os profissionais se distinguem nas áreas de atuação tão amplas.

Palavras-chave: Pedagogia social, Pedagogo, Práticas de Educação não Escolares, humanização. Ciências da Educação.

[32]Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN magnoliamarinho@hotmail.com
[33] Professora da educação básica e Graduada em Pedagogia pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte-UERN: indiramarinho@hotmail.com
[34]Professora Especialista da Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado-AEE.roseliafernandes22@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Social é uma área do conhecimento que se consagra o desenho das questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano. Essa Pedagogia se baseia na Teoria Geral da Educação Social. Assim, o pedagogo é um sabedor de todos os exteriores relacionados à formação e ao mundo educacional, como as técnicas de aprendizagem, a organização escolar, a elaboração de projetos, orientação profissional, programas de apoio, desenvolvimento de material didático, entre outras funções.

A Resolução CNE/CP N° 01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ratifica a ampla possibilidade de atuação do pedagogo quando diz que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará:

> I– O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
> Art. 4º Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> II– Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> IV– Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> XIII– Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006).

Com áreas de atuação tão amplas, percebemos que a ação pedagógica, proposta nas diretrizes, procura contemplar e atender a toda diversidade de práticas educativas, e que no campo não escolar os profissionais se distinguem podendo ser identificados como: Educadores sociais, brinquedistas, monitores de recreação e:profissionais de áreas diversas onde ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica, etc. (Libâneo, 2005, p. 59).

Libâneo (2006) ainda complementa que no curso de pedagogia à docência não deve ser a base e, sim estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade e amplitude. Essa base de formação precisa ser expressa por um conjunto de conhecimentos, voltados à pedagogia, não à docência. A natureza e os conteúdos de educação devem estar ligados primeiramente ao conhecimento pedagógico.

A atuação do pedagogo está diretamente ligada com as transformações sociais, o meio no qual está inserido, a esse novo contexto enfocando o desenvolvimento humano, o trabalho em equipe, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade.

Frison (2004) destaca que a atuação do pedagogo difere de outros profissionais por diferentes aspectos, entre eles a facilidade de se comunicar. Em seu curso de formação foi preparado para lidar com pessoas de diferentes meios; esse profissional tem uma facilidade de trabalhar em grupo, consegue desenvolver estratégias para sensibilizar as pessoas que os outros profissionais não têm. O psicólogo, o assistente social, por exemplo

são muito técnicos. O pedagogo é mais humano e tem a estratégias para refletir e rever diferentes situações.

O trabalho do pedagogo traz reflexões que atrelam a vivências, fazendo com o que se torne mais complexas, até mesmo porquê quando trabalha com o ser humano, sabe que são pensamentos diferentes, contextos e experiências. Porém, sabemos que o sujeito deve ser prioridade em trabalhos pedagógicos que visam de forma direta à formação humana, considerando assim o ser humano em seus diferentes aspectos e particularidades. Ou seja, quando se trata da atuação do pedagogo, desafios sempre irão existir, pois, o homem é composto, de variados aspectos que não devem ser deixados de lado e que influenciam e determinam consideravelmente os processos pedagógicos.

Cabe ao pedagogo delimitar e conquistar seu espaço e se cercar de referenciais que possam ajudá-lo na relação entre sua atuação e o meio em que vai atuar, respeitando o contexto social, cultural, político e econômico.

A Pedagogia Social traz em seu DNA o estudo de indivíduos com algum tipo de problema, seja ela de adaptação social ou desestabilidade familiar, isso na infância ou na terceira idade são vulneráveis. Com isso, é considerada a ciência da educação, que não se faz no meio familiar ou escolar, no entanto não nega a importância da escola ou da educação formal diante desse processo. Logo a Pedagogia Social é uma área de atuação fora do âmbito escolar, mas que caminha também com esse processo de atuação.

O art. 205 da Constituição Federal do Brasil 1988 afirma que " A educação é direito de todos e dever do estado e da família , será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" Já a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) diz no seu art. 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais"

Portanto, Educação em seu sentindo amplo é entendida com prática social. Anjos e Ferreira (2004, p.614), classifica Pedagogia em vários aspectos tais como: "O conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação segunda uma determinada concepção de vida e os meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar ideias".

Para Franco, (2008, p.70) define Pedagogia como "ciência reflexiva e transformadora, uma práxis que orienta a prática educativa". Portanto ciência pedagógica que em seu fazer social assume - se como instrumento político de emancipação do ser humano na sua dimensão de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens. Pautado nessas afirmações, observa-se que em suas características está ação e reflexão, da teoria e prática pedagógica e que a Pedagogia não deixa de ser um fator social.

A abrangência do leque sobre Pedagogia Social trazida para o Brasil inicialmente por Pestalozzi em 1946 se deu ao vivenciar comportamentos diante do trabalho com crianças, adolescentes, onde os mesmos apresentavam dificuldades do convívio em sociedade. Sendo assim a pedagogia social surge na intenção de trabalhar a questão da área social de determinada conjuntura sob uma óptica do aspecto educacional.

Martin (2011, P.21), define Pedagogia Social como:

> (...) um conjunto de estratégias e realizações (trabalho social) com conteúdo educativos, onde esse processo estará ligado na melhoria da vida do sujeito, onde existirá um série de eixos (serviços sociais, políticas educativas e sociais). Com intuito de ser um objeto de transformação de problemas e carências, uma forma de torna o processo de ré-socialização mais rápido.

A Pedagogia Social materializa-se como prática licenciada por um pedagogo, que atua em instituições não escolares, baseando-se em vivências diferenciadas de uma sala de aula, mas sem deixar de ter o aluno como sujeito de sua investigação. A prática pedagógica, nesse cenário encontra-se a circunstância social em que o pedagogo irá ter o seu novo campo de trabalho. A Pedagogia Social é uma ciência com múltiplas concepções, coincide com o crescimento e a consolidação das Ciências Sociais, com a racionalização do ser e a análise objetiva da vida social, portanto, ciência da ação, ou seja, teoria de uma prática para prática.

Caliman, (2009, p. 889) relata que:

> (...) a Pedagogia Social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagóica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas intencionais.

O Educador Social tem como papel fundamental intervir junto à equipe técnica através dos métodos pedagógicos na recuperação desses indivíduos com dificuldades, sobretudo social. Emerge assim um olhar mais aguçado para as situações desfavoráveis nas quais esse sujeito está envolvido.

A educação assume assim, uma dimensão de ser principal instrumento contra a desigualdade social. E essa educação social tem como objetivo a socialização de forma que a partir desse olhar de conhecimento entram na questão e na forma do socializar estes indivíduos. Ao analisar a inclusão do pedagogo em espaços onde se desenvolve algum tipo de educação entende-se a educação como prática social humana que envolve o homem e o contexto no qual está inserido - a vida e envolvimento na sociedade.

Encontra-se na realidade destas pessoas o cotidiano de vivência que representa o significado da palavra “vulnerabilidade social”. Vista sob diferentes ângulos: o sociológico, o psicológico, a ausência de uma educação firmada nos princípios de direitos e deveres do cidadão. Nessa conjuntura podemos analisar a problemática em uma série de dimensões, ou seja, com um enfoque da sociologia, da psicologia. Mas averiguamos de forma antropológica que a pedagogia social é uma antropologia de proximidade, de contato direto com o sujeito e seu mundo e suas mais diversas formas de viver.

Brandão (1985, p.83) afirma que:

> [...] não se esgota em uma permanente transferência de conhecimento, o que reproduz a dependência de um lado para o outro, mas na possibilidade que o próprio instrumento chamado educação popular venha a ser, na passagem de um polo para outro, uma conquista do povo. Uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas do meio e do movimento que, entre outros tornam possível à produção autônoma deste saber.

O pedagogo em sua atuação faz o papel do antropólogo pesquisador, coletando os dados do sujeito. A Pedagogia Social tem uma tarefa de conflito, mas indispensável pela frente: na sociedade de toda a identidade moral de cada um é formada numa comunidade de discussão e de negociação. O diálogo intersubjetivo é, em si mesmo, uma exigência

ética na medida em que possibilita o frente-a-frente humano, lugar crítico por excelência, proporcionando o confronto de ideias, de atitudes e de valores. O ser humano sozinho não constrói a si mesmo, mas constrói e reconstrói os seus valores e identidade em um convívio social.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A Metodologia utilizado foi possível a partir de uma análise em documentos que favoreceram a pesquisa tanto bibliográficos quanto em documentos. Bibliográfico por ser desenvolvido a partir de teóricos e pesquisadores que discutem a Pedagogia Social, e documental por apresentar materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

EDUCADOR SOCIAL E SUAS PRÁTICAS DIÁRIAS

A prática da Educação Social ocorre em situações cuja realidade clama por ajudas, solidariedade e humanização, tal prática requer cautela principalmente quando nos referimos aos mais jovens, para que cresçam de modo ímpar. A essa estratégia, nesse contexto social desenvolve-se com atividades culturais, de ocupação no tempo livre com esportes, teatro, ritmos, artes. Assim nos relata Freire, quando diz que para ele deve se haver a necessidade de respeito aos conhecimentos que o aluno traz, esse pensamento se faz em todo tempo, visto que ele é um sujeito social e histórico. [...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (FREIRE, 1996, p. 15).

Está sociedade educativa se constrói em ambientes educativos, considerando formais ou não, o que modifica instituições socioeducativa de uma formal, necessariamente não é a formalidade, mas sim a presença da dimensão social e atividade peculiar. No contexto educacional em que se observou, é difícil não contemplar a esta educação associada a questões sociais, não podemos negar que a educação formal (escola) tem os seus métodos mais pragmáticos e com tudo mais restrito, tais processos não podem ignorar as condições que levam os sujeitos a ter determinados comportamentos, havendo nesse contexto lacunas afetivas, embora as condições e necessidades que provocam essa lacuna social seja vista nesse entorno. Nesse percurso os fazeres que seriam de ordem pedagógica, firmado pela a razão (ensino e aprendizagem) precisam estarem em um contato direto, dialogando com os fazeres de natureza sociopedagógica, subsidiado na relação educador-educando e assim, na afetividade, pois “diálogo é este momento dos homens, mediatizados pelo o mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. (FREIRE, 2005, 76).

Franco (2008, p.111) diz que: “E a sociedade se fará educativa quando se utilizar do potencial educacional da sociedade, agregando-lhe intencionalidade, explícita e coletivamente construída, cientificando o seu fazer, responsabilizando-se por sua ação.”. O território trabalhista do Educador Social (aqui incluído o da educação não formal) indicam lugares nos quais a práxis socioeducativa é reconhecida, porém, nesse trajeto deve identificar as práticas, processos, metodologias diferenciadas e educativas, diferenciando aqui da pedagogia escolar, que está principalmente voltada para o processo de ensino-aprendizagem.

A atuação do Educador Social assim como o seu campo de atuação, logo se pensa em atuação e ambiente não formal, assim, na sua forma “social” de ser fica também caracterizado com tarefas conflituosa e problemáticas vividas. A Pedagogia Social bem como o Educador Social envolve muitas particularidades como:

1. Um olhar a infância (abandono, desestrutura familiar), 2. Adolescência (sugerir, orientar profissionalmente, pessoalmente, sexualmente) 3. Atenção as famílias, (desestrutura, adoção, separação) 4. Atenção a terceira idade.

Na animação sociocultural o educador utiliza de metodologias para prevenção de situação de risco dentro dos grupos já citados, com atividades técnicas, dinâmicas, cultural, vale salientar que quando refere-se a animação sociocultural, quer dizer de uma forma mais clara que são atividades de envolvimentos , como por exemplos, se propor a uma adolescente uma atividade esportiva, o objetivo não é fazer com que ele torne-se um jogador profissional, mais desenvolver a socialização, o contato relacional, físico e psicológico. Não se descarta a possibilidade de surgir grandes profissionais, mas isso é um objetivo correlativo, não principal. Esse diálogo educativo é fundamental para que se perpetue e concretizem os processos educativos na educação social, o educador somente será transformador se construir uma base de confiança com os educandos.

Para Freire, marco nacional da Pedagogia Social, trabalha a Educação Social como uma transformação social, não se tratando de transformações de estrutura, mas sim de consciência uma mudança na mentalidade das pessoas, um tipo de "emancipação" dos "oprimidos", para que eles descubram situações que libertem das visões que o mundo reproduziu com opressão. Freire, não formula um conceito fechado para Pedagogia Social ou mesmo Educador, mas com a sua prática deixa um testemunho no qual influencia o estilo do fazer educação social no Brasil.

As vulnerabilidades dos riscos sociais não devem ser sugadas da realidade cotidiana das pessoas, aqui cabe a importância da confiança e companheirismo já citados no corpo desde trabalho, de não entendermos esses riscos com pragmatismo, mas como fruto da subjetividade e cheias de significados para muitos deles. Nesse contexto pode-se referenciar e identificar a pedagogia da esperança de Freire, como utopia que levará a transformação dessa realidade de conflito e risco. A motivação de Freire chama-se esperança.

Desta forma o sujeito é prática social, complexa, mas que perpassa e diante disso, tende a organizar sua alteridade, que é ponte de construções e meios nos quais, mantém seu desenvolvimento e individualidade dentro do contexto de suas práticas.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O estudo em pauta possibilitou uma análise em torno da prática do educador social, visto que o mesmo pode desenvolver atitudes relevantes centradas no ser humano, seja criança ou adulto. No entanto, se faz necessário acreditar na capacidade do sujeito "Educador Social" e dar condições de trabalho para que estes possam desenvolver suas atividades com dinamismo e sucesso. As intervenções desenvolvidas por esses profissionais objetivam modificar a realidade tornando o cidadão incluído na escola e na sociedade, contribuindo com as condições necessárias a solução de problemas educacionais apontados de forma que esse possa participar ativamente das transformações políticas, econômicas e sociais de forma humanizada.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social**: contribuições para a evolução de um conceito. In: Silva, R. etal (Org). Pedagogia Social: contribuições para uam teoria geral da Educação SOCIAL.SÃO Paulo. Expressão e Arte, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves**. LDB fácil**: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2010.

FRANCO, Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 109 – 126)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____ Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares**: novos desafios. Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

CHIRALDELLI, Júnior Paulo. **O que é Pedagogia** ? 47ed. _São Paulo: Brasiliense,2007.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213 – 242.

ISBN: 978-85-916173-1-9

III ENACEI

Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade