

REVISTA ACADÊMICA
LENDU

L I N G U A G E M
E N S I N O
E D U C A Ç Ã O



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



EDITORIAL

A primeira edição da Revista *LENDU: Linguagem, Ensino e Educação* do ano de 2021 abre com o texto intitulado *O meme como gênero discursivo na contemporaneidade*. Nele, Richarles Souza de Carvalho e Emily Estevam Machado propõem um estudo que busca identificar a possibilidade de constituição do meme como um gênero discursivo. A partir de um referencial teórico baseado em autores como Mikhail Bakhtin e Dominique Maingueneau, as reflexões propostas pelo texto indicam que o meme pode ser compreendido como um gênero discursivo tendo em vista suas particularidades, no entanto, a pesquisa não perde de vista o fato de que ele também possui semelhanças com outros gêneros como a piada, a fotolegenda e a anedota.

No segundo artigo, *Literatura e infância: o adulto extraordinário em “O pequeno príncipe*, as autoras Eloisa da Rosa Oliveira e Jocilene Scaini Marinheiro realizam uma breve retomada histórica do conceito de infância e das características da literatura infantil a fim de analisar o modo como a personagem da criança é representada no livro de Saint-Exupéry. Embora na obra em questão o narrador da história seja um adulto, as autoras defendem que a amizade dele com a criança demonstra uma sensibilidade em ouvi-la, construindo assim uma representação da infância que considera a autonomia e a autenticidade da criança.

No texto *Plac: Experiência de ensino e aprendizagem em um projeto de extensão da Unesc* Dayane Cortez, Larissa Martins Pedro, Angela Cristina Di Palma Back, Janine Moreira, Fernanda Cizescki e Georgia Laís Cabral relatam a experiência vivenciada no ensino de língua para migrantes Ganeses, Haitianos e Togoleses tendo como premissa o acolhimento. O texto propõe uma análise e uma reflexão a partir das vivências proporcionadas pelo projeto de extensão desenvolvido na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). No relato, as autoras pontuam as questões de gênero, a liderança e a religiosidade como temas que se destacaram durante as atividades realizadas e concluem que a adoção do ensino de português como língua de acolhimento contribui para valorizar a diversidade cultural e auxiliar o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos migrantes.

O próximo artigo que compõe esta edição apresenta a pesquisa de Vivian Miranda Cypriano e Gladir da Silva Cabral, intitulada *“Quem tem medo assimila toda forma de expressão como protesto”*: manifestações políticas em *O Teatro Mágico*. No texto, a partir do ponto de vista dos Estudos Culturais, as canções do grupo são analisadas a fim de investigar de

que modo são tratadas nas letras as temáticas relacionadas à variedade linguística, à indústria cultural e ao conceito de identidade. A análise realizada destaca a importância do trabalho com a linguagem na construção das canções e o modo como essa elaboração estética contribui para expressar um posicionamento político do grupo O Teatro Mágico diante dos temas investigados pela pesquisa.

Na sequência, em *A promoção da leitura em tempos de pandemia*, as autoras Adriane dos Santos Silva Soltau, Marcia da Costa dos Santos e Carla Roberta da Silva Gonçalves focalizam, dentro do contexto da pandemia causada pela Covid-19, de que modo o ensino remoto e híbrido e o uso de ferramentas digitais afetou o processo de leitura na escola. Por meio de perguntas feitas a docentes do ensino básico, o trabalho de pesquisa discute quais as estratégias de ensino de leitura utilizadas durante este período de ensino não presencial.

O artigo que encerra esta edição tem como título *Os desafios da inclusão da criança com autismo na educação infantil: a perspectiva da contação de história como mediadora no processo de interação*. Nele, Gabrielli de Souza Padilha, Luiza Liene Bressan da Costa e Rosani H. Duarte partem de uma revisão teórica sobre os conceitos de inclusão, autismo, literatura e contação de histórias para, na sequência, realizar um estudo de caso de um aluno autista estudante de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino localizada dentro da região da Associação dos Município da Região Carbonífera (AMREC).

Nossa equipe editorial deseja a todos uma proveitosa leitura dos textos aqui reunidos.

Equipe Editorial da Revista LENDU

Carlos Arcangelo Schlickmann,
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Diego Rodrigo Ferraz
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Leandro de Bona Dias
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Richarles de Carvalho
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Arte da Capa
Mariana Mafinski Carvalho

Textos Acadêmicos

Artigos

O MEME COMO GÊNERO DISCURSIVO NA CONTEMPORANEIDADE

MEME AS A DISCOURSE GENRE IN CONTEMPORANEITY

Emily Estevam Machado¹
emoly@unesec.net
Richarles Souza de Carvalho²
rsc@unesec.net

RESUMO

Este texto tem como objetivo principal problematizar o caráter de gênero discursivo do meme, com base nas condições de êxito postuladas por Dominique Maingueneau (2013, 2015). Tais condições são critérios para que um texto seja considerado pertencente a um gênero discursivo. Ponderar que um texto faz parte de certo gênero discursivo é assumir que há no texto características específicas encontradas naquele gênero. Essas particularidades dos gêneros foram condensadas por Maingueneau e transformadas em condições de êxito para que certo texto seja identificado como um gênero discursivo. O referencial teórico conta ainda com Bakhtin (1997), Dawkins (1976), Silva (2013) entre outros. A análise acontece a partir da coleta de exemplares do gênero meme presentes em diferentes ambientes da internet, sobretudo na rede *Twitter*. Como resultado da análise e problematização realizadas, à luz do referencial teórico lido, é possível afirmar que os memes congregam características suficientes para garantir o status de gênero discursivo. Contudo, vale salientar que a construção textual desse gênero aponta para semelhanças importantes com outros gêneros já consumidos em contextos pré-internet, tais como a anedota, a piada e a fotolegenda.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade. Gênero discursivo. Meme.

ABSTRACT

This text aims at discussing the construction of discourse genre meme, based on the success conditions given by Dominique Maingueneau (2013, 2015). Those conditions are criteria for a text to be considered as belonging to a discourse genre. To consider that a text is part of a certain discourse genre is to assume that there are, in that text, specific characteristics from a genre. These genre particularities were condensed by Maingueneau and transformed into conditions of success for a certain text to be identified as a discourse genre. The theoretical framework also includes Bakhtin (1997), Dawkins (1976), Silva (2013) among others. Analysis takes place from collecting memes in different internet social networks, especially on Twitter. As a result of the analysis and problematization, and considering the theoretical framework, it is possible to state that memes bring together enough characteristics to guarantee the status of a discourse genre. However, it is important to emphasize that textual construction of this genre points

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Professora da rede pública de ensino do município de Criciúma-SC. E-mail: *emoly@unesec.net*.

² Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina e professor da área das humanidades na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

to similarities with other genres already consumed in pre-internet contexts, such as the anecdote and the joke.

KEYWORDS: Contemporaneity. Discourse genre. Meme.

1 INTRODUÇÃO

O meme faz parte de um grupo de novos moldes textuais cujo suporte é a web e, portanto, a dúvida quanto a sua classificação como gênero discursivo ou não é pertinente. Os gêneros discursivos não são moldes imutáveis e parados no tempo, eles mudam conforme há necessidade para tal. Bilhetes se tornaram mensagens instantâneas no WhatsApp; livros de receitas foram deixados e substituídos por sites de culinária. As novas tecnologias por vezes mudam o suporte, mas o conteúdo e a intencionalidade são praticamente os mesmos. Da mesma forma, o meme surge na internet e age como uma substituição – ou até como uma sofisticação – da piada. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo identificar o caráter de gênero discursivo do meme, baseando-se nas condições de êxito para reconhecimento de gêneros de discurso apresentadas por Dominique Maingueneau.

2 GÊNERO DISCURSIVO

Baseando-se nos conceitos do russo Mikhail Bakhtin relacionados a gêneros discursivos, Silva (2013, p. 61) diz que “pertencer a um gênero significa, para um enunciado concreto, já nascer em um estado de relações dialógicas com todos os enunciados pertencentes ao gênero que vieram antes dele”. Ou seja, quando um texto é classificado como pertencente a determinado gênero do discurso, são compartilhados conhecimentos entre os atores sociais que naquele texto encontram-se características comuns àquele gênero.

O gênero do discurso age como um guia ou um molde para o texto: é possível segui-lo sem descumprir nenhuma de suas exigências, assim como também é possível fugir um pouco dessas ‘regras’, ainda permanecendo num campo onde é possível identificar o texto como pertencente do gênero. O padrão estabelecido por cada gênero não é regra para todo e qualquer texto produzido naqueles moldes: “um gênero como monografia, artigo, peça publicitária ou qualquer outro adotado na elaboração de trabalho de conclusão de curso, por exemplo, tem sua

forma composicional mais ou menos padronizada, mas cada autor poderá subverter essa forma de acordo com os efeitos de sentido que quer criar.” (SILVA, 2013, p. 60).

Com o passar do tempo, muitos gêneros ‘perdem’ a frequência com que ocorrem, por exemplo: cartas manuscritas não são mais comuns, telegramas não são mais enviados, bilhetes foram substituídos por mensagens instantâneas e *tweets*... A tecnologia tem a capacidade de recriar gêneros a partir de suas funções e utilidades (como a receita de bolo escrita no papel que agora aparece em um post no Instagram, por exemplo). Tradicionalmente, os textos (principalmente os verbais) são vistos como objetos fixos e estáveis: um romance, um anúncio etc. A internet e as mídias sociais tendem a quebrar esse princípio:

Em função das restrições que variam segundo o tipo de site de que se trate, os conteúdos dos módulos podem ser renovados a todo o momento, cada um segundo seu ritmo, fazendo vacilar uma das condições implícitas do que tradicionalmente chamamos de texto: a estabilidade. (MAINGUENEAU, 2015, p. 163).

3 O MEME E SUA CONTEMPORANEIDADE

É possível que a construção da palavra **meme** seja oriunda de algum vocábulo grego referente à imitação, cópia (*mimesis*). O primeiro registro do uso do termo meme no sentido de cópia ou imitação está na obra *O Gene Egoísta* de Richard Dawkins (1976). Dawkins, evolucionista, partindo também da ideia de imitação de etimologia grega, adaptou e cunhou o termo para defender que a cultura é o que diferencia o ser humano do restante dos animais e que os memes são as unidades responsáveis por parte da proliferação dessa cultura.

O meme é, resumidamente, a propagação de uma ideia, uma repetição verbal ou não verbal que tem intuito jocoso, satírico. O texto a ser propagado - ou compartilhado - tende a ser uma referência a algum outro texto ou a um contexto que se repete neste novo texto, de maneira alterada. O meme sempre trará consigo algo a mais: o efeito de humor, que pode ser literal ou metafórico, pode até ser uma complementação do que diz a imagem original. Em teoria, o conceito de Dawkins evoluiu para o que conhecemos como meme atualmente como gênero discursivo, ou seja, um objeto que tem relações específicas com grupos específicos que é propagado e repetido como uma piada.

O ambiente onde esses objetos estão inseridos faz com que sua propagação seja feita com rapidez. O meme começou a ser usado na internet para se referir a um conjunto de desenhos que representavam, basicamente, reações e sentimentos. Ele evoluiu de algo quase

totalmente imagético para se tornar hoje um gênero híbrido, pois elementos verbais e não verbais coexistem no processo de significação dos memes. Por estar vinculado à internet, o meme tende a ser um fenômeno efêmero; nas redes sociais internéticas é muito fácil perder alguns *posts* por conta da velocidade da leitura e também por causa da quantidade imensa de informação a que somos expostos diariamente.

Maingueneau (2015, p. 163), ao falar de novas textualidades contemporâneas na web, diz que "o que aparece na tela só define um estado transitório". Tal efemeridade e transitoriedade do gênero meme vão ao encontro de todo o postulado de Harvey (2008) sobre pós-modernidade. Harvey, como geógrafo, constrói a tese de que o avanço da modernidade para a pós-modernidade acontece pelo encurtamento dos espaços, logo do tempo, seja pela evolução dos meios de transporte, seja pelas novas tecnologias da comunicação. Por isso, advogamos que o meme é um gênero contemporâneo (ápice da pós-modernidade), primeiramente pelo motivo óbvio de sua plataforma ser na internet, e em segundo lugar, em razão das já citadas efemeridade e transitoriedade inerentes a sua constituição, propagação e consumo.

4 MEMES COMO GÊNEROS DISCURSIVOS

Quanto aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram realizadas leituras teóricas sobre gênero discursivo e especificamente sobre o gênero discursivo meme. Além disso, foram coletados exemplos de memes veiculados sobretudo na rede social *Twitter*. Os *tweets* foram coletados de acordo com suas temáticas e sua relação com as condições de êxito de Maingueneau.

Os memes passaram a ser criados e inseridos na internet e tornaram-se extremamente populares e de reconhecimento quase imediato. É possível identificar um meme assim como identificamos uma receita ou um poema, pois é um gênero que têm suas características e peculiaridades específicas. Estas características específicas de um texto podem vir a ser o que Dominique Maingueneau denominou como condições de êxito de um gênero discursivo. Por conseguinte, se o meme for considerado também um gênero de discurso, deve, portanto, associar-se a essas condições e encaixar-se nelas.

Para que um tipo de texto seja considerado um gênero discursivo, de acordo com Maingueneau (2013, p. 72-77), ele deverá ser associado às seguintes condições: finalidade do texto; estatuto de parceiros legítimos, ou seja, quem são os interlocutores e quais são as suas

funções; temporalidade - o lugar e o momento em que o texto é proferido; o suporte material ou a plataforma onde o texto se encontra; organização textual específica; recursos linguísticos específicos.

A primeira característica do gênero discursivo citada por Maingueneau é a finalidade do texto. Uma propaganda tem como objetivo convencer o consumidor a comprar um produto; uma receita tem como função guiar o indivíduo durante sua execução. A finalidade do meme é provocar o riso por meio de uma adaptação ou cópia referente a algo que o leitor já detém algum conhecimento. Esse saber detido pelos interlocutores é o que caracteriza a segunda e a terceira condição, de acordo com o autor.

De acordo com a segunda condição de êxito para classificação de gêneros discursivos, o gênero deve deixar claro quem são os possíveis interlocutores do texto e as suas funções quanto ao material. É necessário, em alguns casos, que ambos tenham algum conhecimento prévio sobre o texto. Para que o meme seja compreendido e assimilado, o seu leitor deve entender a que ele se refere. Uma pessoa que não gosta de esportes provavelmente não vai entender um meme sobre a última vitória de determinado time, assim como alguém que não conhece séries de televisão provavelmente não entenderá memes sobre a série de TV americana Brooklyn 99:

Figura 1



Fonte: Twitter.

O meme da figura 1 só é compreendido por aqueles que assistiram ao episódio de Brooklyn 99 em que Jake (personagem do ator Andy Samberg) conta que recebeu uma ordem de restrição e que não pode se aproximar de Taylor Swift por um provável surto em um de seus shows. Ou seja, ambos os interlocutores – quem cria o meme e quem o lê – precisam compartilhar entre si os mesmos conhecimentos (sobre a série e o episódio, nesse caso) para que a comunicação tenha êxito.

Figura 2



Fonte: Twitter

O meme ilustrado na figura 2 (tradução: “eu pensava que a minha vida era uma tragédia”) da mesma forma, somente será compreendido por aqueles que assistiram ao filme *Coringa* (2019) e ao remake do desenho animado *Dumbo* (o filme original é de 1941). A intertextualidade está presente tanto na perspectiva de elementos verbais – frase expressa no meme e que é uma citação do filme *Coringa* – quanto na perspectiva do não verbal – a imagem do elefantinho Dumbo está com uma maquiagem que remeta à icônica maquiagem do personagem Coringa.

A terceira condição de Maingueneau implica que um gênero possui um local e momento para acontecer - o meme, por exemplo, ocorre na internet principalmente nos

momentos em que o assunto a qual se refere está em alta. Essa condição refere-se à temporalidade envolvendo o texto em seus vários eixos, que são: periodicidade, encadeamento, continuidade e validade. Maingueneau afirma que a periodicidade refere-se a gêneros que tem relação com repetição, que ocorrem ou podem ocorrer mais de uma vez, “um curso, uma missa, um telejornal... são periódicos; já um pronunciamento de chefe de Estado ou um panfleto não obedecem a uma periodicidade” (MAINGUENEAU, 2013, p. 74). Os memes não são periódicos, pois cada meme é único e acontece somente uma vez. Existe uma certa repetição de estrutura e a referência de maneira intertextual a outros textos anteriores (por vezes outros memes), contudo, este novo meme será “inédito” e não periódico.

A duração de encadeamento implica na duração do gênero (e da leitura do texto). Os memes geralmente são curtos e rapidamente lidos, já que, como uma piada, não deve demorar para causar o riso (uma piada longa demais cansa o ouvinte). Maingueneau quer dizer que há gêneros cuja leitura precisa ser ininterrupta e gêneros que podem ser interrompidos eventualmente (MAINGUENEAU, 2013, p. 74): “uma piada precisa ser contada de uma só vez, enquanto um romance é normalmente lido com um número indeterminado de interrupções”. Assim como a piada, o meme, para que faça sentido e para que seja de fato engraçado, precisa ser lido de uma só vez.

O último eixo da temporalidade de um gênero discursivo, segundo Maingueneau, é a validade. Há textos que sempre farão sentido em qualquer lugar e a qualquer momento, como os clássicos da literatura, assim como há textos que hoje podem construir determinados sentidos, mas na próxima semana já podem ter estes mesmos sentidos alterados ou podem até mesmo ter um apagamento de sentidos conforme novos contextos e atores sociais envolvidos. O meme tem uma relação muito intensa com o tempo, já que se propaga rápido e, por ser um gênero abundante na internet, é facilmente perdido em meio a tantos outros. A validade do meme pode ser comparada à da charge, já que ambos os gêneros se referem a acontecimentos atuais e ambos fazem sentido apenas naquele contexto, ou nas palavras de Bakhtin (1997), em um mesmo ‘*cronotopo*’, como podemos perceber no meme que segue.

Figura 3:



Fonte: <https://www.lance.com.br/galerias/jogo-a-jogo-a-campanha-do-titulo-da-libertadores-do-palmeiras-em-memes>

Este meme, como diversos outros memes que remetem ao mundo esportivo, exemplifica o eixo da validade proposto por Maingueneau, pois há a necessidade de elementos contextuais e não apenas intertextuais para que o texto possa significar. Neste caso, o time brasileiro Palmeiras havia ganhado uma partida do time mexicano Tigres.

A quarta condição discorre sobre a necessidade do meme de se vincular a um suporte material, como um outdoor (armação grande em ambiente aberto) ou um convite de casamento (tradicionalmente em papel com letras estilizadas). O meme, por sua vez, tem como suporte a internet, principalmente as redes sociais internéticas, já que é onde ele se propaga e onde se condensa um grande número de usuários.

As duas últimas condições referem-se à estrutura do texto pertencente ao gênero. A quinta condição fala especificamente sobre a forma como o texto é organizado - linguagem verbal ou não verbal, formato do texto etc. É comum que poemas se organizem em versos e estrofes, assim como é comum para receitas que se organizem em forma de lista e, em seguida, texto narrativo. O meme não possui organização textual específica. Apesar de geralmente seguir

alguns padrões (como uma imagem com legenda, por exemplo), nem todo meme é igual estruturalmente.

A sexta e última condição implica que gêneros discursivos tendem a possuir recursos linguísticos específicos em sua estrutura - linguagem formal ou informal, dialetos específicos etc. É comum que o meme tenha linguagem informal, mas não é uma característica obrigatória - não faria nenhuma diferença na interpretação do interlocutor se o texto fosse escrito de maneira mais formal porque isso até poderia ser um recurso estilístico de ironia.

Figura 4

Jovens brasileiros chegando no Enem 2020 sem ter estudado



9:46 AM · 11 de mai de 2020 em Bela Vista da Caroba, Brasil · Twitter for Android

1,9 mil Retweets 7,1 mil Curtidas

Fonte: <https://querobolsa.com.br/revista/inscricao-enem-2020-meme>

O meme acima traz dois frames de um vídeo de um reality show. O texto em si que está na postagem foi criado pela própria pessoa que fez a postagem no *Twitter*. Ou seja, a alteração de sentido do não verbal (frames = imagens) acontece pelo registro do texto verbal. Outro elemento interessante a ser analisado neste meme é o desvio de norma de língua presente no texto verbal: “chegando *no...*”. Devido ao contexto de letramento exigido por uma prova como o ENEM, fica a dúvida se o desvio de norma foi intencional (ironia) ou um registro espontâneo de uma variedade não padrão.

Ainda sobre os recursos linguísticos utilizados pelos memes, é importante salientar que sua contemporaneidade (ano de 2020) fez com que os memes sofressem certa alteração nos últimos anos, iniciando em um primeiro momento há alguns anos com desenhos e imagens mais simplificadas até mais atualmente com fotos bem elaboradas e editadas. Também é muito comum atualmente memes que utilizam vídeos e outros tipos de imagens em movimento, todavia, tais modalidades não verbais não são objeto deste texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que nenhum gênero discursivo deve associar-se a ‘todas’ as condições tipológicas de êxito propostas por Maingueneau para ser considerado pertencente a determinado gênero, as conjecturas feitas neste texto permitem dizer que o meme pode ser concebido como um gênero discursivo, já que pode ser identificado como meme pelos interlocutores em momentos de interação comunicacional na internet.

O não cumprimento de algumas dessas condições não desclassifica o objeto de análise como gênero discursivo, pois, segundo Maingueneau (2013, p. 72): “os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas (ô) que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito.”

À luz do referencial teórico utilizado e das análises textuais feitas, é possível afirmar que os memes congregam características suficientes para garantir o status de gênero discursivo. Contudo, é importante salientar que as textualidades desse gênero apontam para semelhanças importantes com outros gêneros já consumidos em plataformas pré-internet, tais como a anedota, a piada e a fotolegenda.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. Geraldo H. M. Florsheim. São Paulo: Itatiaia Limitada, 1976.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17.ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, [1989] 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Maria Cecília Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Adriana P. P. F. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). **Estudos do Discurso: Perspectivas Teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LITERATURA E INFÂNCIA: O ADULTO EXTRAORDINÁRIO EM *O PEQUENO PRÍNCIPE*

LITERATURE AND CHILDHOOD: THE EXTRAORDINARY ADULT IN *THE LITTLE PRINCE*

Jocilene Scaini Marinheiro¹

jocilenescaini@gmail.com

Eloisa da Rosa Oliveira²

elo@unesc.net

RESUMO

Escrita em 1943, a obra *O Pequeno Príncipe* de Antonie de Saint-Exupéry apresenta a história de um menino que visita, entre outros planetas, a Terra e, com isso, tem um encontro com o narrador, aviador. A história discorre trazendo várias reflexões sobre a relação do universo infantil e adulto e é a partir daí que surge o objetivo principal deste estudo: compreender como se dá a representação da infância na obra. A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi bibliográfica e qualitativa. Partindo das concepções de infância descritas por Ariès (1981), estudamos aqui sobre como surgiu a Literatura Infantil com o intuito de educar a criança no final do século XVII e durante o século XVIII. Sob estes aspectos, elencamos que a literatura teve em seu início o objetivo de instruir. Em contrapartida, ao analisar a obra em questão, identificamos a representação da criança nas falas e ensinamentos do Pequeno Príncipe reivindicando seu papel de protagonista. Isso só é possível, segundo Zilberman (1998), quando a obra indicada apresenta com autenticidade a realidade da criança, respeitando sua perspectiva. Logo, tivemos a impressão de que a representação da infância na obra, ao contrário do propósito original que a Literatura Infantil apresenta, trouxe a perspectiva da criança sobreposta à do adulto. Ao fim do processo, apresentamos a obra como lugar de representação da infância e, assim, contribuindo para compreendermos a Literatura Infantil como espaço em que a criança também pode organizar suas experiências num processo de maior autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Infância; Antoine Saint-Exupéry.

ABSTRACT

Written in 1943, 'The Little Prince' by Antonie de Saint-Exupéry presents the story of a boy who visits amongst other planets, the Earth. During his adventure, he has an encounter with the narrator of the story, the aviator. The story is based on several reflections of the relationships between the universe of children and adults, and it is from there that the main objective of this study emerges: to understand how childhood is represented in this book. This is a bibliographic and quantitative approach study. It brings forward the conceptions of childhood as described by Ariès (1981), where Children's Literature emerged with the intention of educating children towards the end of the 17th century and during the 18th century. In this respect, we mention that the literature had the objective of instructing and educating. However, when analysing the book in question, we identified the representation of the child in the teachings found

¹ Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

² Doutoranda em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente do Curso de Letras, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

within the Little Prince. This is only possible, according to Zilberman (1998), when a work intended for the child authentically presents the reality of the child. Therefore, we had the impression that the representation of childhood within the book, contrary to the original purpose of the Literature, brought the perspective of the child superimposed on that of the adult. At the end of the process, we presented the book as a piece of literature that created a representation of childhood. Also, we found that it contributed to our understanding of Children's Literature as a space in which children can organise their experiences in a process of greater autonomy.

KEYWORDS: Children's Literature; Childhood; Antoine Saint-Exupéry.

1 INTRODUÇÃO

A partir do interesse pela obra *O Pequeno Príncipe*, de Antonie de Saint-Exupéry, e pelos temas Literatura Infantil e Infância, surgiu a oportunidade de aliar o estudo da obra com pesquisa sobre os conceitos ligados aos temas, com objetivo de compreender como se dá a representação da infância neste objeto de pesquisa. Contribuindo para o estudo, contamos com teóricos como Coelho (2006), Zilberman (1998), Kramer (1999) e Palo & Oliveira (1986) que discorrem sobre o fato de a criança ser colocada às margens da sociedade. Isso porque sua voz não costuma ser ouvida, seus valores não são considerados, ao contrário, ela é conduzida por aqueles que têm o poder, e “tudo sabem”, ou seja, os adultos. Logo, para que esta missão (controlar o desenvolvimento intelectual da criança) tivesse êxito, entraram em cena escola e Literatura Infantil como ferramentas moralizantes.

Embora a Literatura para criança tenha surgido no século XVIII, é somente no período contemporâneo que estudos são realizados para refletir a representação da infância nas obras literárias. Isso porque a Literatura Infantil foi usada com intuito pedagógico em suas origens, pois a criança foi conceituada como imatura (incapaz e frágil), e o adulto quem poderia ensinar o certo e o errado. Logo, segundo Zilberman (1998), a produção de Literatura Infantil assume uma posição unilateral, ou seja, do adulto direcionado para a criança sem levar em consideração aquela para a qual o produto é destinado.

No período contemporâneo, diante das várias discussões em torno da Literatura Infantil, um fator permanece em evidência; a representação da infância na Literatura destinada à criança. Segundo Zilberman (1998), para que o livro tenha seu valor literário, é necessário que apresente um ponto de contato com a realidade do universo infantil. Portanto, buscou-se analisar na obra de Saint-Exupéry como se dá a representação da criança na obra.

A obra de Antonie de Saint-Exupery é um clássico da Literatura Universal, considerada Literatura Infantil, porém, cativou não só as crianças, mas também as pessoas grandes. A obra foi escrita em 1943 por Antoine Jean-Baptiste Marie Roger Foscolombe, Conde de Saint-Exupéry, nascido em 29 de junho de 1900, em Lions. Antoine não viveu para saber que “aquele homenzinho extraordinário” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.10), *O Pequeno Príncipe*, seria a obra mais traduzida na França, e um dos livros mais lidos no século XX. Não foi uma pane no deserto de Saara e nem uma mordida de serpente que o fez desaparecer. Mas, foi na França, que Antoine “apareceu na Terra e depois desapareceu” (SAINT-EXUPÈRY, 2009, p.93). Em 31 de julho de 1944, ele partiu de uma base aérea na Córsega, seu avião despencou no mar e Sant-Exupéry não foi encontrado. A narrativa acontece em torno da relação adulto e criança. É na voz do narrador, o aviador, que conhecemos o Pequeno Príncipe e suas aventuras pelos planetas que visitou, entre eles, a Terra.

Associamos a análise da obra de Saint-Exupéry às categorias – Infância e Literatura. A pesquisa foi bibliográfica e qualitativa. A análise de dados se deu em paralelo à produção do referencial teórico. Logo, ao mesmo tempo em que apresentamos conceitos na área aqui discutida, também discorremos nossas considerações e pontuações a respeito da obra.

2 INFÂNCIA: HISTÓRIA E CONCEITO

A criança sempre existiu na história da humanidade, mas é somente durante a Idade Moderna que ocorre a descoberta da infância e, por conseguinte, sua conceituação. No entanto, os olhares voltados para ela não a favoreceram, mas sim, a enclausuraram. Segundo Philippe Ariès (1981), referência teórica no que diz respeito à concepção da infância, é no século XII que se têm indícios de algumas representações da infância; pois, antes disso, não havia lugar específico para a criança no mundo. A partir do século XII e até o fim do século XIII havia algumas caracterizações na arte em que as crianças eram apresentadas como miniaturas de adultos deformados.

A criança era vista como um animalzinho, que por muitas vezes morria diante dos altos níveis de mortalidade infantil da época. Todavia, havia um sentimento superficial, que surgiu no século XVII, o qual Ariès (1981) chama de “paparicação”. Além desse sentimento, Ariès aponta também o sentimento de moralização, com o intuito de educá-las.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela ‘paparicação’ surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas [sic]. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 1981, p. 163).

Além disso, Ariès (1981) apresenta que não havia palavras para distinguir os maiores, os termos acabavam sendo usados para crianças pequenas e grandes. O que na época gerava uma certa ambiguidade, pois falar de infância também era falar de adolescentes e de juventude, sendo que, essas categorias, não eram separadas. Somente mais tarde as instituições escolares fizeram a separação das idades, os olhares se voltaram para a criança e também a arte contribuiu para o registro histórico da ascensão da infância.

Foi no século XVII que se confirma a evolução da representação da criança na arte e na iconografia, as primeiras imagens estavam relacionadas com temas religiosos, pois a alma era representada pela imagem da criança. Já a partir do século XVI a criança começa a ser representada por ela mesma, imagens de crianças vivas e mortas se tornam cada vez mais comuns.

Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou. (ARIÈS, 1981, p. 25).

A criança se tornou cada vez mais cercada de cuidado e, sem dúvidas, ela assumiu um lugar de destaque na família. Zilberman (1998) contribui ao apresentar a nova valorização da infância a partir do século XVIII que ocorre pela necessidade da sociedade da época.

A emergência de uma nova noção de família, centrada mais em amplas relações de parentescos, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1998, p.13).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se descobre a infância também se separa com a finalidade de controlá-la, pois a apreciação da criança levou à preocupação e ao cuidado com essa nova fase que surgia. Mesmo Kramer (1999), Coelho (2006) e Muniz (1999) dizem que para conceituar a infância é necessário olhar para questões culturais, sociais e econômicas, pois esses aspectos definirão o olhar do adulto para com a criança.

A noção de infância e sua conceituação não são um fato que sempre existiu; são, na verdade, produto da evolução da história das sociedades. O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor. (MUNIZ, 1999, p. 245).

Muniz (1999) apresenta como foi conceituar a criança em cada período e época e o quanto isso estava relacionado com o contexto histórico do momento. Portanto, em síntese, podemos dizer que ela, a criança, antes do século XII sempre esteve presente, contudo partilhava da vida com o adulto, assim sendo, exercia uma função produtiva e aprendia no contato direto com os adultos. Mas a partir do século XVII surgem sentimentos para com ela, além disso, a partir dessa época a criança foi considerada um ser frágil que precisava de cuidados. Sob essa percepção de fragilidade, a criança é colocada às margens da sociedade, sendo vista como alguém que necessita ser disciplinado. E sob essa percepção é necessário prepará-la para a futura sociedade e, em seguida, as instituições escolares são convocadas para esse papel. “[A] educação aparece como a possibilidade de transformar esse ser, moldando de acordo com os princípios da sociedade da qual virá a participar” (MUNIZ, 1999, p. 24).

Neste momento ocorre o que Ariés (1981) chama de *enclausuramento* da criança: ela é tirada da sociedade pela família e pela escola. A infância é concebida como a primeira idade da vida e nesse período a criança não tem nada a oferecer, mas a receber, logo, socialmente, ela não existe.

A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela ideia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. Por isso, interpretam-se os comportamentos sociais da criança em termos de natureza infantil: fraqueza, impotência, inocência, inacabamento etc. (CHARLOT, 1999, p. 112).

Não é muito diferente na sociedade contemporânea, embora presenciemos uma variedade de estudos avançados sobre a infância. Segundo Kramer (1999, p. 270) ainda “assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.” Para a autora, diversas são as áreas do saber que se dedicaram a conhecer a infância, desde a psicologia, a sociologia e até mesmo antropologia. Contudo, ela afirma que a infância deveria estar mais presente nas prioridades e preocupações de todos, pois se existe a humanidade para se deixar histórias é porque há uma infância. Charlot (1986) complementa essa ideia ao falar de como a criança é representada.

A criança é um ser socialmente rejeitado. É totalmente afastada dos círculos de produção e não é considerada por nossas sociedades senão como consumidora ou como filha de consumidor. Não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da ‘gente grande’. (CHARLOT, 1986, p. 111).

Na obra *O Pequeno Príncipe*, encontramos um exemplo de como a criança é vista pelo adulto. Há no texto várias reflexões sobre a relação do universo infantil e adulto, e dentro desse universo percebemos como a criança é representada.

No primeiro encontro entre eles, percebemos logo o espanto do adulto para com a criança ao vê-la sozinha no deserto. “Levantei-me num salto, como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei bem os olhos. Olhei ao meu redor. E vi aquele homenzinho extraordinário que me observava seriamente” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 10). Lembrando Ariès (1981) o avião também define a criança como um adulto em miniatura “homenzinho” e não como uma criança extraordinária. Embora haja aí um elogio, ele está mais associado à figura de uma criança adultizada. É provável que em princípio, o próprio narrador, quando ainda não conhecia o Pequeno Príncipe, tratava-o como um adulto em miniatura, problematizado por Ariès (1981).

3 O MENINO SÁBIO E O ADULTO EXTRAORDINÁRIO EM O PEQUENO PRÍNCIPE

Segundo Zilberman (1998), a Literatura Infantil pode desconsiderar o mundo da criança quando reproduz em um personagem ou na atuação de um narrador a censura. Na obra analisada, observamos um sujeito adulto que oscila entre momentos de censura e aprendizagem com a criança. Porém, ao longo do enredo, esse adulto se sensibiliza e passa a ouvir e respeitar mais ainda a amizade com essa criança. No decorrer da obra a imagem de criança fraca e frágil vai sendo desconstruída, pois o narrador nos conta a história de um menino que vive em um planeta e cuida deste. Os deveres e compromissos que este tem com sua rosa, o vulcão e seu pequeno planeta nos apresenta uma criança que embora pequena não é incapaz. Ela possui suas responsabilidades, seu olhar crítico para o mundo ao redor e é sob essa perspectiva que o narrador ouve o homenzinho extraordinário e as experiências vivenciadas por ele.

– É uma questão de disciplina – disse mais tarde o príncipezinho. – Quando a gente acaba a higiene matinal, começa a fazer com cuidado a higiene do planeta. É preciso que nos habituemos a arrancar regularmente os baobás logo que se diferenciam das

roseiras, com as quais muito se parecem quando pequenos. É um trabalho sem graça, mas de fácil execução. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 22).

O Pequeno Príncipe em sua fala compreende suas responsabilidades, é a criança que compreende seus compromissos, que entende a importância do trabalho, assim, o narrador apresenta a realidade da criança. Nesse ponto, não é necessário que o adulto o ensine sobre suas responsabilidades. Ele é capaz de compreendê-las.

Sobre esse enredo, Zilberman (1998) aponta que a criança tem necessidade de um suporte para organizar suas vivências, logo, a Literatura Infantil preenche esse espaço sempre que centrada na realidade da criança e não com propósitos moralizantes. Além disso, para que as experiências da criança estejam presentes é necessário ouvir o que ela tem a dizer e o que ela apresenta, conforme vimos acima. A criança não é anulada, não é excluída, pelo contrário, na narrativa realizada pelo aviador, é um sujeito que fala sobre como vê o mundo e como estranha a dinâmica do mundo adulto, possibilitando que a obra fique centrada em sua realidade e também gere reflexões filosóficas profícuas para os adultos leitores.

Nesse sentido, a obra apresenta um espaço interessante para que a criança leitora possa organizar suas vivências já que ela poderá se identificar com esse menino, que por vezes se sente incompreendido, mas que tem muito a ensinar com seu olhar para o mundo. Depois de ouvir o depoimento do Pequeno Príncipe em relação ao perigo dos baobás em um planeta pequeno, o narrador chega a comentar sobre o “tom moralista”:

Não gosto de assumir um tom moralista, mas o perigo dos baobás é tão pouco conhecido, e tão grandes são os riscos para aquele que um dia se perca num asteroide, que, ao menos uma vez, abro exceção e digo: crianças! Cuidado com os baobás! (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 22).

Nota-se que o narrador deixa claro não gostar do tom moralista, ou seja, não é intenção dele trazer lições de moral às crianças. Esse posicionamento é outro ponto chave que nos evidencia que a obra não pretende seguir o mesmo viés das obras denunciadas por Zilberman, as quais deixam a criança à margem: escrevem para elas, mas não sobre elas ou a partir do olhar delas. O cuidado e o respeito com que o aviador trata a criança o faz desenhar o que considera o desenho mais impressionante da obra.



Fonte: Saint-Exupéry (2009, p. 23)

Aqui, o narrador aprende com a criança. Graças a ela, outras crianças e até mesmo o adulto aprendem os perigos dos baobás. “E um dia aconselhou-me a fazer um belo desenho para que as crianças do meu planeta tomassem consciência desse perigo” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 22). Não é o adulto que diz o que é *certo* ou *errado*, mas a criança que dá o conselho, reproduzido na voz do narrador, ele respeita e apresenta o ponto de vista dela. Zilberman (1998, p. 40) diz que “o valor literário tão somente emergirá da renúncia ao normativo, o que implica o abandono do ponto de vista do adulto”.

Observar, na Literatura Infantil, por muitas vezes a visão do adulto, a rigidez, a normalidade, faz com que seu valor literário seja diminuído na visão de Zilberman (1998). Paralelo a isso, Zilberman (1998) e Coelho (2000) falam que a literatura também teve seu valor reduzido quando foi vista como mero entretenimento. Notam-se dois extremos até aqui: de um lado a literatura moralista e de outro a de diversão. A Literatura Infantil carrega a missão de educar, isso porque a criança está na fase de aprendizagem, assim, não deve ser mero entretenimento, como também não deve ser mero instrumento pedagógico com objetivo único de ensinar algum conteúdo. Por isso, Zilberman (1998) diz que a Literatura Infantil não pode ser confundida com uma missão pedagógica, pois ela somente realizará sua função social quando vai ao encontro do mundo interior da criança.

Assim, encontramos na obra a literatura que educa, mas não moraliza, a qual Coelho (2000) relata, mas também a Literatura que Zilberman (1998) propõe, a de formação, pois apresenta um conhecimento de mundo desvinculado de uma moral imposta. Na análise realizada na cena dos baobás assim como em outras cenas, percebemos que o narrador fala dos cuidados que devemos ter com eles. Está presente a aprendizagem quando somos alertados de que “[à]s vezes não há inconveniência em protelar um trabalho. Mas quando se trata de baobás, é sempre uma catástrofe” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 22). A criança não está às margens da sociedade, ela ensina e também se identifica com seu mundo.

Também, na cena em que o aviador fica aflito por não ter terminado o conserto do seu avião e a água ter acabado, temos mais reflexões que nos levam a aprender e compreender o mundo da criança. Ou seja, existe aí a construção de conhecimento, formação, porém, não de maneira imposta, e, sim, construída juntamente com o olhar da criança. No oitavo dia de pane no deserto, o aviador bebia o último gole de água enquanto ouvia as histórias do Pequeno Príncipe. Então, decidiu compartilhar com o menino sua preocupação.

– Ah! – disse eu ao pequeno príncipe. – são bem bonitas as tuas lembranças, mas eu não consertei meu avião, não tenho mais nada para beber, e eu também seria feliz se pudesse ir caminhando em direção a uma fonte!
– Minha amiga raposa me disse...
– Meu caro, não se trata mais da raposa!
– Por que?
– Porque vamos morrer de sede...
Ele não compreendeu o meu raciocínio, e me respondeu:
– É bom ter tido um amigo, mesmo que a gente vá morrer. Eu estou muito contente de ter tido uma raposa como amiga...
‘Ele não pode avaliar o perigo’, pensei. ‘Não tem nunca fome ou sede. Um raio de sol lhe basta [...]’. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 75).

A caminhada de ambos foi longa e no seu decorrer, enquanto o aviador se preocupava com a água e até estava desacreditado de encontrá-la, o Pequeno Príncipe observava todos os detalhes. Contudo, as palavras do menino ecoavam na memória do aviador. “– É bom ter tido um amigo, mesmo que a gente vá morrer. Eu estou muito contente de ter tido uma raposa como amiga...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 75). Ao ouvir a voz da criança, o adulto, narrador e aviador, começou a compreendê-la. É essa criança que, segundo Kramer (1996, p. 29), não pode mais ser considerada “filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança”. É preciso considerar a criança “como parte da humanidade que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de

recriá-la, refundá-la; criança que reconta e ressignifica sua história.” O avião ouve a criança e reflete os valores construídos por ela e no decorrer da caminhada ele compreende o Pequeno Príncipe.

Diferente do processo histórico em que a criança foi anulada, e a Literatura Infantil fez parte disso, na obra *O Pequeno príncipe* a criança tem espaço de protagonismo e ensina. Este menino extraordinário é criança, mas já tem opinião e compreensão de várias coisas que o próprio adulto não compreende. Quando o adulto olha para a criança e a percebe de fato, ele compreende o mundo que a ela se apresenta e muitas vezes redefine o seu próprio, agora apresentado por ela. O Pequeno Príncipe reapresenta, por meio de sua perspectiva, o planeta Terra ao próprio adulto. À medida que este considera o que a criança fala e a compreende (ouve), podemos perceber que a obra vai dando espaço para uma representação e protagonismo da infância. Segundo Kramer (1996),

[...] a arte, em geral, e o cinema e a literatura em particular, ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças. Ouvindo-as, sobretudo. (KRAMER, 1996, p. 29).

Do mais, o adulto consegue se ver enquanto criança, voltar às suas lembranças; nessa perspectiva, ele não se coloca à frente da criança como aquele que “sabe tudo”, mas que aprende com ela. Na obra o menino conforta o adulto em relação a sua partida (aqui compreendida como uma analogia à morte). A criança, embora considerada “frágil e incapaz”, um ser inacabado que não tem nada a oferecer, na obra, *O Pequeno Príncipe* é quem consola o adulto, é o sujeito da ação. Com eloquência, a obra nos apresenta o mundo com o olhar da criança,

– E quando estiveres consolado (a gente sempre se consola), tu ficarás contente por teres me conhecido. Tu serás sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo. E às vezes abrirás tua janela apenas pelo simples prazer...E teus amigos ficarão espantados de ver-te rir olhando o céu. Tu explicarás então: ‘Sim, as estrelas, elas sempre me fazem rir!’ E eles te julgarão louco. Será uma peça que te prego... (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.86).

Aprende-se com o menino que a pessoa querida que partiu estará presente nas lembranças. No processo de compreender o olhar da criança, o adulto é humanizado, ele

aprende que o corpo é “apenas uma velha concha” e “não tem nada de triste numa velha concha...” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.86).

Segundo Bettelheim (1980), as histórias modernas não contemplam em sua grande maioria temas como “morte”, a nossa existência limitada, entre outros; temas que são importantes para a maturidade da criança (e também do adulto). Contudo, na obra, esse tema é abordado, pois não é possível ignorar algo que faz parte da vida do ser humano. Assim, o narrador discorre sobre o assunto dando espaço também para a criança discutir sobre a morte e trazer à tona sua perspectiva sobre esta “passagem” entre a vida e a morte.

De tal modo, trata-se de uma obra que alcançando diversos níveis de leitura, arrebatava tanto a crianças, quanto a jovens e adultos. Webster (2014, p.6) define a obra, *O Pequeno Príncipe*, como “uma fábula para criança”, todavia ao falar das obras de Saint-Exupéry reconhece que, “É demasiado simplista qualificar *Terra dos Homens* como narrativa de viagens, *Piloto de Guerra* como recordações de combate, ou considerar *O Príncipezinho* um conto infantil” (WEBSTER, 2014, p. 6). Pensando ainda no objetivo traçado, notamos que a Literatura Infantil, hoje, desempenha outros papéis além do moralizante, como era em seu princípio. Essas transformações foram positivas, visto que trouxeram a perspectiva da infância mais à tona e para um lugar mais central dentro das obras. Inúmeros diálogos da história ocorrem entre o príncipe e o piloto, cuja perspectiva do menino acrescenta um olhar maduro para a vida em sociedade. Na obra, fica claro que o Príncipezinho ensina e o adulto aprende.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. (MEIRELES, 2016, p. 19, em Problemas na Literatura Infantil).

Percebemos ao analisar a obra *O Pequeno Príncipe* a representação da criança nas falas e ensinamentos. A partir da análise, podemos dizer que o livro apresenta a realidade da criança, ou seja, no enredo identificamos os momentos de fala em que a criança é representada com protagonismo e conseqüentemente ouvida, por meio do narrador. Os estudos feitos sobre as temáticas que nos propusemos analisar no presente trabalho — história e conceito de infância

e literatura, bem como a representação da criança — contribuíram para alcançar nosso objetivo central de compreender como se dá a representação da infância na obra.

Compreendemos a importância de a Literatura Infantil estar centrada na realidade da criança, sem vê-la apenas como um ser frágil, carente de ensinamentos. Em seu papel de formação, a Literatura Infantil que respeita a perspectiva da infância combate para esse apagamento da criança tão presente ao longo da história da sociedade. Logo, é muito importante que a Literatura Infantil possa centrar-se na perspectiva e protagonismo infantil, como é o caso da obra de Exupéry. A narrativa do avião respeitou a criança e nos ensinou que “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70). O narrador deu espaço à criança. Em todos os diálogos, a criança é sábia em suas colocações, e a partir do que ela fala, o adulto faz sua reflexão; fato que reafirma o grande espaço de fala destinado ao Pequeno Príncipe na obra, ainda que esta seja narrada por um adulto.

Por isso, dedicamos o subtítulo a um adulto, “o homem extraordinário em *O Pequeno Príncipe*”, pois o narrador abandona sua posição de autoritarismo e permite que a criança seja representada na obra com autenticidade. Escrever para a criança e ouvir a criança significa mais do que lhe entregar uma obra de valor literário, mas também dar lugar a ela na sociedade em que ela vive e na história que está sendo contada.

Ainda que persista uma visão adulta, a presença do universo infantil na obra nos proporcionou presenciar um olhar simples e sensível da criança sobre questões presentes em nosso dia a dia e em nossa sociedade. No decorrer de nossa análise, verificamos que a obra representa o universo infantil, quando o adulto abandona seu ponto de vista, assim reafirmando o que Zilberman (1998) expõe, que a obra indicada para a criança precisa apresentar com autenticidade a realidade da criança.

Também observamos que a obra apresenta uma criança cidadã que não é colocada às margens da sociedade, isto porque o adulto dá o espaço para esta representação. Instruímos com o “adulto” extraordinário, pois ele nos mostrou que os meninos, ou melhor, as crianças são extraordinárias. São cidadãs. Pessoas inseridas na sociedade e que produzem cultura.

Seria “demasiado simplista” definirmos a obra para criança ou para o adulto. A obra dialoga com a criança quando apresenta o universo infantil. Mas também dialoga com o adulto, quando permite que este compreenda o universo infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. II. Glenda Rubinstein. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Ruth Rissin. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COELHO, Nelly Coelho. **Literatura infantil; Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- KRAMER, Sônia. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: KRAMER, LEITE, Maria Isabel. GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- _____. **Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin**. KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996)
- LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira; História e Histórias**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. FREITAS, Cesar de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed, São Paulo: Global, 2016.
- MUNIZ, Luciana. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel. GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- PALO, Maria José. OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.
- PEREIRA, Rita Ribes Pereira. SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e produção cultural**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

WEBSTER, Paul. **Antonie de Saint-Exupéry: vida e morte do príncipezinho**. Editora Vogais, [2014?].

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA UNESC

PLAc: EXPERIENCE OF TEACHING AND LEARNING IN AN ACADEMIC EXTENSION OF UNESC

Dayane Cortez¹
Larissa Martins Pedro²
Angela Cristina Di Palma Back³
Janine Moreira⁴
Fernanda Cizescki⁵
Georgia Laís Cabral^{6 7}

RESUMO

O presente artigo pretende socializar reflexões sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento ao migrante, por dentro do projeto de extensão *Programa de Ensino-Aprendizagem Português Língua de Acolhimento (PLAc)* idealizado e realizado na Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, instituição esta que exerce um papel importante na implementação de políticas linguísticas que passam ao largo do planejamento público. A essa concepção de língua enquanto ensino, chamamos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O projeto de extensão, que se tornou referência para as reflexões aqui esboçadas, atende a uma parcela de migrantes vindos de Gana, Haiti e Togo, os quais formaram um grupo de vinte e três alunos que participaram das aulas, com vistas a inseri-los em nossa sociedade, facilitando o rompimento da barreira linguística que, muitas vezes, impede-os de atingir autonomia e exercer cidadania plena nesse novo país. Neste artigo, descrevem-se as etapas de constituição no contexto do projeto de extensão, bem como as experiências advindas do processo, a saber: *i*) encontros de formação envolvendo alunos de graduação (professor em formação inicial) e pós-graduação em Direito, Educação, História e Letras; *ii*) seleção e discussão de referenciais teóricos cujas concepções foram estudadas e apropriadas para fundamentar as práticas pedagógicas; *iii*) reuniões semanais diagnósticas como subsídios no repensar das práticas; *iv*) considerações sobre a prática de ensino de língua para migrantes em condições de acolhimento.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, professora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira e pesquisadora do Grupo Littera, Unesc.

² Graduada em Letras Português e bolsista do projeto de extensão Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadora do projeto de extensão Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira e coordenadora do Grupo de pesquisa Littera, Unesc.

⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora colaboradora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

⁵ Professora Doutora do curso de Letras Português, pesquisadora do Grupo Littera e professora do Programa de Ensino-aprendizagem Português como Língua Estrangeira, Unesc.

⁶ Graduada em Letras Português, Unesc e bolsista do projeto de extensão Escola de Migrantes, Unesc

⁷ Em nome das coautoras, agradecemos a participação de Emilly Estevam Machado, Fernanda Smânia Mendes, Jonhatan Henrique da Costa Dal Bosco. Nossos agradecimentos também se estendem a Johana Cabral, mestra do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD/Unesc) pelo seu comprometimento e apoio em inúmeros momentos com os quais interagimos durante a vigência do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; Migrações Contemporâneas; Ensino e Extensão.

ABSTRACT:

This article aims to socialize reflections on language teaching from the perspective of welcoming migrants throughout an extension project *Programa de Ensino-Aprendizagem Português Língua de Acolhimento* idealized and carried out at Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, an institution that plays an important role in the implementation of language policies that go beyond public planning. This conception of language as the act of teaching is known as Portuguese as the Host Language (PLAc). The extension project, which has become a reference for the reflections outlined here, serves a group of migrants from Ghana, Haiti and Togo, who formed a class of twenty-three students who attended the classes. The goal was to insert them in our society, facilitating the breaking of the linguistic barrier that, many times, prevents them from reaching autonomy and exercising full citizenship in this new country. In this article, the stages of constitution in the context of the extension project are described, as well as the experiences arising from the process, namely: i) training meetings involving undergraduate students (teachers in initial training) and graduate students in Law, Education, History and Letters; ii) selection and discussion of theoretical references whose conceptions were studied and appropriate to support pedagogical practices; iii) weekly diagnostic meetings as support for rethinking practices; iv) considerations on the practice of language teaching for migrants in reception conditions.

KEYWORDS: Portuguese as a Host Language; Contemporary Migrations; Teaching and Academic Extension.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Criciúma, conhecida também por “cidade das etnias”, de acordo com Assis *et al.* (2018, p.491), insere-se no atual panorama de fluxos afrodiaspóricos contemporâneos pós-2010, mais efetivamente a partir de 2014. Com esses movimentos migratórios se tornando cada vez mais frequentes, é perceptível um interesse social e acadêmico crescente no intuito de entender todas as esferas do processo de migração e, mais ainda, de apresentar iniciativas que possam colaborar com a inserção em nossa sociedade desses “estranhos que nos batem à porta”, nos termos de Baumann (2017).

Com base em Assis *et al.* (2018) e Cortez (2018), podemos tecer algumas considerações com relação à condição de vulnerabilidade social desses migrantes, que encontra lugar nos próprios arranjos cotidianos de Criciúma e região, já que não são tão frequentemente vistos em postos de trabalhos de setores corporativos, grandes centros comerciais, ocupando cadeiras nas universidades, mas espalhados pelas ruas da cidade, em trabalhos de subsistência⁸.

⁸ De acordo com Cortez (2018, p.28), estima-se que exista uma média de 2.500 migrantes divididos entre haitianos, ganeses, togoleses e senegaleses na região da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC).

Acerca disso, Cechinel aponta que “sem trabalho formal e enfrentando problemas com empresas que se negam a contratar africanos e caribenhos, cresce o número de migrantes que recorrem a trabalhos informais para sua sustentação na cidade” (2018, p.492). Desse modo, além de descobrirem na cor de sua pele e na sua condição de migrantes obstáculos para a própria sobrevivência, esses grupos ainda compartilhavam uma fortíssima barreira comum: a linguística.

O cenário, portanto, que se apresenta é o de falantes de inglês, francês e inúmeras outras línguas, como o crioulo haitiano, hauçá e ewe, por exemplo, o que aponta a pluralidade cultural dos grupos que chegam, esbarrando na dificuldade de comunicação e no pouco domínio da língua portuguesa, o que se caracteriza como um forte empecilho para o estabelecimento de vínculos empregatícios e da própria autonomia, já que esses cidadãos dependem de terceiros para receber e compreender informações, leis, direitos, notícias, documentos, ordens etc. Ademais, é importante ressaltar a dificuldade linguística que se impõe não apenas do migrante para com o nativo, mas também o pouco domínio, por parte da população que acolhe, das línguas faladas pelos grupos que aqui chegam. Tal dinâmica linguística apresenta um prejuízo simbólico maior que apenas a falha na comunicação, uma vez que pode causar sentimentos de desconforto e de não pertencimento; é quase como se dissessem assim “eles não me entendem e não posso entendê-los, como crio raízes aqui?”.

Tendo a autonomia limitada pelas adversidades linguísticas, em especial para com a fala, em termos de conhecimento mínimo da língua daqueles que recebem migrantes em seu país, de acordo com Cortez (2018):

Vê-se aí a importância do domínio deste bem cultural, o que parece nos mostrar que é necessário tomar medidas para que possamos acolher de forma digna estes imigrantes que aqui chegam, a começar pela possibilidade de se familiarizarem com o idioma, podendo, a partir daí, exercer a mínima cidadania no Brasil igualmente, para que, então, como sonham, possam buscar trabalho e se inserir em diversas práticas sociais: universidade, religião, relações além dos seus núcleos de migração. Por conseguinte, sendo a língua o acesso para a cidadania, estando aí sua função principal de acolhimento (CORTEZ, p.101, 2018.).

Desse modo, esse novo cenário traçado exige da sociedade (e, principalmente, de seus órgãos de maior representatividade, como a Universidade) uma postura de responsabilidade e respeito diante das novas circunstâncias multiculturais, de variedades étnicas, linguísticas e sociais. Compreendemos que os estudos na área de Língua como Acolhimento e experiências em contextos dos mais variados para esse ensino, como o que

vivenciamos dentro de nosso projeto de extensão *Programa de Ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento*, possam contribuir para o desenvolvimento e qualificação de políticas públicas de integração, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem da língua do país que acolhe – em nosso caso, Português - língua oficial do Brasil – é parte relevante e integrativa dessas políticas.

O objetivo deste artigo, portanto, é socializar a vivência e desafios constantes das práticas do ensino de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, ou seja, compartilhar das práticas pedagógicas referentes ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para migrantes em contexto de vulnerabilidade.

No Brasil, o conceito de PLAc é ainda incipiente e vem sendo utilizado em contraposição a conceitos de ensino e pesquisa, já consolidados, como Português como Língua Estrangeira (PLE). O conceito de PLAc, em geral refere-se ao ensino de português, oportunizado por espaços como a extensão universitária, projetos humanitários e outras iniciativas de integração de migrantes em situação de vulnerabilidade, com o intuito de evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão, uma vez que se apropria dos conhecimentos já estabelecidos das práticas de ensino como as de Português Língua Estrangeira, Português Línguas de Herança, Português Língua Adicional, mas objetiva destacar que o PLAc é um campo de atuação que requer uma reflexão e práticas orientadas por questões complexas externas, para além das questões pedagógicas de ensino-aprendizagem e que configura cenários heterogêneos (adultos, crianças, diversos estatutos migratórios, traumas, grupos multiculturais, alfabetizados, semialfabetizados, das mais variadas línguas maternas, tensões: étnicas, raciais, religiosas, políticas, etc.), que exige do professor um olhar sensível à realidade desses migrantes, para além de seu conhecimento teórico específico. Concordamos com Lopez & Diniz que:

[...] o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil, que, como observa Amado (2013), têm sido, na maioria das vezes, responsáveis pela acolhida desses imigrantes e pelo seu contato inicial com a aprendizagem da língua majoritária do Brasil ((LOPEZ&DINIZ, 2018, s/p).

Para tanto, nas próximas seções, discutiremos a concepção de Português Língua de Acolhimento adotada, bem como outros conceitos que nos foram caros no momento de

idealização do projeto, além de apresentar um recorte do diagnóstico levantado a partir das disponibilidades dos grupos de migrantes e de suas necessidades, com base nos quais, as práticas pedagógicas foram elaboradas. Finalmente, apresentaremos nossas reflexões a respeito dos encontros, tanto do ponto de vista linguístico quanto social, a fim de construir um saber que seja válido não apenas para a turma de alunos em questão, mas também para grupos de graduandos (professores em formação inicial), bem como os pesquisadores voluntários, atuantes no acolhimento das migrações contemporâneas.

2 PERCURSO CONSTITUTIVO DA EXECUÇÃO DO PROJETO

Para discorrer sobre nossas reflexões a respeito da experiência de ensino relacionada ao projeto é necessário resgatar brevemente sua história de construção, que começa pelo diagnóstico apontado anteriormente e da necessidade instalada, a partir do qual surge o projeto *Ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento*, com base em reflexões oriundas de uma proposta de política linguística que tem origem nos resultados de pesquisas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); estas por sua vez dando suporte para sua atuação na extensão universitária⁹. A duração do projeto foi de dois anos (2018 a 2020), e se propôs ao ensino da língua portuguesa na condição de acolhimento, de forma gratuita, aos migrantes da cidade de Criciúma.

Os alunos atendidos, vindos do Haiti, Gana e Togo, constituíram uma turma de 23 educandos, os quais participaram de encontros semanais, bem como de outros eventos culturais que promoveram a interação das professoras com as famílias e entre as famílias. O grupo que acolheu os migrantes era composto, além de professores da Universidade, acadêmicos bolsistas (professores em formação inicial) e voluntários de diferentes áreas: curso de Letras, Psicologia e História, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Direito.

⁹ A Unesc trata-se de uma instituição de caráter comunitário e entende como extensão universitária a prática de cooperação interligada ao ensino e à pesquisa que interaja com a comunidade, é o espaço em que se promove a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. A extensão, entendida como prática educativa que interliga atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da população, consolida a formação de um profissional cidadão e se credencia na sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais (UNESCO, 2016).

A fim de refletir sobre como elaborar um projeto que fosse cabível e respeitoso para com esse contexto de multiculturalidade instalado e dentro dos recursos econômicos, estruturais e humanos que dispúnhamos, identificamos a necessidade de viabilizarmos um espaço de formação profissional e continuada para todos e que também possibilitaria o desenvolvimento de pesquisas científicas na área. Uma vez que o contexto se mostrava novo para todos, passamos a ter encontros semanais de formação e discussão envolvendo professores, acadêmicos e voluntários, no semestre que precedeu o início das aulas com os migrantes.

Nesses encontros, juntamente com outro grupo de extensão, Escola de Migrantes, os participantes dos projetos discutiram concepções teóricas, aproximações e sensibilizações ao tema das migrações contemporâneas e concepções de língua de acolhimento que seriam a fundamentação teórica para a elaboração dos planos de aula e das atividades posteriores. Apoiados em Baumann (2017), Cabete (2010), Freire (2006a), Grosso (2018) e Kramsch (2012), Lopez & Diniz (2018) o grande grupo refletia sobre a elaboração da prática pedagógica sobre a qual trabalharíamos, além de possibilitar a todos um olhar para além de seus campos de conhecimento, com alteridade, no intuito de compreender, sob múltiplas perspectivas, as diversas demandas que atravessariam o trabalho com um grupo tão heterogêneo de estudantes como o previsto para este projeto.

Partindo desse exercício de alteridade, todas as atividades pensadas para o projeto foram feitas a partir de um diálogo com os grupos de migrantes interessados. Se a perspectiva era acolhê-los, precisaríamos ouvir suas ideias e seus anseios, teríamos que construir vínculos de confiança, de estreitamento dessa relação “eles-nós”, a fim de desenvolverem sua autonomia em sua nova condição com vistas a estabelecerem sua cidadania.

Os diálogos com os grupos de migrantes foram feitos ainda na primeira etapa, que, além de oportunizar um espaço de formação continuada para professores, alunos de graduação (professores em formação inicial) e pós-graduação, fez com que pudéssemos pensar políticas de acolhimento e práticas pedagógicas de ensino de PLAc, que possibilitariam, na etapa seguinte, a condução de um processo de acolhimento mais harmônico para os grupos de migrantes envolvidos.

A partir de nossas reflexões e debates constantes, percebemos que, muito mais do que simplesmente convidá-los para a sala de aula, seria necessária uma construção de vínculos que os levassem a confiar no grupo de professoras e extensionistas. Além disso, seria importante que deixássemos claro para os migrantes que o espaço que pretendíamos construir era de troca,

e jamais de imposição cultural. A ideia central era que a língua portuguesa e a cultura brasileira os acolhessem antes de mais nada, por isso que o processo de acolhimento e o exercício de enxergar a alteridade vieram antes de qualquer abordagem linguística, realizando-se como uma caminhada para a sala de aula. Com isso em mente, pretendíamos acolhê-los antes da fase de ensino-aprendizagem.

Fez-se a abertura para elaboração de um diagnóstico dos grupos com os quais trabalharíamos, no intuito de perceber suas dinâmicas de poder internas e externas, suas individualidades, o domínio da língua portuguesa de cada um, a relação que possuíam com suas línguas maternas e grau de formalidade de ensino, além de contar com a sua participação e ouvir suas demandas em relação ao projeto.

Dos diversos desdobramentos que surgiram a partir desse diálogo com migrantes e líderes após o *Sarau dos Migrantes*,¹⁰ um particularmente relevante foi a decisão de que as aulas seriam ofertadas aos sábados pela manhã (9h às 12h) no espaço da Universidade. Esse encaminhamento foi dado após a solicitação dos próprios migrantes levando em consideração a disponibilidade de transporte, os horários de funcionamento da universidade, suas rotinas familiares e seus horários de trabalho. A partir disso, foi dado também o encaminhamento em relação ao início das aulas, que se dariam juntamente com abertura do primeiro semestre de 2019, evitando, dessa forma, uma quebra no processo por conta das férias de verão da universidade que se aproximavam.

Um segundo desdobramento a partir do diálogo com o grupo de migrantes, tendo em vista a heterogeneidade do grupo formado e nossas limitações de atendimento, foi o encaminhamento junto às lideranças de uma turma inicial de, no máximo, 15 pessoas, que possuíssem um perfil de potencial multiplicador junto às suas comunidades. Para tal, contamos com o apoio dos líderes das associações de migrantes, entregando a eles e aos demais migrantes presentes no dia do sarau aberto à comunidade, fichas a serem distribuídas e, posteriormente, preenchidas pelos interessados em ingressar no projeto. Ao retornarem a nós, poderíamos avaliá-las e estabelecer junto as lideranças e grupo de professoras, critérios de relevância para o atendimento neste primeiro momento.

¹⁰ O Sarau de Migrantes foi um evento organizado pelos projetos PLAc e Escola de Migrantes que aconteceu no *hall* da reitoria da Unesc, aberto a toda a comunidade interna e externa, a fim de dar visibilidade aos migrantes e como estratégia de aproximação para ouvi-los a partir de roda de conversa motivadas por momentos de trocas culturais por meio da música, da leitura, das línguas e do café compartilhado.

Para a análise das fichas de interessados e levando em conta nossa interação informal com os candidatos durante o sarau, estabelecemos alguns critérios baseados em: intenção e disponibilidade dos candidatos; domínio mínimo prévio da língua; perfil de liderança; estar de acordo com o comprometimento de frequência e posteriormente de multiplicador. Buscamos levar em consideração fatores como o nível de português que apresentavam, influência e atuação na sua comunidade migrante, pois, conforme proposto às lideranças, contávamos que essa formação pudesse, além de contribuir com o desenvolvimento da língua, também contribuir com sua comunidade. Reconhecendo nossas limitações e priorizando um ensino humano e de nenhuma forma sistemático, almejávamos conduzir uma prática pedagógica de forma a encorajá-los, com autonomia, a seguirem com o ensino de português em seus grupos, sendo multiplicadores. Dessa forma, conseguiríamos trabalhar juntos, otimizando o alcance do projeto e, conseqüentemente, ampliando a oportunidade de acesso a um aprendizado humano da língua para cada vez mais pessoas poderem se inserir cotidianamente em suas comunidades.

Com relação às práticas do PLAc, à medida que os encontros foram acontecendo, percebemos que as aulas teriam mais densidade e fluiriam melhor se cada grupo de extensão (PLAc e Escola de Migrantes) liderasse um sábado, de forma intercalada, dispondo das 3h de encontro para a realização de suas atividades. Tal decisão foi tomada após notarmos a estratégia de que realizar os encontros em um único sábado implica em pouco tempo para realização dos objetivos de cada projeto e que o foco dos alunos para com os dois projetos era diferente.

Após a primeira aula, as professoras e bolsistas diagnosticaram alguns pontos, como: *i*) os migrantes possuíam nível de letramento e ensino (na língua materna) diferentes uns dos outros; *ii*) alguns alunos realizavam pouca ou nenhuma leitura e, por isso, associamos a constatação com o fato de que muitos tinham pouco acesso a situações de letramento em sua língua materna, o que dificultaria, por extensão, promover essa prática numa língua nova; *iii*) falavam português em níveis diferentes, alguns conseguiam manter uma conversa, outros sabiam algumas palavras.

As percepções das primeiras aulas foram o norte para a elaboração de estratégias para as próximas aulas. Utilizaram-se textos literários brasileiros como contos, poesias, contos populares, letras de música etc, para a prática de leitura e escrita, aproximando os alunos não apenas de práticas de análises linguísticas, mas também da cultura e história do país, o que também fora tido como importante e como foco para as aulas, mesmo que de maneira periférica.

Os materiais foram escolhidos para que, mesmo que de maneira sutil, equiparasse o conhecimento dos alunos: os que já dominavam mais a língua, ainda assim ganhariam mais vocabulário e entendimento de língua, e os ainda iniciantes, mesmo que de maneira menos profunda, também.

Nas aulas realizadas de interpretação de texto, percebeu-se uma boa receptividade por parte dos aprendizes, e as dúvidas que surgiam, ao longo das aulas, eram transformadas em conteúdos para que as professoras pudessem ensinar a língua, como práticas de análise linguística, ampliação e adequação do léxico e os vocabulários. Tornou-se comum o constante surgimento de indagações a respeito do uso de plurais, quantificadores, ortografia, gênero, conjugação etc. e, uma vez que vieram a partir dos alunos, foi possível avançar com práticas significativas.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS – ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Dado o diagnóstico apresentado junto à seção anterior, o cenário que se apresentava junto à sala de aula requeria um posicionamento multicultural das práticas pedagógicas, pois além do fato de virem de países diferentes e de terem experiências distintas (contando, inclusive, com outras vivências migratórias em países como os Estados Unidos, por exemplo), cada indivíduo possui sua parcela de singularidade, com suas próprias crenças e costumes, o que, de acordo com Kramsch (2012),

No contexto multilíngue atual, a cultura não é mais uma condição compartilhada em uma comunidade singular de indivíduos que pensam da mesma forma, onde todos têm a mesma história, memórias, sonhos para o futuro. A cultura tornou-se desterritorializada, ela vive nas mentes e nos corações dos expatriados, imigrantes, viajantes [...]. (KRAMSCH, 2012, p.11).

De acordo com Kramsch (2012), a ideia de um ambiente escolar multilíngue vai muito além de utilizar mais de um código em uma aula de língua, mas sim ser capaz de transitar entre esses códigos para que os alunos interajam entre as línguas e formem uma “competência translinguística e transcultural” (KRAMSCH, 2012, p. 17). Isso se assemelha ao ambiente multilíngue que vivenciamos, haja vista nossos alunos, em sua grande maioria, já falarem duas ou mais línguas além do português e mais que isso se considerarmos a variação linguística interna, fenômeno inerente a todas línguas. Desse modo, o papel do professor, nesse caso, é

explorar ao máximo as possibilidades que se apresentavam em termos de conscientização linguística que cada indivíduo viesse a se apropriar, como uma forma de se aproximar da língua alvo, desenvolvendo em sala práticas multilíngues e multiculturais, que reforçam ainda mais a ideia exposta anteriormente de valorização de suas identidades individuais.

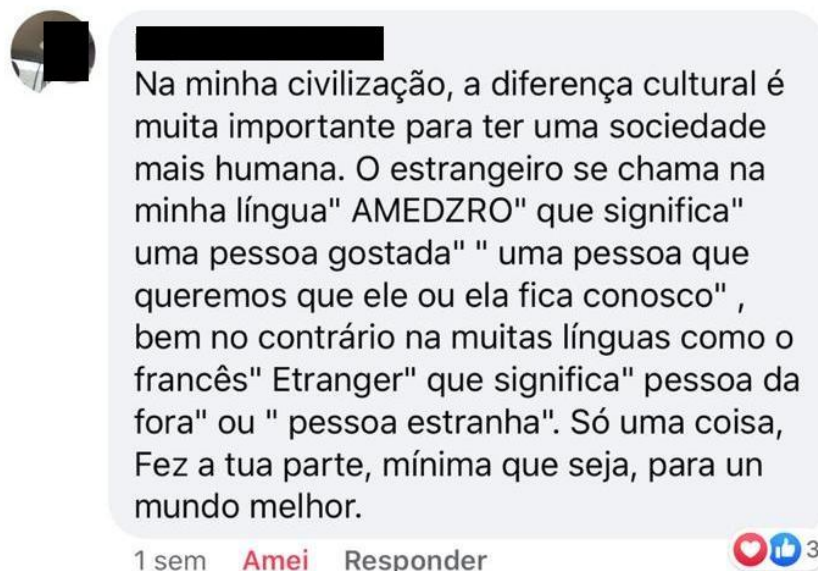
Dessa forma, a concepção de linguagem mobilizada passa pela compreensão de que esta seja um “fenômeno social, histórico e ideológico” (CORTEZ, 2018), vivo, que se insere intrinsecamente na cultura de um país, estando longe de ser apenas uma ferramenta para comunicação. À luz de Cortez:

[...] entendemos por linguagem a prática social, não se tratando apenas de um sistema de normas, um sistema estrutural ou apenas palavras a decorar, mas sim, palavras carregadas ideologicamente de significados dentro de dado contexto de uso”. (CORTEZ, 2018, p. 79).

Por conseguinte, o ensino dessa língua na condição de acolhimento tende a ser algo que não se centralize no trabalho gramatical e no uso de apostilas pré-estabelecidas e encaminhe-se para o ensino a partir do contexto social, da realidade e necessidades apontadas pelo grupo de alunos, a fim de que esses aprendizes consigam ter melhor suporte linguístico e aproximação cultural para compreender o mundo em que estão se inserindo. Para Cortez (2018, p. 102), ensinar a língua a partir da perspectiva do acolhimento é garantir que as culturas sejam elementos do processo de ensino-aprendizagem, é entender o local de enunciação de si e do outro, tomando consciência do processo de alteridade que, para a autora, é tão importante quanto o ensino da língua em questão; é entender a estrutura de silenciamento de verdades individuais geradas a partir de um processo sócio-histórico de colonização e cuidar para que o mesmo não se repita na dinâmica da sala de aula.

A escolha da palavra *acolhimento*, em detrimento a *estrangeira* (Português Língua Estrangeira) nos remete à consciência desse movimento de marginalização sofrido por essas pessoas e expressa uma tentativa, por parte dos professores, de fazer com que o processo de cidadania nesse ambiente de troca de saberes ocorra da forma mais espontânea possível, sempre levando em consideração os desideratos que se materializavam durante a interação nos espaços significativamente construídos de sala de aula, fazendo com que se sentissem acolhidos, reiterando ser um processo que, por si só, extrapola a comunicação. Reflexão esta, tão bem sintetizada tempos depois, por um de nossos alunos de PLAc, em uma interação em suas redes sociais:

Figura 1 – Depoimento de aluno



Fonte: Rede social Facebook, 12/07/2018, arquivo pessoal.

Essa manifestação nos ensina muito mais: revela uma pessoa sensível às diferenças, capturando etimologicamente o gesto *do gostar de uma pessoa*, interpretação esta que mostra o quanto a língua dele é acolhedora, e por que não dizer muito mais acolhedora do que a etimologia do português deixa explicitar. Do jeito dele, compreende claramente a relação intercultural como enriquecedora da humanidade.

É por isso que ensinar a língua portuguesa, a partir de uma postura de acolhimento, difere-se do ensino de língua estrangeira. Para Cortez (2018), o professor que se depara com essa situação

[...] terá que possuir muita sensibilidade para lidar com situações de vulnerabilidade de seus estudantes, dificuldades financeiras; muitos talvez em condição de irregulares no país; psicologicamente abalados pela separação dos entes queridos, da família que deixaram em situação de risco ou pobreza em outro continente; além de todo universo cultural posto e o estranhamento de seus alunos a este novo contexto sociocultural. (CORTEZ, 2018, p. 104).

Frente a possibilidade multicultural e plural esboçada por Cortez, as situações vivenciadas nos momentos de interação (professor-alunos; alunos-alunos) em sala de aula, sempre irrepetíveis, transformavam-se em farto material de análise linguística, que refratava os

universos culturais que se materializavam a cada tomada de palavra pelos envolvidos. Nesse processo, os sentidos iam sendo construídos, ressignificados por meio da interação verbal, *realidade fundamental da língua* (BAKTHIN, 2006, p. 127).

Essas situações irrepetíveis demandam uma postura pedagógica sempre problematizadora, com vistas a trazer para os níveis da consciência os objetos de aprendizagem da referida oportunidade. Portanto, uma educação problematizadora, como propõe Freire (2006a), a partir da qual “a leitura do mundo preceda a leitura da palavra” (FREIRE, 2006b) se faz e se fez presente nesses espaços de aprendizagem, concepção educativa capaz de transformar qualquer ação pedagógica comprometida com uma educação engajada na transformação do mundo no sentido de uma maior justiça social.

Freire ainda nos desafia a pensar a autonomia para esses migrantes, mas noutra lógica. Para o autor, “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (2016, p. 58), ou seja, é preciso levar em consideração que aquele indivíduo para o qual me dirijo já possui autonomia – em seu próprio país e, de certo modo, também aqui, haja vista transitar cotidianamente entre as esferas sociais das quais faz parte. O professor, portanto, além de proporcionar um ensino que promova acolhimento, exercita o diálogo, estando sempre receptivo à cultura de seu aluno, levando em consideração o universo multicultural e conseqüentemente as diversas línguas faladas pelos alunos, de modo a adotar sempre uma postura que se volte para a educação libertadora, da autonomia, conforme Freire (2016).

4 PRIMEIRAS REFLEXÕES

As primeiras reflexões aqui socializadas passam por recortar três temas de muitos que emergiram (como trabalho, processos de migração no Brasil, preconceito racial, dificuldades linguísticas e de integração, diásporas, etc.) durante a interação com os migrantes em espaços de ensino do PLAc quando da oportunidade de execução do projeto, a saber: *Liderança, Gênero e Religiosidade*; que, para além da descrição, trarão impressões com base em situações factuais envolvendo estigma.

Esta seção pretende trazer, como parte dos resultados, o diagnóstico feito junto a esse grupo multicultural com o qual aprendemos e ensinamos durante os dois anos de execução do projeto. Alguns tópicos, durante as interações, tiveram visibilidade, ou porque explicitavam ou porque silenciavam e, às vezes, porque observávamos. Com visibilidade marcada,

conseguíamos perceber disputas entre as lideranças, a religiosidade como fator cultural também distinguia os grupos étnicos, as manifestações por parte de seus relatos quanto ao estigma igualmente ficaram bem acentuadas; contudo, posicionamentos quanto ao gênero parecem ter sido silenciados, o que também merece reflexão de nossa parte.

Uma vez que entendemos que os vínculos entre língua e sociedade são indissolúveis, como afirma Bakhtin (2006), a linguagem é uma prática social, não se tratando apenas de um sistema de normas, um sistema estrutural ou apenas palavras a decorar, mas sim, palavras carregadas ideologicamente de significados dentro de dado contexto de uso. Sendo por meio da linguagem que nos constituímos, por isto o entendimento do português como de língua de acolhimento, no qual a língua assume outro papel pode ter grande colaboração com a prática pedagógica e a construção de uma integração cidadã.

4.1 da Liderança

Desde o início de nossa aproximação às comunidades migrantes o respeito a sua constituição e forma de organização social das comunidades migrantes foi um de nossos cuidados, afinal, estava sempre presente em nossas reflexões a difícil tarefa de poder contribuir com o que a comunidade entendesse como importante no processo de aprendizagem do português, ouvi-los, buscar possibilidades conjuntamente e nos distanciarmos de uma postura colonizadora e que possuísse qualquer forma de imposição.

Agier (2007), sobre o campo de refugiados Tobanda, Serra Leoa, observa que diante do abandono e de tentativas de silenciamento dessas comunidades, emergem líderes entre esses grupos que se tornam os porta-vozes desses vulneráveis:

Os campos de refugiados constituem-se como meios sociais e políticos paralelamente à sua construção material. Esse engendramento só se percebe em geral *a posteriori*, quando os campos se tornaram, com o tempo, espécies de projetos de cidades largados ao abandono; de uma maneira mais geral, espaços de identificação para aquelas e aqueles que vivem lá há vários anos ou décadas, ou que lá nasceram, se casaram, enterraram seus mortos. Nesse embrião de vida política, líderes emergem e se tornam, oficialmente ou não, os porta-vozes dos refugiados, mesmo que não desejem ser reconhecidos *a priori* por essa identidade coletiva imposta. São eles que, no fim de contas, defendem o ponto de vista dos "vulneráveis", seja qual for sua condição e mesmo se a condição deles, relativamente melhor que a da maioria dos refugiados, lhes permite precisamente exercer essa liderança. É nesse momento, na tomada da palavra "em nome dos refugiados" todos eles considerados "vulneráveis", que a política se introduz no campo, e com ela um pouco de cidadania (AGIER, 2017, s/p).

Podemos aqui, traçar um paralelo com a organização das comunidades migrantes atendidas por nosso projeto de extensão, em Criciúma. Do mesmo modo, na omissão do Estado no estabelecimento de políticas públicas, surge no seio dessas comunidades, vidas políticas, e com elas, disputas internas pela tomada da posição de porta-voz.

O sentimento de exclusão, abandono e preconceito passava a ser construído e encontrava ainda mais eco quando sentiam estar passando por situações de exploração e injustiça, e viam-se tratados de formas diferentes, estigmatizados no trabalho, em órgãos públicos, na rua ou no comércio. Uma das lideranças explicitou a fala dos moradores locais com relação à presença deles como migrantes: “Eles não são daqui, não falam a nossa língua, eles tomam o que é nosso”. Notavam, ainda, que não recebiam informações corretas, mas pouco podiam fazer por não terem certeza, ou por não encontrarem em nós, moradores locais, um lugar seguro. O cenário descrito explicita, portanto, a não confiança por parte de quem chega tanto quanto de quem deveria acolher. Afinal, para os moradores locais, a empatia para com o diferente, o estranho, passa por uma construção social, e, segundo Bauman,

Para os indesejáveis que suspeitam ter chegado ao fundo do poço, a descoberta de outro fundo abaixo daquele em que eles próprios foram lançados é um evento de lavar a alma, que redime sua dignidade humana e recupera o que tenha sobrado de autoestima. A chegada de uma massa de migrantes sem teto, privados de direitos humanos não apenas na prática, mas também pela letra da lei, cria a (rara) chance de um evento assim. Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia; do racismo e da variedade chauvinista de nacionalismo. (BAUMAN, 2017, p.18).

Nessa mesma linha de raciocínio acerca da (não) empatia, entre outros sentimentos provocados pelos locais, Laraia afirma que:

A dicotomia “nós e os outros” expressa em níveis diferentes essa tendência. Dentro de uma mesma sociedade, a divisão ocorre sob a forma de parentes e não-parentes. Os primeiros são melhores por definição e recebem um tratamento diferenciado. A projeção desta dicotomia para o plano extra grupal resulta nas manifestações nacionalistas ou formas mais extremadas de xenofobia. (LARAIA, p. 73, 2001).

Em função da confiança que deveria ser estabelecida, a despeito do que já haviam passado, fez com que a comunicação para com o grupo de migrantes se estabelecesse via as lideranças dos ganeses, togoleses e haitianos, com vistas à construção de vínculos, que *per si* já é desafiador, tendo em vista não só as diferenças culturais entre os grupos, mas também entre estes com professores que estavam a frente da organização pedagógica do PLAc.

O canal aberto com as lideranças significava alcançar aquele grande grupo heterogêneo que se colocava em posição defensiva, de desconfiança, já que a maioria das comunidades migrantes se movia de acordo com aqueles que as lideravam, confiantes de que eles representavam sua comunidade. Segundo Baeninger et al (2018), a formação das lideranças nesse contexto migratório pode envolver diversos fatores, os quais vão desde a questão religiosa até questões temporais, ou seja, aqueles que primeiro se integram e se locomovem minimamente no país tendem a criar uma figura de confiança e vir a serem o ponto de conexão entre sua comunidade e o mundo fora dela, no novo país.

Embora, no início, houvesse tensões entre os grupos, havia uma ligação entre eles: o fato de serem migrantes. Nos primeiros encontros, essas tensões eram mais evidentes: os haitianos conversavam entre si, os ganeses também, e assim por diante. De certo modo, já esperávamos que esse estado de coisas poderia se dar. Compreender isso passou por reflexões como a de Laraia, segundo o qual, “o homem tem despendido grande parte da sua história na Terra, separado em pequenos grupos, cada um com sua própria linguagem, sua própria visão do mundo, seus costumes e expectativas. [...]” (LARAIA, 2001, p. 72,).

À medida que os encontros iam acontecendo, percebemos que a organização feita, sobretudo aqueles eventos em que trazíamos convidados¹¹, proporcionava maior descontração e espontaneidade. Um bom exemplo dessa estratégia de aproximação entre os grupos, (em que também foram convidados alguns outros professores da Universidade e da Comunidade no entorno) foi uma roda de conversa, com vistas a que todos se sentissem convidados a participar. Nessa roda de conversa, que se estendia por toda uma manhã, compartilhamos um café colonial em que a comunidade migrante (os alunos em questão) também levou pratos típicos de sua cultura e instrumentos musicais, enriquecendo e animando ainda mais esse momento de troca. Foi uma oportunidade ímpar para aproximar as fronteiras não só físicas, como também sociais e culturais, e para nos aproximarmos de forma respeitosa e empática, construindo um acolhimento de fato, sem nos determos nas diferenças que poderiam nos afastar.

4.2 das questões de Gênero

¹¹ Os convidados para os eventos, foram diversos profissionais da área da saúde, direito, da secretaria da educação e funcionários da própria universidade para expor os programas sociais possíveis.

Outro tópico que nos passou está ligado a questões de gênero. Uma das situações que nos levou a observar esse tema foi a de que nosso grupo era majoritariamente feminino, e o de alunos, majoritariamente masculino. Com essa situação em tela, mesmo que não fosse explicitado verbalmente, ficou bastante marcado que as mulheres não participavam das aulas, mesmo diante de nossa insistência para que as trouxessem, o que indica talvez que o fato de nós mesmas sermos mulheres professoras (e não homens professores) possa não remeter à autoridade constituída, pelos olhos deles. Essa interpretação é pautada em fatos vivenciados nos espaços de interação. Em um dos registros de observação, a professora de História, pela Escola de Migrantes, por várias vezes, na condução das aulas, solicitava que uma das lideranças a ajudasse durante as interações. Parece que os apelos e que só a voz da professora não se constituía de autoridade suficiente para ter a atenção dos alunos migrantes.

Ainda em termos de questões de gênero, de modo subliminar, entre um comentário aqui e outro lá, como por exemplo, quando provocados sobre a presenças das mulheres nas aulas, de o convite se estender a elas, fomos questionados por um dos alunos: “mas vocês disseram que seria para os líderes, por que as mulheres?”. Continuamos insistindo, no decorrer dos encontros, sobre o motivo pelo qual as mulheres não participavam de nossos encontros, e as repostas giravam em torno de que o papel delas fosse outro: cuidar da casa e cuidar dos filhos. Não chega a ser um choque cultural, haja vista que situações semelhantes podem ser evidenciadas em grande parte das famílias brasileiras. Avançamos muito, mas ainda há um longo percurso. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), ao fazer a leitura de seus dados de Gênero quanto aos indicadores sociais das mulheres no Brasil, afirma:

No Brasil, em 2016, as mulheres se dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016. Observa-se que o indicador pouco varia para os homens quando se considera a cor ou raça ou região de residência.

Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados, qualquer que seja o grupo de idade observado. (https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020).

Para adensar as reflexões que tecemos acerca das questões de gênero, vale relatar uma experiência vivenciada durante uma das elaborações pedagógicas, para a qual mobilizamos notícias em que figurassem ditos populares. Em uma das notícias, queríamos problematizar a expressão idiomática “quem cala, consente”. Evidentemente, que essa problematização deveria passar pela compreensão do texto em si. A seguir, o texto:

Figura 2 – Texto aula

TPM / VIOLÊNCIA / EDUCAÇÃO

Criada por professoras e pesquisadoras, rede “Quem cala consente?” apoiar vítimas de violência sexual e de gênero nos campi da USP



POR **LYGIA DA VEIGA PEREIRA** 25.02.2016



As universidades brasileiras têm pelo menos um ponto em comum com as americanas. Sabe qual? A violência sexual. A diferença é que lá o assunto é tratado abertamente. Na aula inaugural para novos alunos, os reitores falam de assédio sexual, o que o caracteriza e como deve ser administrado. Mesmo assim, muitos incidentes infelizes seguem acontecendo.

Agora, imaginem aqui no Brasil, mal se fala no assunto. A boa notícia é que isso está mudando, pelo menos na USP. Mais de 100 professoras e pesquisadoras da Universidade criaram a rede “Quem cala consente?”, da qual participo, para apoiar vítimas de violência sexual e de gênero nos campi. A interrogação nome tem importância fundamental: em geral, quem cala não consente, mas sofre, se envergonha, se culpa, e precisa ser acolhido.

Fonte: Revista Trip, 2016.

Primeiramente, cabem algumas considerações sobre a seleção do texto, que passa pela premissa de que seja real. A ideia sempre foi trabalhar com evidências reais quanto à língua em uso, assegurar sua autenticidade, tendo em mente que o ensino de língua se dá em um contexto multilíngue. A escolha deve necessariamente passar por conteúdos que remetam a reflexões sociais, estruturais, para que possamos refletir sobre os temas, como um dos pressupostos do PLAc, para o qual o nível da consciência não se limita às formas estruturais da língua, mas, para além, envolvem dimensões pragmáticas. Contudo, a nossa seleção do texto acima revela, no mínimo, ingenuidade, ao não perceber que o tema encerra, mesmo no Brasil, ainda discussões acaloradas, a exemplo do que se tem chamado nas redes sociais, equivocadamente de “ideologia de gênero”, tentando silenciar um debate tão importante para lidar com as diferenças. Imagine, esta discussão nesse ambiente multicultural, em que o grupo de professoras (eminentemente feminino) ainda estava tateando para compreender as mais diversas demandas que se instalavam no processo. No mínimo, foi desafiador.

Do ponto de vista do conteúdo, o desafio teve início quando começamos por explicar o vocabulário, começando por “assédio”. Nesse momento, os colegas que já estavam no Brasil há mais tempo, tentavam dar exemplos de situações de assédio (alvorço instalado), e, para nossa surpresa (diferença cultural), muitos deles não compreendiam porque essas situações se constituíam como ruins, pelo menos em se tratando do tipo de exemplos trazidos pelos colegas. Enfim, ao problematizar o texto, a dificuldade instalada não se deu quanto ao conteúdo central do texto que passava por relatar o êxito de um movimento importante chamado “quem cala consente”, com o propósito de cuidar das vítimas de assédio sexual, dando voz a elas, haja vista que nos deparamos com situações pragmáticas que passavam necessariamente pelo filtro cultural.

4.4 da Religiosidade

Religiosidade foi outro tema que apareceu em vários momentos e não nos passou despercebido no diagnóstico. Na dinâmica dos encontros, íamos percebendo atitudes como, por exemplo no período do Ramadã, parte dos alunos não se sentavam a mesa para lanchar conosco entre os intervalos das aulas, pela prática de seu jejum ritual. Nesse caso específico, estamos falando dos ganeses, cuja religião é o islamismo.

Pesquisadores em um estudo de caso realizado entre 2011 e 2013¹², com o intuito de facilitar e consolidar a estada dos migrantes no país, constataram a importância da não exclusão dos fatores religiosos ao trabalhar-se com migrantes: “Sobre a religiosidade dos haitianos, desde nossos primeiros contatos com esses migrantes, percebemos que era um tema de importância relevante neste processo migratório” (Cotinguiba & Cotinguiba, 2018, p. 270). Algumas religiões, por exemplo, não permitem nenhum tipo de trabalho ou esforço aos sábados; outras, não permitem que mulheres e homens estejam no mesmo local quando as mulheres estiverem desacompanhadas de algum homem da família. Por fim, estas foram nossas primeiras impressões de uma experiência que ainda estamos analisando, com vistas a compartilharmos outras dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹² Pesquisa completa disponível no livro Migrações Sul-Sul de 2018, referenciado no item “Referências”.

Durante o desenvolvimento do projeto sobre o qual versa este artigo, constatamos a importância de acolher e incluir o povo migrante do nosso país. Ressaltamos a relevância da diversidade cultural e como ela projeta diferentes caminhos e aprendizados. Os objetivos do projeto superaram as expectativas: trocar experiências de cultura e de língua, fazer com que os alunos se adaptem mais facilmente à cidade, à região, ao povo. Apesar de termos atingido apenas parte do que realmente gostaríamos – afinal, uma das metas era fazer com o que os membros do grupo de aprendizes funcionassem como multiplicadores dos conhecimentos construídos a partir dos conteúdos problematizados em sala de aula, conseguimos realizar um projeto que proporcionou muito a quem teve a oportunidade de participar.

Reiteramos o desejo: o que queríamos, desde o início de nossos encontros de formação, era a confluência, tentando não impor nossa língua no sentido de exigir que fosse a única presente em sala; muito pelo contrário, queríamos evidenciar as diferenças e semelhanças entre as línguas e mostrar a eles que a bagagem linguística que nos trazem é, sim, relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Este espaço foi por demais importante à formação de todos os envolvidos: aprendemos e ensinamos, o que revela que ainda temos muito por descobrir com projetos como este.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Refugiados diante da nova ordem mundial**. Refugees face the new humanitarian order. Dossiê Sociologia da Desigualdade. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dfrz9tB3Bg93PRGY3pZTjNv/?lang=pt> Acesso em 03 jul. 2021.

ASSIS, Gláucia de Oliveira *et al.* Novos imigrantes em Santa Catarina no tempo presente. *In:* BAENINGER, Rosana. et al. (Org.). **Migrações sul-sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) – UNICAMP, p. 479-501, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

COTINGUIBA, G.C.; COTINGUIBA, M. L. P. Uma análise da presença haitiana na amazônia um estudo de caso de Porto Velho. *In*: BAENINGER, Rosana. et al. (Org.). **Migrações sul-sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) – UNICAMP, p. 260-273, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORTEZ, Dayane. **Políticas Linguísticas em Criciúma: promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento** 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação. Criciúma, 2018. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000067/00006747.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino**. Tradução de Silvana Aparecida Carvalho do Prado. Ponta Grossa: Muitas Vozes, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPEZ, A. P. A. DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 03 jul. 2021.

PEREIRA, Lygia da Veiga. **Violência sexual nas universidades - até quando?** *Revista Trip*. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/enfrentando-a-violencia-sexual-nas-universidades>. Acesso em: 02 mar. 2019.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Cartilha da Extensão Universitária Unesc**. Criciúma, SC, 2016.

**“QUEM TEM MEDO ASSIMILA TODA FORMA DE EXPRESSÃO
COMO PROTESTO”: MANIFESTAÇÕES POLÍTICAS EM *O TEATRO
MÁGICO***

**“THOSE WHO ARE AFRAID TAKE ALL FORM OF EXPRESSION AS
A PROTEST”: POLITICAL EXPRESSION IN *O TEATRO MÁGICO***

Vivian Miranda Cypriano¹
vivianmcpriano@gmail.com
Gladir da Silva Cabral²
gla@unesc.net

RESUMO

O presente trabalho visa investigar o comprometimento político do artista relacionando as temáticas presentes nas canções do Teatro Mágico com o que é defendido sobre cultura de massa e indústria cultural. A pesquisa busca construir uma relação com os temas cultura e identidade para assim compreender seus reflexos nas canções do grupo. O trabalho também tem o intuito de analisar como as temáticas se constroem por meio da linguagem utilizada nas composições da trupe.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Indústria Cultural. O Teatro Mágico.

ABSTRACT

This work aims at investigating the commitment of the artist in the themes present in the songs by O Teatro Mágico. The research is based on a debate about mass culture and cultural industry and tries to elaborate a definition of culture and identity in order to comprehend how these themes are shown in the songs of the musical group. We also try to analyze how these themes are built through the language used in the songs of the O Teatro Mágico.

KEYWORDS: Identity. Cultural Industry. Teatro Mágico.

*“Mas eu não quero me encontrar com gente louca”, observou Alice.
“Você não pode evitar isso”, replicou o gato.
“Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco, você é louca”.
“Como você sabe que eu sou louca?” indagou Alice.
“Deve ser”, disse o gato, “Ou não estaria aqui”.
- Alice no País das Maravilhas
(Lewis Carroll)*

¹ Graduada em Letras: Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

² Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

1 “NÃO REPRE NA BAGUNÇA. POR AQUI A VIDA PULSA. POR AQUI A VIDA PASSA.”

Desde que ingressei no curso de Letras em 2017, pensava em possíveis assuntos para o trabalho de conclusão de curso. Depois de passear por muitos temas e teorias, decidi por fazer um trabalho que me representasse, que demonstrasse algumas de minhas paixões, que tivesse algum significado para mim. Então decidi reunir uma coisa que eu amo com uma coisa com qual passei a me envolver depois que comecei a graduação: O Teatro Mágico e a política. O propósito do meu trabalho é investigar como se dá o comprometimento político do artista relacionando essas temáticas a partir das canções do Teatro Mágico, defendendo que o artista, em suas letras e manifestações artísticas, assume uma postura política, ou seja, uma atitude frente à realidade que o cerca e sobre a qual fala.

Depois de seis anos acompanhando a trupe,³ passei a perceber que era possível falar sobre vários assuntos a partir de suas canções. Sendo assim, separei algumas temáticas mais recorrentes, principalmente pelo *setlist* do show “Voz e Violão”, por ser um show mais intimista, próximo ao público, o que contribui para que as letras tenham destaque. O *setlist* inclui canções que marcaram a história do Teatro Mágico, por ser uma turnê de reconexão com o início da trajetória da trupe (o que falarei mais detalhadamente na próxima seção). Além disso, selecionei mais algumas canções que não estavam neste show, mas que acredito serem de fundamental importância para o meu trabalho tendo em vista as discussões que serão aqui feitas. Minha pesquisa parte de alguns questionamentos que pretendo responder no decorrer deste texto. O primeiro objetivo é entender de que forma o trabalho com a linguagem ajuda a construir as críticas sociais presentes nas canções do grupo. O segundo objetivo busca analisar como o fazer artístico em meio à cultura de massa é tratado nas canções do grupo. Por fim, pretendo verificar de que maneira o Teatro Mágico aborda nas suas letras a crise de identidade e a identificação do público com a trupe.

Para atender aos objetivos propostos, a análise a ser feita se estrutura a partir de três temas centrais que serão abordados em cada uma das sessões deste artigo. O primeiro tema que destaque é a questão de variedade linguística, que será discutido a partir da leitura de Norma Goldstein (1989), Marcos Bagno (2007) e Sírío Possenti (2000), a fim de compreender o que é

³ Nome atribuído pelos fãs ao grupo O Teatro Mágico.

variedade linguística, como os conceitos de “certo” e “errado” na língua portuguesa são construídos e quem está autorizado a dizer o que é correto ou não. A segunda temática se refere ao modo como as canções apresentam a visão do grupo acerca da indústria cultural e da cultura de massa, para discuti-las será utilizado como arcabouço teórico os Estudos Culturais e alguns autores que discutem tais temas com base nesse campo de estudo, tais como Rodrigo Duarte (2010) e Maria Elisa Cevalco (2003). Por fim, para abordar as questões de identidade presentes nas canções da trupe, utilizarei os estudos de Stuart Hall (2000), autor também ligados aos Estudo Culturais.

2 “SEM HORAS E SEM DORES, RESPEITÁVEL PÚBLICO PAGÃO, BEM-VINDO AO TEATRO MÁGICO!”

É difícil dizer o que de fato é O Teatro Mágico. Acompanho o grupo há oito anos e sempre pensei neles como um grupo musical, uma família, uma trupe, uma companhia artística, um projeto, uma banda, sempre uma definição líquida, mas nunca em uma única caixinha. Pensando nessa multiplicidade de definições, cada turnê e cada álbum contam com uma trupe nova e diferente da anterior. Sendo assim, cada show possui diferentes apresentações circenses, poesia, música, teatro e o famoso palhaço⁴, personagem incorporado por Fernando Anitelli.

Em uma entrevista para o programa *Casa da Rosa*, o idealizador do grupo diz que:

Pra mim, O Teatro Mágico é uma companhia. Chamo de trupe porque seria injusto você falar que é uma banda, sendo que você tem um lado performático. É injusto falar que é só circo, porque você tem a banda. E ao mesmo tempo que você leva poesia, um improviso, a provocação, uma brincadeira, e esse universo, tem a coisa da roupa, uma interação com o público. Então é circo, teatro, poesia, tudo numa coisa só. (ANITELLI, 2017).

Dessa forma, O Teatro Mágico surgiu com o idealizador e vocalista Fernando Anitelli, que, depois de ficar dois anos à espera de uma gravadora, decidiu que não iria compor e alterar suas músicas para atender às demandas do mercado. Ele, então, passou aproximadamente um ano nos Estados Unidos com o intuito de juntar dinheiro para gravar seu primeiro CD. Entre trabalhos de garçom dia e noite, nas horas que sobravam Fernando tocava suas músicas em praças e bares brasileiros, mas se recusava a cantar versões com as letras

⁴ A representação do palhaço será discutida mais adiante na seção “Tudo que faço para ser”.

traduzidas para o inglês, pois isso iria acabar com a sonoridade que ele queria, como ele afirma numa entrevista ao canal “Meia horinha”.

Ao retornar para o Brasil, Anitelli foi em busca da gravação de seu CD. Na mesma entrevista, ele relata que, inicialmente, a ideia era fazer uma gravação voz e violão, mas depois das músicas gravadas ele foi percebendo como se encaixariam alguns sons de violino, teclado, baixo, etc. E com essa composição surgiu, em 2003, O Teatro Mágico com o álbum de estreia com um título um tanto longo: *Fernando Anitelli apresenta O Teatro Mágico: Entrada para raros*. Além disso, a trupe ficou conhecida pelo seu caráter performático de suas apresentações, misturando música, poesia, apresentações circenses e, claro, teatro, pois uma das ideias iniciais era que cada CD pudesse ser como uma peça teatral.

Em entrevistas ao *Casa da Rosa* e ao *Meia Horinha*, Anitelli fala sobre a relação do Teatro Mágico com o público e de como isso sempre foi de extrema importância por ser algo vivo e próximo, como se fosse uma extensão da trupe: “se tem público, eu já não estou sozinho.” (ANITELLI, 2017). E foi a relação com o público a responsável pela natureza livre do grupo, fato também marcado pelo modo como as músicas foram e são produzidas e divulgadas, de forma independente. Além disso, a trupe foi uma das primeiras no Brasil a disponibilizar suas músicas para *download* gratuito – o que para eles seria a essência da verdadeira MPB, “música para baixar”, um trocadilho com a sigla para Música Popular Brasileira – e, por isso, sempre seguiu pelo acostamento da indústria musical, divulgando seu trabalho através das redes sociais, que naquela época não eram tão comuns como hoje.

Ouvindo as canções do grupo, consigo perceber algumas temáticas mais recorrentes. Sendo assim, neste artigo analisarei as letras do Teatro Mágico a partir de três temáticas – variedade linguística, cultura de massa e identidade – e suas implicações para a compreensão do papel político na figura do artista.

3 “ERRADO É AQUELE QUE FALA CORRETO E NÃO VIVE O QUE DIZ”

Sabemos que nossa vida é composta por ritmos – nossos passos, as batidas do nosso coração, nossos gestos. E com a nossa fala não é diferente. Toda pessoa possui seu ritmo de fala, isso porque as palavras possuem uma sonoridade particular às quais acrescentamos o nosso ritmo, sinal disso é o sotaque. As produções artísticas não ficam muito longe desse raciocínio, visto que, como afirma Norma Goldstein em seu livro *Versos, Sons e Ritmos*, os poemas, por

exemplo, foram escritos para serem declamados e, “[m]esmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, percebemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (...) das palavras do texto” (1989, p. 7).

Considerando o que foi exposto, uma das características das canções do Teatro Mágico é a aliteração, ou seja, “é a repetição da mesma consoante ao longo do poema” (GOLDSTEIN, 1989, p. 50). Esse recurso é bastante utilizado pelo grupo e pode ser identificado em canções como “O sol e a peneira”, no trecho: “A cocaína, o craque, a copa. / A coca, a desocupação da oca” (ANITELLI; SANTIAGO). É interessante notar, ainda, o uso da palavra “craque”, homônima de “crack”, o que mostra uma relação de duplo sentido entre o campo semântico do futebol (craque/copa) e o das drogas ilícitas (cocaína/crack). Em seguida, ocorre também uma brincadeira com a linguagem entre coca e oca, o que pode ser interpretado como uma crítica ao descaso com as terras indígenas e também com a situação de pessoas usuárias de droga. Existe também uma relação entre a Copa do Mundo no Brasil em 2014 e a desocupação realizada para “embelezar” as cidades que iriam receber o público internacional para acompanhar o evento. Assim, as aliterações no texto da canção visam efeitos de sentido que provocam o leitor a refletir sobre essas questões sociais.

O mesmo ocorre na canção “Camarada d’água”, no trecho: “Você é riacho e acho que teu rio corre pra longe do meu mar / Mar marvado seria o rio que correndo do meu riacho. / Levaria o que acho pra onde ninguém pode achar” (ANITELLI; SOUZA, 2019), na qual há a utilização da sonoridade do “ch” pra remeter à ideia do som de água corrente, visto que a canção faz analogias com diversos itens aquáticos, como peixes, água, mar, rio e riacho, pois como na cidade natal de Fernando (Osasco - SP) não havia mar ou rio perto, escrever sobre isso era a forma na qual o compositor encontrava de ter esses recursos por perto.

Além disso, no mesmo trecho é possível identificar como o grupo também utiliza a variedade linguística. De acordo com Sírio Possenti (2000), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, possuímos diversos dialetos em nosso país e não há uma única maneira de pronunciar as palavras, pois é preciso levar em consideração que no Brasil há diversos contextos sociais e que isso influencia na forma como as pessoas falam. Por exemplo, a escolaridade é um fator que deve ser considerado em primeira instância, pois está diretamente relacionada ao poder socioeconômico. A crença de que haja só uma única maneira de pronúncia correta faz com que muitos brasileiros afirmem que “não sabem falar português”. Isso ocorre porque há uma confusão histórica entre língua e gramática normativa, e Marcos Bagno (2007,

p. 10) defende que “a gramática não é a língua”. Ao falar de preconceito linguístico, o autor defende que

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe (...) uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português. (BAGNO, 2007, p. 40).

Bagno retrata também como esse preconceito é sustentado pela mídia, que reafirma o que é “certo” e “errado” na língua, e essa noção é baseada naquilo que é defendido pela normal culta padrão, não pela língua. Retomando o exemplo da canção acima, pela gramática normativa, dizer “marvado” está errado, o correto seria “malvado”, enquanto em questão de língua é correto, pois, de acordo com os autores Bagno e Possenti, há uma quantidade considerável de falantes que dizem “marvado”, e isso não prejudica a compreensão do significado da palavra. Logicamente, Anitelli está utilizando um recurso conhecido como licença poética, que denota a liberdade que o autor tem de transgredir regras gramaticais por motivos estéticos e semânticos.

Outro exemplo em que as canções discutem esse tema com maior ênfase é a canção “Zaluzejo”, inspirada em Jô, uma moça que trabalhava como diarista na casa dos pais de Fernando e que é considerada coautora da canção. A música começa com Jô falando: “Ah eu tenho fé em Deus... né? Tudo que eu peço ele me ouci... né? Ai quando eu tô com algum pobrema eu digo: Meu Deus! me ajuda que eu tô com esse pobrema!” (ANITELLI, 2019).

A canção é considerada uma crítica ao preconceito linguístico também pelo trecho que diz: “Mas quando alguém te disser tá errado ou errada / Que não vai S na cebola e não vai S em feliz / Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X / Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz” (ANITELLI; 2019). Não obstante, a canção traz luz ao que Bagno (2007) defende sobre o valor social da norma culta padrão:

[...] se o fenômeno é o mesmo, por que na boca de um ele é “normal” e na boca de outro ele é “engraçado”, “feio” ou “errado”? Porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. [...] O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão

reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer. Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana. (BAGNO, 2007, p. 44, 69)

Desse modo, como defende Anitelli, é preciso refletir sobre a condição social de Jô. Uma empregada doméstica. Provavelmente, se fosse uma advogada ou uma médica falando daquela forma, não haveria problema, mas por ser uma empregada e de baixa escolaridade, é malvista perante a sociedade.

Na mesma canção também é perceptível que o compositor faz outra crítica social ao dizer:

Tenho medo de tudo que vejo e aparece na televisão.
Os preju do Carajundu fugiram em buraco cavado no chão
Terrorista, assassino e bandido, gente que já trouxe muita dor.
O que na verdade preocupa é a fuga do seucrostador.
Seucrosta quem não tem dinheiro, quem não tem emprego e não tem condução.
Documento eu levo na proxecca porque é perigoso carregar na mão. (ANITELLI, 2019)

Aqui é possível notar uma alusão aos perigos que permeiam a sociedade, a falta de segurança e como isso é mostrado na televisão e nas mídias. Pode-se também perceber a própria ideia da linguagem como algo transparente. Se algo está na TV, é verdade. Além disso, na canção “Xanéu nº 5”, Anitelli também critica o modo como somos manipulados pela televisão, e o fato de que não somos nós que a controlamos, mas ela que nos controla e nos deixa alienados, o que é demonstrado em trechos como:

A minha TV não se conteve.
Atrevida passou a ter vida, olhando pra mim.
Assistindo a todos os meus segredos minhas parcerias, dúvidas, medos.
Minha TV não obedece. (...)
A minha TV tá louca, me mandou calar a boca e não tirar a bunda do sofá.
(ANITELLI, 2019)

Como se percebe, a televisão seria uma representação fiel da realidade, ignorando suas condições de produção, no qual a produção constrói a mensagem (HALL, 2003), o que será abordado na próxima seção sobre as críticas feitas à indústria cultural.

4 “A PROSA PRESA EM PAPEL DE BALA, MÚSICA RARA EM LIQUIDAÇÃO”

Uma das críticas mais fortes encontradas não só nas obras do Teatro Mágico, mas em sua trajetória, é a da Indústria Cultural. Para poder tratar desse assunto, é preciso inicialmente discutir sobre esse conceito; para isso, utilizo as ideias trazidas por Rodrigo Duarte (2010) em *Indústria Cultural*, que traz, inicialmente, uma perspectiva histórica. Segundo o autor, no século XVIII, era compreendida uma divisão fundamental entre cultura e indústria. A cultura era relacionada com a expressão e a liberdade humana, enquanto a indústria limitava o mundo à obrigatoriedade da produção. Com o passar dos anos, o modo de produção capitalista entrou em vigor, utilizando máquinas para fazer o trabalho que era destinado ao homem. Dessa forma, os trabalhadores passaram a ter menos horas no trabalho e mais tempo livre, o que exigia maior demanda de entretenimento de massa, afinal “somos massas e amostras” (ANITELLI, F; ANITELLI, G, 2019.). No início da década de 1920, o receptor de rádio era extremamente caro, e somente os burgueses tinham acesso. Nessa época, as rádios faziam transmissões de músicas eruditas, obras literárias e peças teatrais, o que mostra a ideia de que uma pequena parcela da população, aqueles detentores do poder aquisitivo, eram considerados cultos⁵ por consumirem esses produtos considerados elitistas (por causa do público que a consumia).

O lugar da música naquele cenário é evidenciado quando o autor comenta que: “Fonógrafo e gramofone foram os primeiros aparelhos de comunicação que eram usados preferencialmente no entretenimento privado. Eles transformaram a música numa mercadoria tecnicamente reproduzida e individualmente consumível ao bel prazer” (MAASE, 1997, p. 52 *apud* DUARTE, 2010, p. 24). Dessa forma, a música passa a ser produzida visando à venda e ao consumo, para suprir a oferta e a demanda, e deixando de lado o que Jean-Paul Sartre (1989, p. 34) defende ao dizer que “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo”, pois surge a ideia de que a música é reproduzível como se houvesse um molde de como fazer para atender às demandas do mercado, e não mais o compor com alma.

As obras do Teatro Mágico criticam esse fazer cultural apenas para conquistar o mercado. Um exemplo disso é a própria trajetória do grupo, pois como vimos anteriormente a trupe se constituiu fazendo suas músicas independentemente e disponibilizando o acesso de forma gratuita. Nas canções, um exemplo dessa crítica é composição “Pena”, no trecho que diz:

Talento traduzido em cédula [...]
Acordes em oferta, cordel em promoção.

⁵ A ideia de culto e cultura será discutida mais adiante nesta seção.

A prosa presa em papel de bala.
Música rara em liquidação [...].
A porcentagem e o verso [...].
Talento provado em papel moeda.
Poesia metamorfoseada em cifrão. (ANITELLI; VIANA, 2019)

Nesse trecho pude perceber que Anitelli desaprova não apenas a forma como a música é feita, mas também a forma como ela é comercializada. Além disso, demonstra o fato de que as músicas raras, aquelas compostas por amor, por paixão ao fazer cultural, estão em liquidação. Ele também critica a questão de que o talento dos artistas é provado em papel moeda, na venda, e a poesia passa a ser produzida, assim como a música, para fins lucrativos, fazendo uma alusão à palavras que se referem ao campo semântico do mercado, como "cédula", "oferta", "promoção", liquidação", "porcentagem", "papel moeda", "cifrão". Vale ressaltar ainda os contrastes dentro dos mesmos versos e que são postos em relação de condição: "música rara x liquidação", "talento x cédula", "acordes (música) x cordel" (poesia escrita), "promoção", "porcentagem x verso", ou seja, uma é condição para a outra, quando, na verdade, a crítica é de que os elementos do mercado desfiguram, esvaziam de significado o talento, a poesia, o acorde, a música rara etc.

Outra questão a ser considerada é que os produtores de cultura de massa não se preocupam com a qualidade do conteúdo: "[...] uma vez que eles representam interesses privados na pura e simples lucratividade" (DUARTE, 2010, p. 48), o que é o oposto das produções da trupe, visto que Anitelli sempre ressalta a importância da arte, da poesia, o que ele demonstra no show "Voz e Violão" ao convidar fãs para subirem ao palco e declamarem um poema, cantarem e/ou fazerem um manifesto. É um momento do show aberto para o público se manifestar da forma que desejar, com produções autorais ou não.

Como dito na primeira seção deste artigo, o Teatro Mágico sempre seguiu no acostamento da indústria cultural, para a qual "[o]s padrões resultariam originalmente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. Na verdade, isso é o círculo de manipulação e necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema concentra-se cada vez mais densamente" (HORKHEIMER; ADORNO, 1981, p. 142 *apud* DUARTE, 2010, p. 48), ou seja, não há margem para produção que fuja do que é comum e esperado pelo mercado, não há possibilidade de produzir algo que cause estranhamento e críticas, pois o intuito da indústria cultural é fazer com que os consumidores fiquem alienados numa constante necessidade de consumo.

Essa forma de produção construiu um processo de previsibilidade daquilo que é produzido, como se houvesse um molde de produção para atender a oferta e a demanda, e essa fabricação em série não proporciona surpresa. Assim, a indústria cultural deu fim às particularidades e deu início à totalidade. É o que Duarte (2010, p. 53) retrata quando afirma: “Esse processo de assimilação imediata da mercadoria cultural em função de sua previsibilidade contrasta imensamente com a experiência de arte autônoma, não dominada pelos imperativos da lucratividade e da geração de conformidade ao *status quo*”.

Duarte (2010) ainda defende o lugar da produção autônoma neste cenário, utilizando “obra de arte” e “mercadoria cultural” para diferenciar as produções autônomas das produções destinadas à indústria cultural, ou seja, o termo mercadoria cultural traz luz à ideia de produto de mercado (indústria cultural), enquanto obra de arte se refere às obras dos artistas autônomos, que produzem sem visar o lucro e sem se moldar ao sistema de produção em massa, preservando suas particularidades.

Dessa forma, uma das características do Teatro Mágico é utilizar a música para fazer críticas sociais, o que as torna, segundo a definição de Duarte, uma obra de arte pelo fato de não seguirem um modelo de mercado e serem autônomas. Como na letra de “Da luta”, em que há uma alusão ao Hino Nacional Brasileiro no trecho:

A paz passou dizendo:
Não tenha medo, posso me atrasar!
E há quem diga que ideias distintas não ocupam
O mesmo lugar! (...)
Verás que o filho teu
Não te abandonará
Que rasgue o ventre e nasça o dia! (...)
Em cada solo seu
Memória nos trará
Flores de branda valentia! (...)
(ANITELLI; SANTIAGO; VIANA, 2019)

A comentar esse trecho, gostaria de ressaltar que os compositores utilizam a ironia⁶ presente na paródia para remeter aos trechos do Hino Nacional em que diz: “Dos filhos deste solo és mãe gentil [...] / Teus risonhos, lindos campos têm mais flores [...] / Mas, se ergues da justiça a clava forte / Verás que um filho teu não foge à luta / Nem teme, quem te adora, a própria morte” (Joaquim Osório Duque-Estrada e Francisco Manuel da Silva). Além disso, a

⁶ A ironia também é uma ferramenta ligada ao riso, o que remete à figura do palhaço assumida por Fernando Anitelli, o que será exposto mais detalhadamente ao longo deste artigo.

canção remete à ideia de que estamos sempre em busca da paz e, por isso, logo no início da canção já é demonstrado que ela é passageira. Com o atual cenário de intolerância, ela pode se atrasar, o que também é demonstrado na canção “Amanhã... Será?” quando diz:

A tormenta aumentará.
Quando uma comunidade viva
Insurrece o valor da paz. (...)
Cravos e tulipas bombardeiam
Um jardim novo se levantará
O jasmim urge de um solo sem medo. (...)
Amanhecerá
De novo em nós.
Amanhã... Será?
(ANITELLI, F; ANITELLI, G; SANTIAGO, 2019)

Nessa canção, assim como no clipe, a trupe levanta a questão da paz e da guerra, fazendo referência às bombas como cravos e tulipas. No clipe são mostradas cenas de guerra no Oriente Médio, e por isso “o jasmim urge de um solo sem medo”, pois a flor do jasmim é originária do Oriente Médio e pode ser usada como símbolo de proteção⁷. Além disso, na canção também é utilizado o jogo de palavras com “amanhecerá” e “amanhã será”, para questionar quando as guerras irão acabar.

Outra questão a ser considerada são as críticas que aparecem na canção “Esse mundo não vale o mundo”, nos trechos:

É preciso ter pra ser ou não ser
Eis a questão (...).
Esta hetero-intolerância branca te faz refém (...)
Ser indiferente ao ser diferente (...)
Agoniza um povo estatisticamente (...)
(ANITELLI, F; ANITELLI, G., 2019)

É possível perceber algumas problemáticas levantadas nessa canção, como o jogo com a famosa frase de William Shakespeare na peça *Hamlet*: “Ser ou não ser, eis a questão”. Leandro Karnal (2016) afirma que pensar sobre essa indagação é se tomar pela indecisão, pois é preciso achar o sentido na vida. Hamlet traz a ideia de que viver é sofrer e a morte, talvez,

⁷ Informações retiradas em <https://www.greenme.com.br/significados/6751-jasmim-lenda-significado>

seja a solução para acabar com o sofrimento, mas a incerteza do pós-morte faz com que viver seja a melhor opção. Mesmo o monólogo sendo sobre vida e morte, a frase foi adaptada para situações em que devemos agir, tomar posição e nos manifestarmos.

Dessa forma, a frase clássica é utilizada trocando o “ser” por “ter”, para trazer a ideia do consumismo causado pelo capitalismo e questionando a ideia de que só somos reconhecidos socialmente quando possuímos bens materiais. A letra remete também ao fato de que, atualmente, a maioria das pessoas só se sente satisfeita e parte da sociedade quando “tem” algo, quando é proprietária. Além disso, há novamente uma crítica do modo como somos bombardeados por notícias a todo momento e como as estatísticas mostradas na televisão e outros meios de comunicação são acolhidas como verdadeiras.

Na mesma canção, pude perceber uma posição a respeito de como a nossa sociedade é estruturada e de como brancos e heterossexuais ditam as regras da sociedade por meio de uma “hetero-intolerância”. E isso não é diferente quando penso em cultura, tendo em vista que há certa elitização de alguns aspectos culturais. Exemplo disso é analisar como as pessoas se vestem para ir a uma ópera ou a uma peça teatral. Para falar sobre essa elitização cultural, é preciso compreender o que chamamos de “cultura”. É muito comum ouvir a expressão “sem cultura”, mas o que isso significa? Maria Elisa Cevalco (2003) elenca algumas significações da palavra “cultura” e, ao falar sobre o contexto histórico social, uma delas possui uma conotação imperialista de “civilizar os bárbaros”, ou seja, a ideia de cultura e civilização era utilizada como justificativa para a supremacia e a dominação de um povo (civilizados) em relação a outro (bárbaros ou “sem cultura”).

Seguindo esse raciocínio, atualmente um dos sentidos atribuídos à palavra cultura parece estar relacionado a uma ideia de culto, de civilização, de juízo de valor estético com uma base em um cânone estabelecido. Isso é fortalecido ainda mais pela ideia histórica de intelectualidade que é passada por esse consumo, assim como a ideia enraizada de que a estética de uma canção influencia em seu valor e prestígio intelectual, e isso não apenas no que se refere às canções, mas a todo objeto artístico, partindo da sugestão de que o belo vale mais. Isso parece estar de acordo com o que Ismail Xavier (2017) defende em seu livro *Sétima arte: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema* ao afirmar que:

No plano plástico e literário a tônica era o combate à tradição, às convenções consagradas e aos esquemas de trabalho vistos como concretização de um velho conceito de arte, marcados pelas categorias de beleza e perfeição, no interior de uma estética de imitação herdada dos clássicos. (sem página)

O autor evidencia a importância de abandonar os costumes e imitações dos clássicos e criar uma nova concepção para a palavra cultura. Entretanto, é difícil falar sobre uma concepção única para esse conceito, principalmente quando Cevasco (2003) defende também que a ideia do que é “cultura” é alterada com o passar dos anos, o que ganha mais ênfase se considerado o contexto de Revolução Industrial e como isso influenciou no que a sociedade veio a entender por cultura. Assim, neste artigo, adotarei a perspectiva a respeito da palavra cultura defendida por Raymond Williams ao relacionar cultura e sociedade. Nas palavras de Cevasco, ao falar sobre a concepção de cultura de Williams:

Essa concepção depende de uma visão que ele não inclui na tradição, a de que a cultura é de todos, que não existe uma classe especial, ou um grupo de pessoas, cuja tarefa seja a criação de significados e valores, seja em sentido geral, seja no sentido específico de uma posse comum. (2003, p. 20)

A ideia de que a cultura pertence a todos e é feita por todos também permeia o cenário do show “Voz e Violão” do Teatro Mágico, o que é demonstrado quando Fernando Anitelli comenta, entre as canções, que: “a gente acredita que a nossa cultura deve ser cada vez mais acessível e livre”. Entendo aqui a acessibilidade não apenas porque todos fazem cultura, como na concepção de Williams, mas também em relação ao público ter acesso às produções do grupo e à trupe, é por esse motivo que as canções do grupo sempre estiveram disponíveis gratuitamente nas plataformas digitais, o que acaba sendo uma forma de resistência à ideia de que, “[e]m nossas sociedades, muitas formas de produção cultural assumem também a forma de mercadorias capitalistas” (JOHNSON et. al., 2010, p. 35). Com essa citação, retomo a ideia da participação do público no show “Voz e Violão” da trupe como sendo uma forma de demonstrar que todos produzem cultura e que nos espetáculos, não apenas no acústico, a plateia é artista e o artista é a plateia, “tudo numa coisa só” (ANITELLI, 2019).

Outro fator a ser considerado é que, além das músicas disponíveis gratuitamente, todos os itens da trupe, que são vendidos no site da lojinha do Teatro Mágico, são fabricados pelos próprios integrantes da trupe, e quem controla as vendas e a produção é Odácio, pai de Fernando Anitelli, ou como os fãs chamam: o Seu Odácio. Essa relação do Seu Odácio com a trupe reforça a ideia de que o Teatro Mágico – o grupo –, além de ser um grupo, uma trupe, uma companhia artística e uma banda, é uma família, e essa questão de identidade, de

pertencimento, é uma característica forte e muito presente nas canções da trupe, como veremos na próxima seção.

5 “TUDO QUE FAÇO PRA SER”

Uma das temáticas presentes nas canções do Teatro Mágico é a identidade, ou melhor dizendo, a crise de identidade, o não saber quem se é e o que se deve ser, como é mostrado no trecho da canção “Eu não sei na verdade quem eu sou”:

Eu não sei na verdade quem eu sou
Já tentei calcular o meu valor (...)
Por que a gente é desse jeito
Criando conceito pra tudo que restou.
(ANITELLI, 2019).

Nesse trecho da canção, a crise de identidade faz lembrar a ideia de identidade para Stuart Hall. Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, o autor retrata a figura de três concepções de sujeito: o iluminista, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito iluminista é aquela noção de subjetividade que caracteriza a pessoa centrada, dotada de razão e consciência de seus atos, como se a vida não a influenciasse – “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2000, p. 11), ou seja, é um sujeito individualista e autônomo, no sentido moderno de que seu núcleo é formado apenas por si. Ao contrário disso, o sujeito sociológico é afetado pela sua experiência no mundo e tem “a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente” (HALL, 2000, p. 11), o que significa que esse núcleo ainda existe, mas é formado pela convivência com o outro. Ao comentar sobre essa figura do outro, Maria Marcia de Moura e José Adilson Filho citam a concepção de identidade elaborada por Zygmunt Bauman e afirmam:

É a partir da diferenciação entre eu e o outro que se constrói a identidade. Então a diferença é exaltada para que a representação de identidade seja demonstrada. O “outro” é o estranho, o estrangeiro, aquele que não cabe na minha representação e a partir dessa estranheza, do que não é o outro que surge o que eu sou. (ADILSON FILHO; MOURA, 2017, p. 16)

Em contrapartida, o sujeito pós-moderno é aquele que não é concreto, e a identidade passa a ser móvel, é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p.

13). Ou seja, dentro de nós mesmos há uma contradição em relação à nossa identidade, pois na verdade somos seres em constante formação e mudança. Nesse contexto em que a Modernidade se desintegra, nossa identidade se cria e recria diversas vezes. A passagem para esse sujeito pós-moderno aconteceu também devido ao nascimento de alguns discursos que ajudaram, nos termos de Hall (2000), a descentrar esse sujeito que se entendia muito estável. O autor faz alusão ao conceito de inconsciente estudado por Freud (psicanálise), além das ideias do marxismo, os estudos de Saussure sobre a linguagem, o movimento feminista e os estudos de Foucault sobre o sujeito, além dos movimentos dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos. Todos esses discursos vão mostrando que o sujeito não é tão “dono de si”, como era suposto.

É por essa característica instável da nossa identidade que entramos em conflito conosco mesmos, por carecer de uma definição concreta do que somos, pela necessidade de segurança, de pertencimento, pois se me identifico de uma determinada forma eu pertencço a um grupo de pessoas que também se identificam assim. Contudo, nos perdemos em meio a tantas definições, ou melhor, nas não definições. E o que O Teatro Mágico traz em suas canções é uma crítica a essa necessidade de concretude. É o que diz no trecho citado anteriormente: “Por que a gente é desse jeito? / Criando conceito pra tudo que restou”, se nem tudo precisa de uma definição? As coisas simplesmente são, “o tudo é uma coisa só”.

Possuímos a necessidade de produzir sentido, de fazer com que as coisas tenham algum sentido. É aqui que a linguagem participa como um elemento importante, uma vez que serve para nomear as coisas, e dar um nome é, de certa forma, conceituar, aprisionar as coisas, fazê-las passíveis de um discurso. Assim, Fernando Anitelli ainda fala, na mesma canção, que às vezes essas coisas que não possuem uma explicação, um sentido, são sustentadas pela fé, mas na verdade ninguém sabe o que é e não precisam saber, e há um trecho que diz:

Meninas são bruxas e fadas
Palhaço é um homem todo pintado de piadas!
Céu azul é o telhado do mundo inteiro
Sonho é uma coisa que guardo dentro do meu travesseiro!
(ANITELLI, 2019)

No trecho, além de ressignificar algumas palavras – como veremos detalhadamente mais adiante nesta seção – Anitelli traz novamente a figura do palhaço. O palhaço pode ser interpretado como um ser frágil, que utiliza métodos humorísticos, e de certa forma infantis, para expor todas as suas fraquezas. Jucelino Moreira de Assis fala sobre a figura do palhaço, ou *clown*, em sua dissertação de mestrado e, ao citar Lopes, afirma que, “para encontrar o germe

do *clown*, é preciso descobrir as nossas falhas como seres humanos, é necessário desnudar o ator na busca da aceitação de seu lado ridículo e de tudo aquilo que nos torna ridículos aos olhos dos outro” (LOPES, 1990, p 169 *apud* ASSIS, 2010, p. 38).

Dessa forma, Fernando Anitelli utiliza a personificação do palhaço, pois ele rompe com as ordens sociais para atingir o lado sensível e humano através do humor, do “ridículo”, e se formos pensar no *clown* como uma figura que representa todas as fragilidades dos seres humanos, ele não é um personagem, mas é na verdade o próprio sujeito que está por baixo da maquiagem e das roupas, que interage com o público e transmite a sensação de identificação. Na mesma dissertação, Assis cita Burnier ao escrever: “o difícil está aí: não interpretar, mas ser” (BURNIER, 1994, p. 263 *apud* ASSIS, 2010, p. 38).

Além do mais, como vimos anteriormente no trecho da canção “Eu não sei na verdade quem eu sou”, a trupe questiona não somente a identidade dos seres humanos, mas também a definição que é dada aos objetos, como também se pode observar na canção “Sonho de uma flauta” nos trechos:

Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz (...)
Borboleta parece flor
Que o vento tirou pra dançar
Flor parece a gente
Pois somos semente do que ainda virá (...)
Eu não pareço meu pai
Nem pareço com meu irmão
Sei que toda mãe é santa
Sei que incerteza traz inspiração (...)
Descobrir o verdadeiro sentido das coisas
É querer saber demais
Querer saber demais.
(ANITELLI, 2019)

Nessa canção, Anitelli também trabalha com o ressignificado das palavras, como borboleta e flor, mas também fala sobre a identidade do eu lírico, que não se parece com seus familiares e é cheio de incertezas. Mais uma vez a crise de identidade está presente e novamente traz a ideia de que não é preciso saber de tudo e que nem tudo precisa de uma concepção, de uma classificação, “é querer saber demais”. E é essa ideia que também permeia a canção “O tudo numa coisa só”, que é um questionamento do por que tudo não pode ser somente uma coisa? Por que tudo precisa estar dentro de uma caixinha? E por que precisa existir lugar e classificação para tudo?

Relacionando essas canções com o conceito de identidade para Hall, percebo que ambos falam sobre uma identidade múltipla e fragmentada e defendem que pensar sobre identidade vai além de pensar em um conceito para essa totalidade, e para alguns autores a identidade cultural de cada indivíduo não é algo pré-existente. É o que defende Joice Oliveira Pacheco em seu estudo sobre identidade cultural ao afirmar que:

[...] cabe destacar que a identidade cultural não é “natural”, nem inerente ao indivíduo, ela é preexistente a ele, e como a própria cultura se transforma, a identidade cultural do sujeito não é estática e permanente, mas é fluída, móvel, e principalmente, não é uma imposição inocente, nem uma apropriação, de todo, inconsciente. A identidade cultural é por sua vez construída, manipulada e política. (PACHECO, 2013, p. 3)

A autora ainda observa que a identidade é algo que comunica poder ao indivíduo, é algo político e social. Na perspectiva do governo, trata-se de algo sobre o qual ele instaura controle, pois para que uma nação exista é preciso que um determinado número de pessoas se identifique como pertencente a ela. É por isso que o sentimento de patriotismo é instigado por muitos políticos.

Para a criação do sentimento patriótico, algumas narrativas são constantes. Como por exemplo, a língua, a raça e a história são manipuladas para que fiquem de forma homogênea e imutável (PACHECO, 2013). Como afirma Zygmunt Bauman, “dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico” (BAUMAN, 2003, p.84 *apud* PACHECO, 2013, p. 4). Tudo isso significa que a identidade, apesar de individual e flexível, pode ser também algo manipulável e controlado. Então, poderia-se dizer que a identidade de cada um varia de acordo com sua percepção de mundo, “mundo, que é feito da nossa percepção” (ANITELLI; SANTIAGO, 2019).

Pensar em como vemos o mundo e como essa concepção nos influencia faz lembrar da canção “Tudo que faço pra ser”, na qual Fernando questiona repetidamente “quem eu sou?”, como nos trechos:

Quero te saber
Quem sabe ser quem sou?
Quero
Quero criar contigo (...)
Quero conhecer
Todos outros de mim
Posso melhorar
Penso que será
Eternamente assim (...)
Eu sou
Tudo que faço pra ser

Quem eu sou?
Tudo que faço pra ser.
(ANITELLI, 2019)

Nesse trecho é possível perceber que Anitelli traz a reflexão que discuti anteriormente nesta seção, a ideia de que a identidade se cria e recria, e que será eternamente assim. No clipe da canção, Fernando Anitelli está retirando sua maquiagem do álbum **Grão do corpo** e no final se arruma para o álbum **Allehop**, mostrando novamente essa recriação da identidade. Ele parece sugerir que a resposta para a pergunta “quem eu sou?” pode ser: Eu sou tudo o que faço para ser.

6 “DA LUTA NÃO ME RETIRO. A POESIA PREVALECE.”

Após a análise realizada, pude perceber que ao tratar dos temas aqui estudados O Teatro Mágico não abre mão de fazer duras críticas políticas em suas letras como este trabalho demonstrou ao longo de suas seções. No que diz respeito às questões de variedade linguística, as letras analisadas criticam aqueles que falam correto e não vivem o que dizem, ou seja, dominam a gramática normativa, mas saber a normal culta do português não é fator importante para aqueles que precisam se preocupar com o que comer. Como Bagno (2007) também defende, para uma pessoa considerada inferior socialmente, de nada vai adiantar falar “correto”, há preocupações maiores, como arrumar um emprego, ter o que comer, onde morar e tratar as pessoas com respeito. Assim, falar “correto” se torna secundário mediante a falta de energia, água encanada e sistema de esgoto.

Pude perceber ainda que as letras da trupe criticam o fazer cultural como mecanismo de reprodução e para atender às demandas do mercado. O Teatro Mágico critica o fato de que muitos artistas perdem o fazer artístico por amor, por sentimento, e passam a produzir para atender apenas ao mercado, para vender. A música rara está em liquidação. Como um desdobramento dessa constatação, o grupo questiona também a indústria cultural, a forma como o fazer artístico acaba se moldando para atender o mercado e como se torna uma forma de produção em série, como se existisse um molde reproduzível, o que contribui para que se perca a essência de fazer arte por questões humanas, como pela emoção e críticas sociais.

As questões de identidade também são abordadas pelas letras do grupo e demonstram que o Teatro Mágico, como disse no início deste artigo, é muito pós-moderno,

possuindo uma múltipla identidade, pois não deixa de demonstrar em suas canções que todos nós somos compostos por indefinidas personalidades e defende inúmeras vezes que não é preciso se encaixar em apenas uma definição, pois a não-definição pode, e deve, fazer parte de nossas vidas. Em minha análise, pude perceber que a trupe é composta por uma multiplicidade não apenas em sua identidade, mas em suas canções, pois são diversas as temáticas que rodeiam o cenário musical do grupo, e numa mesma canção é possível você transitar entre inúmeros assuntos, críticas e, principalmente, sentimentos. Num mesmo álbum há canções de amor e canções sociais. Canções que dizem “ana e o mar, mar e ana” e as que dizem que “querem tapar o sol com a peneira”. Do romance ao social, a crítica sempre está presente.

Retomando o objetivos propostos por este trabalho, foi possível comprovar, com base na análise realizada, que o trabalho com a linguagem nas letras da trupe é fundamental para a construção de sentido e para demonstrar as críticas sociais expressas pelo grupo. A pesquisa demonstrou ainda que o grupo questiona fortemente a posição do artista frente à cultura de massa, fazendo refletir sobre aqueles que produzem uma arte apenas ditada pelo mercado consumidor. Com relação à identidade, as letras aqui analisadas revelam uma postura de abertura com relação as possibilidades de ser de cada pessoa, criticando aqueles que não entendem que podemos ser a capa e ser contracapa. Ainda sobre esse tema, as músicas celebram a identificação existente entre o grupo e seus fãs, uma vez que o próprio Teatro Mágico gera naqueles que acompanham a trupe um sentimento de pertencimento.

Desse modo, o comprometimento político do artista pôde ser comprovado, uma vez que a análise das letras do Teatro Mágico demonstraram que, diante das temáticas investigadas, o grupo não deixa de escrever se posicionando com relação a esses temas e defendendo seus pontos de vista por meio da linguagem, da escrita e da arte.

REFERÊNCIAS

ADILSON FILHO, José; MOURA, Maria Marcia de. Um diálogo sobre a identidade: Aproximações e distanciamentos entre Stuart Hall e Zygmunt Bauman. **Revista Ameríndia**, 2017, v. 7, n. 2 (11). Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/amerindia/issue/view/536>. Acesso em 6 out. 2019.

ANITELLI, Fernando; ANITELLI, Gustavo. Esse mundo não vale o mundo. **A sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/1962422/>. Acesso em 5 ago. 2019.

_____; ANITELLI, Gustavo; SANTIAGO, Daniel. Amanhã... será?. **Sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/1958204/>. Acesso em 6 ago. 2019.

_____; SANTIAGO, Daniel; VIANA, Maíra. Da luta. **Grão do corpo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/da-luta/>. Acesso em 9 set. 2019.

_____; SANTIAGO, Daniel. O sol e a peneira. **Grão do corpo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/o-sol-e-a-peneira/>. Acesso em 2 ago 2019.

_____; SOUZA, Danilo. Camarada d'água. **Entrada para raros**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/960864/>. Acesso em 18 ago. 2019.

_____; VIANA, Maíra. Pena. **Segundo Ato**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/408944/>. Acesso em 2 ago. 2019.

_____. Eu não sei na verdade quem eu sou. **Sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/441013/>. Acesso em 13 out. 2019.

_____. O tudo é uma coisa só. **Entrada para raros**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/361398/>. Acesso em 10 set. 2019.

_____. Sonho de uma flauta. **Segundo ato**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/960864/>. Acesso em 10 out. 2019.

_____. Tudo que faço pra ser. **Allehop**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/1281861/>. Acesso em 10 out. 2019.

_____. Xanéu n° 5. **Segunda ato**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/1281861/>. Acesso em 5 set. 2019.

_____. Zaluzejo. **Entrada para raros**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/361403/>. Acesso em 4 set. 2019

ASSIS, Jucelino Moreira de. **O riso pela lógica do palhaço na *clínic análise* do sofrimento psíquico grave**. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7003/1/2010_JucelinoMoreiraAssis.pdf. Acesso em 5 set. 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

DREXLER, Jorge. Palestra proferido no TED, maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2p42GASnUo>. Acesso em 2 ago. 2019.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural: uma introdução**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Entrevista com Fernando Anitelli. Canal Meia Horinha, 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Gm1imHL1OqQ&t=2303s>. Acesso em 2 ago. 2019.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JOHNSON, Richard; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?**. Org. e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Hino nacional brasileiro. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/hinos-de-paises/46368/>. Acesso em 6 out. 2019.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MATTERLART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PACHECO, Joice de Oliveira. Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias. Rio Grande do Sul, **Spartacus, Revista Eletrônica dos Discentes de História**, 2013. Disponível em:
http://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf. Acesso em 10 out. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

Programa Casa da Rosa Com Fernando Anitelli (Teatro Mágico). Programa da Banda Rosa De Saron. Exibido pela TV Rede Século 21. Rosa de Saron, 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=HdabLml6XPE&t=1705s>. Acesso em 2 ago. 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?**. São Paulo: Ática, 1989.

Ser ou não ser. Território conhecimento, 3 de novembro de 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=LmXjQoQmiAg>. Acesso em 2 ago. 2019.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema**. São Paulo: SESC, 2017. 288 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6Yc9DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=culto+ao+belo+na+arte&ots=E4s7kd7gl8&sig=Tnf9AXlyG6u2nTdsffb-iqP9Yyg#v=onepage&q=culto%20ao%20belo%20na%20arte&f=false>. Acesso em 3 ago. 2019.

A PROMOÇÃO DA LEITURA EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE PROMOTION OF READING IN TIMES OF PANDEMICS

Adriane dos Santos Silva Soltau¹

adrianesoltal@hotmail.com

Marcia da Costa dos Santos²

marcia.costa10@hotmail.com

Carla Roberta da Silva Gonçalves³

csantos1909@yahoo.com.br

RESUMO

Acostumados a participar de diversos eventos, nos vimos privados do direito de ir e vir, isolados em casa é um bom momento para lermos aquele livro que está parado na estante. Ter o prazer de uma leitura significativa pode nos auxiliar em vários sentidos; preservar nossa sanidade mental é necessário, e a leitura pode ser um bom caminho. Mas, e para as crianças que estão em processo de alfabetização, como devemos nos portar diante dessa situação pandêmica? Como incentivar nossos alunos a se tornarem leitores proficientes mesmo na modalidade de ensino remoto e/ou no ensino híbrido, durante a pandemia? Desenvolver o gosto pela leitura também é tarefa da escola, principalmente no sentido de desenvolver leitores críticos, que se aventurem às diversidades literárias. Mas, fomos pegos de surpresa quando a nova condição da vida nos apresentou o ensino remoto. No cenário atual, percebemos que não estávamos preparados para assumir uma educação tecnológica dessa maneira. Percebe-se que quanto mais cedo nossos pequenos iniciarem a aprendizagem de leitura melhor, pois na contemporaneidade a leitura é primordial para a sobrevivência. Para pautar o tema elaboramos um questionário com perguntas acerca do tema citado e fundamentando a discussão em autores como Viana, Ribeiro e Baptista (2009) e Maluf (2013). Com base nas respostas dos entrevistados, concluímos que não existe um método milagroso que vai transformar a criança em leitor, o que existe é uma necessidade de ensino formal, com professores capacitados, com uma didática bem alinhada no sentido a garantir a aprendizagem das nossas crianças em processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Leitura; Ensino Remoto; Pandemia; Covid-19.

ABSTRACT:

Used to participating in various events, we were deprived of the right to come and go, isolated at home is a good time to read that book that is sitting on the shelf. Having the pleasure of meaningful reading can help us in many ways; preserving our sanity is necessary, and reading can be a good way. But, and for children who are in the process of literacy, how should we behave in the face of this pandemic

¹ Graduada em Pedagogia pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina e mestranda pela UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Atualmente é Coordenadora do Centro de Educação Infantil Tia Benta Balneário Gaivota.

² Graduada em Pedagogia pela UNIASSELVI - Universidade e Associação Educacional Leonardo da Vinci . Atualmente professora efetiva da rede municipal de Balneário Gaivota.

³ Graduada em Pedagogia pela - ULBRA Universidade Luterana do Brasil e mestranda pela UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Atualmente é professora da Escola de Educação Básica Geração Ativa.

situation? How can we encourage our students to become proficient readers even in remote learning modality and/or hybrid teaching, during the pandemic? Developing a taste for reading is also the school's task, especially in terms of developing critical readers who venture into literary diversities. But, we were taken by surprise when the new condition of life introduced us to remote learning. In the current scenario, we realized that we were not prepared to assume a technological education in this way. What possibilities can this situation bring us. It is noticed that the sooner our little ones start learning to read, the better, because in contemporary times, reading is essential for survival. There is no miraculous method that will transform the child into a reader, what exists is a need for formal education, with trained teachers, with a well-aligned didactic in order to guarantee the learning of our children in the literacy process.

KEYWORDS: Learning; Reading; Remote Learning; Pandemic; Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo a apresentação de uma pesquisa realizada pelas autoras na qual investigam o ensino da leitura e como esse se relaciona com a inserção mais efetiva das novas tecnologias diante do atual cenário pandêmico. Nesse contexto surgiram alguns questionamentos referentes ao momento vivido, em plena pandemia, pelos professores alfabetizadores, que precisam continuar com o ensino mesmo a distância, alfabetizar e desenvolver o gosto de seus alunos pela leitura. No ensino infantil as mediações presenciais, o lúdico, o grupo presencial é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, inclusive em aspectos emocionais e cognitivos. As funções psíquicas superiores se desenvolvem pelas mediações histórico-culturais/sociais. (WERTSCH, 1988).

O vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é muito inferior ao de uma criança de meio favorecido, mesmo antes de iniciar a leitura. Fatalmente convivemos com essa situação de norte a sul do país. Sendo que nesse contexto as crianças de meio sociocultural favorecido conseguem adquirir essa competência leitora com facilidade. (MALUF, 2013).

É sabido que no Brasil ainda há muitas dificuldades na alfabetização e que discentes ao final do terceiro ano não são leitores proficientes segundo a pesquisa realizada ANA⁴, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização — ANA, cerca de 54% dos mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram, em 2016,

⁴Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é realizada anualmente. Ainda que tenhamos inúmeras objeções quanto à forma, estrutura e conteúdo dessas avaliações externa, elas compõem o universo empírico do sistema avaliativo nacional.

desempenho insuficiente em proficiência na leitura. Ou seja, mais da metade dos alunos. Nessa idade, por lei, já deveriam estar alfabetizados.

Nesse contexto, a educação brasileira, que já vinha tendo problemas para superar o fracasso escolar principalmente nos anos iniciais, passou a conviver no ano de 2020 com a pandemia e apresentou novos problemas.

Com a chegada da pandemia em todo o mundo a alfabetização ficou ainda mais comprometida devido à distância entre professor/aluno e no momento faltam pesquisas para avaliar o tamanho das consequências que teremos nos anos subsequentes. Em decorrência das desigualdades e injustiças sociais, percebe-se que a criança com meio social desfavorecido ficará ainda mais aquém tanto na aprendizagem da leitura/ no exercício da leitura como no desenvolvimento de vocabulário durante esse contexto pandêmico. Pois, a tecnologia, as plataformas digitais estão disponíveis em diferentes níveis de acessibilidade social, expressando as desigualdades mencionadas acima.

Pouco tempo atrás, nós pesquisadores e trabalhadores em educação, estávamos preocupados se usaríamos ou não as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e/ou como elas iriam se inserir no ambiente escolar. Fazemos parte de um momento único na história da humanidade e das pandemias, de repente nos vimos em meio a uma pandemia com condições e contextos diversos em relação a outras pandemias, nos trazendo desafios novos e acentuando antigos desafios, enquanto humanidade. Esse cenário caótico que nos apresentou outras perspectivas da fragilidade da escola com relação ao ensino também pode e precisa ser uma possibilidade de inserir uma prática pedagógica mediadora leitura/de incentivo à leitura por meio do uso das ferramentas digitais.

Assim, esse artigo se organiza, inicialmente, pela discussão sobre a promoção da leitura em tempos de pandemia. Em seguida, apresenta instrumento de pesquisa que baliza a investigação com professores de Balneário Gaivota e Sombrio, municípios da região do extremo sul de Santa Catarina, que nos permite compreender de que forma, os educadores entendem o tema abordado. Reforça-se que a presente investigação tem caráter exploratório e utiliza como instrumento metodológico questionário online semiestruturado.

Especificamente, discutiremos, no primeiro tópico quais os possíveis melhores caminhos para o aluno se tornar um leitor proficiente, no segundo tópico discorreremos sobre a função da escola nesse processo, e os desafios que ela encontra para chegar a todos os discentes, no terceiro tópico abordaremos sobre a formação de docentes promotores da leitura, e no quarto

tópico discutiremos como a tecnologia pode auxiliar aos alunos e professores nesse contexto. Concluímos apresentando dados relevantes da pesquisa realizada.

2 A LEITURA E OS BENEFÍCIOS QUE ELA NOS TRAZ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Dentro desse contexto, a escola reluta para se desvencilhar do modo de ensino tradicional⁵ e procura buscar novas didáticas e práticas pedagógicas adequadas ao momento atual. Essa situação desafiadora foi se consolidando com o passar dos dias e surgiu o ensino remoto ou híbrido. Para essa nova modalidade de ensino, o professor precisou se adaptar às novas demandas e repensar seu modo de ensinar. Ninguém estava preparado para esse novo cenário, e na educação não foi diferente, pois nenhuma formação preparou os professores para esse momento tão desafiador.

Fez-se necessária a reinvenção do processo de ensino e aprendizagem em tempo recorde, aprender a utilizar várias ferramentas tecnológicas, e encontrar a melhor forma de fazer chegar a educação formal aos alunos com realidades tão diferentes foi o novo desafio traçado.

Buscando sanar a demanda educacional desse novo contexto, aulas foram planejadas e inseridas em plataformas digitais, as atividades foram adaptadas, tentando estar de acordo com a realidade dos alunos. Em algumas instituições os professores desenvolveram apostilas com as atividades que eram realizadas em casa junto de suas famílias e devolvidas ao professor de forma física, ou os pais que tinham acesso à internet postaram as fotos das atividades realizadas nas plataformas digitais.

Considerando a sociedade a qual pertencemos, a leitura é primordial para o ser humano, a leitura é atividade que se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização. (SILVA, 2011, p. 35).

Segundo Viana, Ribeiro e Baptista (2014), quanto mais cedo a criança começar a ler com fluência e desenvoltura maiores serão suas possibilidades no mundo competitivo ao qual pertencemos. Ler não é tarefa fácil, requer ensino formal.

⁵ Saviane, 2000 constitui uma síntese clara e didática das principais teorias de educação: Escola tradicional, escola nova, escola tecnicista- denominadas pelo autor teorias não críticas.

Já Britto (2012, p. 35) enfatiza que a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política, social e organização da vida prática.

A leitura é um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências e o livro é seu principal instrumento, concebido pela instituição escolar como instrumento básico e complementar às funções pedagógicas do professor em sala de aula. É sabido que o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros/banco de dados.

3 A FUNÇÃO DA ESCOLA EM FORMAR LEITORES PROFICIENTES

O cenário educacional na contemporaneidade trouxe novas configurações ao ambiente acadêmico, e a função da escola é promover o conhecimento por meio de diversas práticas pedagógicas de leitura, da escrita e da tecnologia, sendo que estamos imersos nesse contexto de letramento e tecnologia, os quais são indissociáveis. A leitura é protagonista do ensino, pois já inicia antes mesmo da leitura do signo, da palavra escrita como leitura de mundo, ela é parte fundamental de um processo complexo que necessita de ensino formal para que a criança se aproprie do código e leia de forma fluente, sem ela não há aprendizagem. Constatase que a leitura precisa se fazer necessária à criança para que, no cotidiano ela perceba a necessidade de ler e interpretar o que lê.

Segundo Sachet, o ato de ler vai além de ser um processo de identificação de palavras em textos: mais do que isso, é reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto que está inserida e para tanto a ação do professor é imprescindível no processo de ensino. SACHET (2017, p. 64).

Segundo Viana, Ribeiro e Baptista (2014):

Antes de a criança automatizar o código (e aprender a ler de forma explícita) é imprescindível que os mediadores de leitura, sejam eles professores de educação infantil, pais, avós ou outras pessoas que estejam envolvidas, tomem o papel de promotores dessa aprendizagem, utilizando estratégias que possam facilitar o ensino dessa competência. (VIANA; RIBEIRO; BAPTISTA; 2014).

Paulo Freire, educador e ícone da educação no Brasil e reconhecido em vários países, “a educação tem caráter permanente” sendo assim, com o advento da pandemia, mesmo os professores mais capacitados tiveram que se reinventar, pois não existe homem acabado. O

homem, por ser inacabado, não sabe de maneira absoluta. O saber se faz através de uma superação. (FREIRE, 2018)

Nesse sentido o professor busca novos caminhos, e esses caminhos passam pelo respeito ao outro, reconhece o que o outro sabe e age com humildade. Percebe-se que o momento não ajuda o profissional da educação, mas que esse que é comprometido com o saber e ser de compromisso vai criar possibilidades de aprendizagem para que seu aluno possa garantir os conhecimentos necessários para diminuir o impacto que essa pandemia nos trouxe. (FREIRE, 2018)

Quando questionados quanto ao incentivo à leitura, os professores (a) relataram:

Procuro sempre reforçar a importância da leitura para as nossas vidas. Busco exemplificar tratando situações do cotidiano onde o domínio da leitura seja essencial. (Fonte dos autores, 2021)

Ou ainda:

Frequentemente leio em sala de aula, entrego livros para serem folheados, depois peço que tente contar a histórias, ou peço para o grupo encontrar outros finais para mesma história, etc. (Fonte dos autores, 2021)

As pessoas questionam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização em massa em todos os níveis de ensino.

Estudos e pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e escrita e como estas se relacionam com as tecnologias são necessárias para que tenhamos uma prática mais condizente com a realidade, ampliar o olhar para a condição humana.

4 A FORMAÇÃO DE DOCENTES PROMOTORES DA LEITURA

No Brasil, o hábito cultural da leitura ainda não é tão disseminado, mesmo quando nos atentamos às diversidades regionais/ de classe e cultura em nosso país, e como reflexo dessa sociedade que temos, existem muitos professores sem um processo de formação de leitura. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura, realizada pelo instituto pró-livro, 67% dos brasileiros independente dos seus hábitos de leitura não tiveram alguém que incentivassem a leitura em

sua trajetória de vida e que 33% que tiveram alguma influência, o professor foi um dos seus principais incentivadores de leitura. Esses dados nos revelam a importância que a escola e os professores têm na formação de leitores.

Incentivar e promover a leitura é algo presente na prática pedagógica do professor leitor, comprometido com seu próprio processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como, comprometido com o aprendizado do seu aluno e com a educação. Nesse processo de ensino-aprendizagem, práticas sociais de leitura fazem parte do dia a dia do educando, que necessita de uma mediação diretiva para que possa se apropriar do conhecimento.

Mas e o professor, como ele se torna um leitor? Nesse contexto, a formação escolar e, incluindo, o nível de formação específica em docência, as graduações, é fator primordial. Porém, as faculdades estão inserindo um espaço adequado para a leitura literária? Na vida acadêmica do professor é proporcionado momentos de reflexões sobre a leitura? Porque entendemos que esses momentos são essenciais para o desenvolvimento do professor leitor em sua formação inicial.

Percebe-se, assim, que para garantir a integração do aluno em sociedade, tendo igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, é preciso a efetivação sistêmica das políticas públicas de educação, assim como um trabalho comprometido na etapa da alfabetização, a fim de que o aluno automatize o código escrito e possa ler com desenvoltura. (SACHET, 2017).

Segundo Prensky, (2012, p. 470) “professores guiam e facilitam a aprendizagem. Eles direcionam a totalidade da experiência de aprendizagem dos seus alunos. Treina-os de forma ativa durante todo o seu trabalho, estabelecem objetivos e aceitam objetivos e progressos”, neste sentido, podemos considerar que o professor deve vivenciar o uso das tecnologias da informação e comunicação em sua prática pedagógica, porém também é sabido da necessidade de uma formação para tal, já que essa realidade foi nos imposta de modo tão repentino.

Portanto, a formação continuada é o fator primordial nesse contexto atual, principalmente com o cenário pandêmico. Formar o professor como leitor é tarefa não apenas da graduação, mas também da formação continuada. Responsabilizar os professores, mas não culpabilizá-los, pois a leitura oportuniza a tomada de consciência e a construção de uma postura crítico-reflexivo ao professor no desempenho da sua função de docente.

5 LEITURA E TECNOLOGIA

Há incontáveis elementos novos no contexto e nas relações escolares com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, onde inúmeros aparelhos/máquinas são desenvolvidos, tais como tablets, leitores digitais, computadores multifuncionais, TVs com acesso à internet, onde smartphones acumulam funcionalidades com uma variedade de aplicativos com as mais diversas finalidades, são ferramentas que estão cada vez mais inseridas no ambiente educacional. No cenário da pandemia, as tecnologias se dispõem como meio facilitador da aprendizagem e comunicação criando possibilidades e favorecendo a leitura nos mais diversos contextos.

Sobre a promoção da leitura em tempos de pandemia no instrumento de pesquisa ficou evidente que o professor (a) incentivador busca caminhos conforme os relatos:

A utilização de livros interativos ou em PDF podem ser alternativas válidas para incentivar a leitura em tempo de pandemia! A aquisição de títulos que sejam de interesse da criança também deve ser estimulada!! (Fonte dos autores, 2021)

Outro (a) afirma ainda:

Usar das ferramentas que temos nas aulas presenciais ou online para levarmos a leitura até nossos pequenos, seja por meio de vídeos ou presencial, seja leitura de imagens, qualquer forma de leitura que consigamos passar a eles, demonstrando sempre muito prazer em estar lendo, também sugerindo livros adequados a cada faixa etária. (Fonte dos autores, 2021)

É desafiador o papel do professor atual, o professor necessita estar preparado para atuar de forma significativa e oportunizar possibilidades de práticas de ensino que efetive as tecnologias do digital no seu cotidiano.

Coscarelli (2009, p. 13) afirma que “vivemos o digital, somos o digital, fazemos o digital. Isso faz parte de nós, cidadãos inseridos no mundo contemporâneo”. Dessa forma, temos enquanto educadores a tarefa de utilizar de forma sábia e crítica/criteriosa as ferramentas e tecnologias digitais ao nosso dispor, sugerir e incentivar o uso de ferramentas digitais enquanto possibilidades pedagógicas de incentivo e promoção da leitura.

Certos de que não podemos falar dessa sociedade imersa na cultura digital sem falar do letramento, haja vista, que vivemos em um mundo letrado, onde o indivíduo faz uso social

da leitura e da escrita, lendo panfletos, informações em placas nas ruas, instruções em um manual, opera máquinas ou até controles. O chamado letramento está em todos os lugares, e em nossa sociedade ele acontece das mais variadas formas. No letramento digital não é diferente, pois somos inundados com inúmeras ferramentas que oferecem múltiplas funcionalidades nas mais diversas linguagens e palavra é formadora de realidade e nos constitui quando vivida como experiência. (LAROSSA, 2002).

Busca-se relativizar o uso das tecnologias e sua contribuição para a promoção da leitura durante a pandemia. Quando realizamos junto aos professores pesquisados os seguintes questionamentos: Você acredita que as ferramentas digitais incentivam o gosto pela leitura? De que forma? Surgiram algumas contribuições que entendemos como importantes a serem trazidos:

Acredito que sim... pois o modelo digital é muito interativo e nos dias atuais as ferramentas digitais são muito utilizadas por todas as crianças, então aproveitar esta ferramenta é incentivar a leitura com certeza pode aguçar o gosto pela leitura, apesar de acreditar que os livros impressos ainda encantam muito as crianças. (Fonte dos autores, 2021)

Ou ainda:

As ferramentas digitais podem ser excelentes suportes de leitura! A convergência das diferentes mídias chama a atenção e desperta o interesse da criança, o que favorece a aprendizagem e consequentemente contribui para aquisição do gosto pela leitura! (Fonte dos autores, 2021)

Sendo assim, o professor, tendo em vista que seus alunos são nativos digitais, e como tal, já nasceram nesse mundo letrado pelas novas tecnologias precisa alinhar sua prática a essa nova realidade vivenciada no sentido de fazer uso desse letramento digital para promover a leitura por meio dos recursos tecnológicos, tornando essa leitura mais interessante, atrativa e lúdica usando dos recursos digitais como meio facilitador dessa promoção.

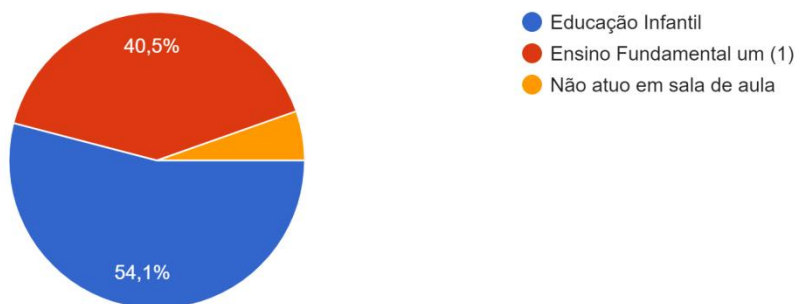
O letramento digital pode ser usado como uma oportunidade de vivenciar novas formas de ler e escrever, trocar informações, estabelecer relações afetivas participando de momentos significativos de interação. Esse letramento digital já é inerente aos nativos digitais, nesse contexto, o professor deve estar em constante aperfeiçoamento para que sua prática pedagógica seja condizente com as crianças das gerações Z e Alpha, ou seja, as nativas digitais.

6 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Com o intuito de analisar os dados pesquisados, bem como de avaliar a promoção da leitura em tempos de pandemia e o uso dos recursos digitais como ferramenta facilitadora para a promoção da leitura, configuramos um questionário, no Google Forms, contendo 12 indagações objetivas e 03 dissertativas sobre alguns aspectos pertinentes ao nosso estudo, que seguem:

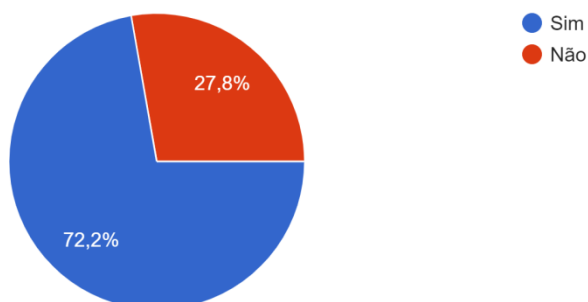
3. Qual seu nível de atuação?

37 respostas



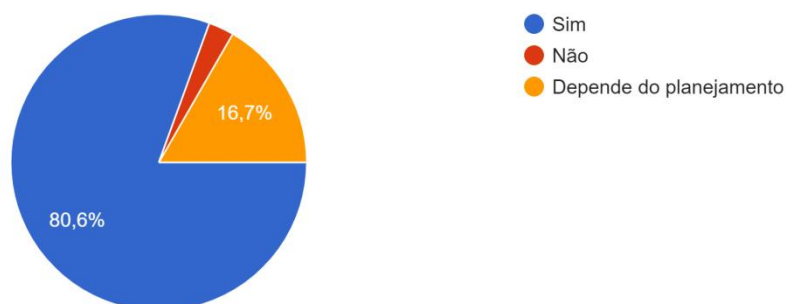
4. Enquanto profissional da educação, você utiliza de meios tecnológicos para promover a leitura?

36 respostas



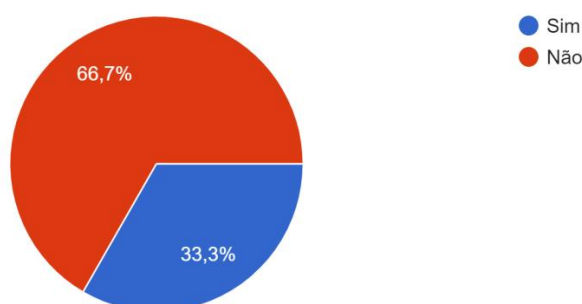
5. Você costuma traçar objetivos de leitura na sua prática pedagógica?

36 respostas



6. Você acredita que o interesse pela leitura varia com a classe social?

36 respostas



A entrevista mostrou que as professoras apresentam uma visão rasa sobre o ato de ler, mesmo as que consideram a importância do incentivo à leitura ainda os fazem de maneira tradicional não levando em consideração os diversos e ricos gêneros textuais presentes no cotidiano, como também não utilizam da disponibilidade do uso das tecnologias como facilitadora de uma leitura planejada e mediada por pré-estabelecidos objetivos bem claros e definidos.

Corroborando com esse pensamento, na quarta questão, os educadores, em sua maioria, afirmaram que utilizam de meios tecnológicos para promover a leitura, em contrapartida, a escola tradicional não valorizava a utilização efetiva das TICs como ferramenta pedagógica.

As instituições de ensino, por sua vez, não dispõem dos recursos necessários como forma de facilitar o acesso as tecnologias, porém mesmo não sendo da maneira mais adequada

as tecnologias estão dentro das instituições, devemos inovar nas práticas pedagógicas do fazer educativo. É preciso investir em suportes tecnológicos e capacitar professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez a humanidade se depara com uma situação de pandemia. Nessa pandemia do Covid-19, na qual estamos vivendo - com um mundo muito mais globalizado que em outros momentos históricos e pandêmicos, em que a especificidade do Covid-19 exige isolamento/distanciamento, entre outros cuidados. Encontramos na leitura um caminho possível, aliado a outros, para atravessar esse contexto tão difícil.

O desafio de formar leitores proficientes sempre esteve presente no cotidiano educacional, o oportunizar boas práticas de leitura e escrita tornou-se desafiador para o professor. Sabe-se que o distanciamento dificulta a interação e enquanto sujeitos em construção não podemos ser privados desse convívio.

O novo contexto educacional trazido pela pandemia trouxe inúmeras questões a serem considerada. O cenário atual da educação nos deixa muitas reflexões acerca deste momento pandêmico. Mas também lança luz para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por meio de um aperfeiçoamento pessoal/profissional dos professores, tendo a formação continuada como fator central.

Por meio da investigação, constatamos de que forma os professores estão incentivando a promoção da leitura mediante a incorporação das tecnologias digitais nas situações de aprendizagem. Mesmo em meio as inúmeras dificuldades impostas pelo momento, os professores encontraram caminhos visando o incentivo à leitura. Ainda que longe de todo o universo que a tecnologia pode possibilitar, mas já se apropriando de desse conhecimento tecnológico.

Não necessariamente, num curto prazo, os resultados aparecerão, mas, talvez, as diferenças sejam diminuídas com capacitação mais específica/efetiva dos professores orientando-os para uma prática pedagógica comprometida com o ensino.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. Linkando as ideias dos textos. In: ARAÚJO, Júlio. César Dieb, Messias. (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12056883-Generos-interacao-e-ensino.html>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Edição 39^a. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LAROSSA, Bondía Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan./abr. de 2002.

MALUF, Maria Regina. **Alfabetização no Século XXI: Como Se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. E-book Kindle.

WEBINAR: **O papel do professor na formação literária**. Youtube, 25 de ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dUtbKQMrB38>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: SENAC, 2012, p. 470.

SACHET, Claudia Milanez. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense**. 2017. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma (SC).

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O Ato de Ler: Fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Fernanda Leopoldina. RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. **Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO

THE CHALLENGES OF INCLUSION OF CHILDREN IN AUXILIARY EDUCATION: THE PERSPECTIVE OF STORY CONTACTING AS A MEDIATION OF INTERACTION PROCESS

Gabrielli de Souza Padilha¹
gabriellisouza648@gmail.com
Luiza Liene Bressan da Costa²
luiza.bressan@unibave.net
Rosani H. Duarte³
rosani@unibave.net

RESUMO:

O presente estudo aborda a questão da Contação de Histórias e como esta pode contribuir na inclusão de um aluno autista na Educação Infantil. Construímos, assim, um referencial teórico a partir dos conceitos da contação de história, da literatura, do autismo e da inclusão escolar e como estes conceitos se desenvolvem e se aprimoram ao longo do tempo. O objetivo desta pesquisa é analisar como a Contação de Histórias pode ser uma estratégia importante na interação de um aluno com autismo e compreender os processos que podem ser desenvolvidos com crianças autistas. Para a realização deste artigo, adotou-se uma pesquisa geral, de cunho qualitativo, exploratória e com estudo de caso. Além do referencial teórico, a pesquisa foi realizada com o estudo de caso de um aluno com autismo, inserido na Educação Infantil em uma escola da rede municipal de ensino da região da AMREC. A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista estruturada que foi realizada com um professor que já atendeu este aluno, o atual professor, o professor auxiliar (ou segundo professor) e os pais/responsáveis do aluno autista. Espera-se com este estudo responder à questão norteadora da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Unibave sob o parecer de número 3.644.989.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias. Literatura. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT:

The present study addresses questions about the storytelling question and how it may favor the inclusion of an autistic student in early childhood education. Thus, we built a theoretical framework based on the concepts of storytelling, literature, autism and school inclusion and how these concepts developed and improved over time. The aim of this research is to analyze

¹ Pedagoga. Professora na rede municipal de ensino. E-mail: gabriellisouza648@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Linguagem. Professora do Centro Universitário Barriga Verde- Unibave- Orleans-SC. E-mail: luiza.bressan@unibave.net.

³ Mestra em Educação. Professora do Centro Universitário Barriga Verde- Unibave- Orleans-SC. E-mail: rosani@unibave.net.

how Storytelling can be an important tool in the interaction of an autistic student and to understand the processes that can be developed with autistic children. For this article, we adopted a general research, qualitative, exploratory and case study. In addition to the theoretical framework, the research was conducted with a case study of an autistic student, inserted in early childhood education in a school of the municipal school system in the region of AMREC. Data collection took place through a structured interview that was conducted with a teacher who has already attended this student, the current teacher and the parents / guardians of the autistic student. This study is expected to answer the guiding question of the research.

KEYWORDS: Storytelling. Literature. Autism. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O autismo atualmente é classificado como Transtorno de Neurodesenvolvimento, e definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), distúrbios do desenvolvimento neurológico que estão presentes desde a infância, dessa forma, crianças com TEA, possuem dificuldades, principalmente, na socialização e na comunicação. (SCHMIDT, 2013).

Os primeiros estudos sobre autismo iniciaram na década de 40, pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, que se dedicou a pesquisar sobre crianças que apresentavam comportamentos diferentes das outras pessoas, e que possuíam dificuldades nas relações interpessoais. Com isso, Kanner foi o primeiro a publicar uma pesquisa realizada com onze crianças com autismo considerado severo, onde suas características eram a incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas, atrasos na linguagem e dificuldade na comunicação, resistência em mudanças no ambiente, e tendência de repetição em movimentos, porém, estes, apresentavam também aparência muito agradável e inteligência, além de possuírem habilidades especiais e uma ótima memória. (ORRÚ, 2012).

As características principais do Autismo, segundo Chiote (2013) são o isolamento e dificuldade nas interações sociais, a resistência a mudanças em sua rotina, apego a um objeto específico e dificuldade na aquisição da fala. Normalmente uma criança que possui TEA não fala ou apresenta atraso, mas em alguns casos consegue desenvolver a fala com o decorrer do tempo.

Essas características podem favorecer o isolamento da criança com TEA, fazendo assim com que suas habilidades não sejam desenvolvidas, e nesse sentido a escola é um recurso fundamental para o desenvolvimento e inclusão da criança autista, contribuindo para novos aprendizados e experiências sociais. (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

A inclusão escolar proporciona as crianças com autismo novas experiências, contato com outras pessoas e novos ambientes, que podem trazer aprendizagens significativas para estes alunos, mas vale lembrar que inclusão vai além de colocar um aluno autista em uma sala regular, a escola deve investir em suas habilidades, propondo novos conhecimentos e aprendizagens. (CHIOTE, 2013).

Para que a inclusão traga resultados significativos o professor deve planejar e desenvolver práticas pedagógicas que incluam o aluno autista em sala de aula. (SERRA; NUNES, 2004). Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral abordar como a contação de histórias pode ser uma estratégia na inclusão do aluno autista, tendo em vista que a mesma vem de geração para geração, nunca perdendo sua importância, pois é por meio dela que os leitores podem manter vivos seus sonhos, esperanças e criatividade. Sendo assim, a leitura deve se fazer presente por meio de diferentes suportes das tecnologias da informação servindo como instrumentos mediadores do processo de inclusão de pessoas com deficiência. A criança autista entende e enxerga o mundo ao seu redor de uma maneira diferente, e a contação de histórias pode ajudá-la a entender o seu mundo, chamar sua atenção e aproximá-la desse mundo imaginário. (OLIVEIRA; MELLO; SOARES; TOIGO, 2017).

E para melhor detalhar a pesquisa, desdobramos o objetivo geral em outros objetivos mais específicos, a saber, a definir inclusão e autismo; analisar as interações proporcionadas pela contação de histórias na criança autista e compreender os processos de interação que podem ser desenvolvidos com crianças autistas.

Após a obrigatoriedade da inclusão prevista na Lei nº13.146/2015, a presença de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular deu visibilidade àqueles que durante longo período viveram à sombra, estigmatizados pelo preconceito.

Vale lembrar que a família tem um papel importante para que a inclusão ocorra, é de tamanha importância que a família aceite que seu filho necessita de apoio de profissionais para que possa se desenvolver melhor. A presença de alunos com síndromes tornou-se uma realidade a partir dos anos de 1990 e a escola e os docentes precisaram se adaptar a essa realidade, ainda que o processo seja longo e de difícil aceitação social.

Assim, a abordagem deste tema se justifica tanto para o interesse acadêmico, como para o crescimento pessoal. O interesse pelo tema autismo se concretizou após um ano de trabalho ao lado de um aluno autista na educação infantil, o que nos motivou à pesquisa, por considerar um tema fascinante, instigador e, também, desafiante.

A partir dessa experiência, pensamos em propor a Contação de Histórias como uma ferramenta para contribuir na interação de um aluno autista, pesquisar se essa metodologia de ensino é uma ferramenta efetiva no desenvolvimento de crianças com autismo estando presente na vida escolar do aluno, contribuindo positivamente para seu desenvolvimento.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O conceito de Contação de Histórias vem se modificando ao longo do tempo, tendo em vista que durante muito tempo, antes mesmo da escrita, todo o conhecimento era transmitido oralmente. Deve-se a isto toda a importância dada à memória nas sociedades tradicionais, pois o único recurso para o armazenamento e a transmissão dos conhecimentos para as futuras gerações seria a memória. (TORRES; TETTAMANZY, 2008).

A Literatura Infantil tomou maior proporção no final do século XIX, com grande abrangência na educação, sendo classificada como um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida, por meio da palavra, relacionando o imaginário com o real (FILHO, 2009).

Durante muito tempo o ato de contar histórias aos alunos era visto apenas como uma maneira de entreter ou distrair as crianças, ou seja, não era visto como uma estratégia pedagógica, porém atualmente a literatura infantil e a prática de contar histórias têm sido consideradas uma ferramenta para o desenvolvimento escolar (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

O principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a autoidentificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos. Agrada a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância da vida (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 03).

Diante disso, pode-se ressaltar que a literatura infantil pode tornar o conhecimento menos cansativo e mais lúdico, estimulando a criatividade e imaginação das crianças e, com isso, envolvendo-as durante a contação de histórias.

A criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza, ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras, e essas afinidades fazem com que a literatura seja a mais

poderosa aliada do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano. (FRANTZ, 2011, p. 20).

Segundo Lippi e Fink (2012) o contato da criança com a literatura auxilia na compreensão do real, sendo que, a história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha.

Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se através da audição, ou seja, enquanto ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. (LIPPI; FINK, 2012, p. 22).

O professor deve ter o cuidado de fazer com que essas experiências de leitura sejam momentos prazerosos, de muito interesse e algo realmente gratificante para a criança, sempre utilizando do lúdico, da fantasia para que assim consiga chamar atenção do aluno durante a contação de histórias, ao mesmo tempo em que a criança possa conhecer e explorar a sua realidade, para construir seus conhecimentos. Caso o professor queira prolongar este momento de leitura, poderá propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil, assim envolvendo o lúdico com a realidade nas atividades realizadas. (FRANTZ, 2011).

O ato de contar histórias pode ser um grande passo para o início de discussões entre os alunos e professor e também entre os próprios alunos, assim, fortalecendo seus vínculos. Outro fator a ser destacado é a importância do ponto de partida e chegada da atividade de contar histórias, sendo que, a atividade parte da palavra escrita, desenvolvendo-se através da leitura e retornando ao texto escrito, dessa forma, o aluno consegue vivenciar as possibilidades de inserir a literatura nas suas atividades de lazer e em sua comunicação diária. (FILHO, 2009).

Sendo assim, a literatura pode levar os conhecimentos das crianças muito além, por meio da criatividade e imaginação. Esta é a principal importância do uso da literatura e da prática de contar histórias desde a educação infantil e durante toda a vida dos alunos, dentro e fora de sala de aula, proporcionando sensações e experiências fantásticas por meio da literatura.

3 AUTISMO

A palavra autismo é de origem Grega (autos) que tem como significado “voltar para si mesmo”. Este é um termo usado na psiquiatria para denominar os comportamentos de pessoas que se centralizam em si mesmos. (ÓRRU, 2012).

Léo Kanner, um psiquiatra austríaco foi o primeiro a configurar o significado do Autismo em 1943. Seu estudo inicialmente denominando o autismo como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, abordava características comportamentais específicas em indivíduos, como a dificuldade na comunicação por meio da fala, perturbações das relações afetivas com o meio, isolamento rígido de peculiar, com aspecto físico aparentemente normal, inteligência e memória excepcional. (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Orrú (2012) citando Kanner diz que este durante seus estudos revisou o seu conceito de autismo por diversas vezes, sendo que em 1949 passou a referi-lo como “Autismo Infantil Precoce”, pela dificuldade de interagir com as demais pessoas a sua volta, e pela necessidade de uma rotina estabelecida. Em 1956, insistiu na consolidação do conceito da síndrome, mas, mesmo assim sentia a necessidade de aprofundar ainda mais seus estudos. Posteriormente em 1968, Kanner observou a necessidade do diagnóstico diferencial com deficientes mentais e afásicos. E por fim em 1973, afirmou-se a pertinência da síndrome como parte das psicoses infantis.

A partir dos estudos de Kanner, muitos outros pesquisadores surgiram e aos poucos foram registrando suas ideias, e possíveis conceitos sobre a origem do autismo, advindos de suas experiências com pessoas com TEA. (ORRÚ, 2012).

Os sintomas do autismo costumam tornarem-se mais evidentes antes do terceiro ano de idade das crianças e se prolonga durante toda sua vida, e sua maioria é evidente no sexo masculino.

Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, ainda que esse percentual esteja encolhendo em estudos mais recentes. Essa mudança provavelmente reflete uma maior percepção sobre as manifestações do autismo com alto grau de funcionamento, o que, por sua vez, parece conduzir a que um maior número de indivíduos seja diagnosticado com essa condição. (KLIN, 2006, s.p.).

Existem diversas categorias em que são classificados os graus de autismo e, vale ressaltar, que nem todo autista tem as mesmas características dos demais ou as que são ditas típicas do autismo. Podem-se subsidiar as categorias do autismo nos Traços do Autismo, com características muito leves, a Síndrome de Asperger, Autismo em pessoas com alto funcionamento, Autismo clássico, grave, com retardo mental associado. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Certas crianças com autismo desenvolvem-se normalmente, durante sua primeira infância, chegando, até mesmo, a adquirir uma linguagem funcional. Todavia, esta vai se perdendo progressivamente ou tornando-se suscetível de consequências sérias por causa da tal condição; assim, muitas delas acabam em um intenso isolamento social, envolvidas em seus rituais e estereótipos e, praticamente, sem nenhuma comunicação externa (ÓRRU, 2012, p.32).

Durante muito tempo, os indivíduos com alguma deficiência, seja ela física ou mental e incluindo o autismo, eram excluídos da sociedade, tendo em vista que, os mesmos não tinham direito a inclusão, porém, nos últimos anos estabeleceu-se uma lei na qual estas crianças têm direito à escolarização e frequentar a escolar regular como os demais alunos.

As famílias que possuem filhos com deficiência devem estar sempre presentes no processo de inclusão e é de tamanha importância que a família entenda e aceite que seu filho necessita de apoio para que possa se desenvolver cada vez mais.

A inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva. (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p. 130).

Mattos e Nuernberg (2011, p.130) ressaltam que para que a verdadeira inclusão ocorra é necessário que o ambiente escolar conte com recursos como:

[...] Ambientes bem planejados, que procuram se adequar às necessidades de todos os educandos compreendem a escola como meio fundamental à constituição dos sujeitos. Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores.

As práticas realizadas na escola devem favorecer a criança autista, com novos modelos de ser e de se constituir, abrindo caminho para novas experiências e possibilidades de interagir com os outros e o mundo, e a mediação pedagógica deve ser intencional, ou seja, uma ação consciente de mediar e intervir (CHIOTE, 2013).

Chiote (2013) ressalta ainda que diante de uma perspectiva histórico-cultural as formas de interação entre o professor e a criança com Autismo, não podem se desvincular da dimensão afetiva que determina o pensamento e ação deles, inserindo-os no universo das necessidades e vontades. Sendo assim, as ações do professor no processo de mediação

pedagógica com a criança autista são movidas por interesses, necessidades, desejos e motivações pessoais que envolvem situações concretas de vida e relação.

Segundo Schmidt (2013) a escola promove para crianças com autismo a convivência com outras crianças da mesma faixa etária, tornando-se, assim, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social e impedindo seu isolamento. Dessa forma, acredita-se que a convivência compartilhada de crianças autistas com as demais crianças, pode possibilitar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas sim o das demais crianças também, tendo em vista que estas convivem e aprendem com as diferenças, aprendendo a respeitar e entender o próximo, com as características únicas de cada indivíduo.

4 INCLUSÃO ESCOLAR

A história da Educação Especial começou no Brasil no século XIX, sendo que, anteriormente, pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade sem ter seus devidos direitos como cidadão e, principalmente, de frequentar a escola. (SILVA, 2012).

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência entrou em vigor no ano de 2015, sendo instituída Lei nº13.146/2015, em que se dá o devido direito a pessoas com deficiências, seja ela física ou mental, de frequentar a escola regular. (BRASIL,2015, s.p.).

Dessa forma, como ensina Mantoan (2003, p.31):

Não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada a matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regulares e especiais, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

Deve-se ressaltar que inclusão, não significa apenas inserir o aluno em sala de aula, mas sim, utilizar atividades e métodos que possam suprir as necessidades dos alunos, fazendo com que ele também aprenda de acordo com suas potencialidades individuais. Assim como também um ambiente preparado para receber alunos especiais, tendo toda a acessibilidade necessária. (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Assim como para as demais deficiências, a inclusão escolar promove às crianças autistas novas oportunidades de convivência com as demais crianças da mesma faixa etária,

tornando assim, a escola como um ambiente de aprendizagem, experiências e desenvolvimento social. (SCHMIDT, 2013).

No espaço escolar, é preciso perceber o sujeito em constituição. A aprendizagem da criança com Autismo deve ser orientada para um maior investimento nos processos de significação, ressignificar a criança para além do Autismo. Perceber as formas de interação do sujeito em toda sua singularidade, pois a significação dos gestos e das palavras. (CHIOTE, 2013, p. 46).

Segundo Schmidt (2013, p. 135), “fica claro que quando o professor consegue trabalhar seus medos, seu desconhecimento, e a escola abraça o aluno com TEA como alguém que faz parte da escola, o êxito nos processos é significativo.”

Um professor que institui e participa da caminhada escolar juntamente com seus alunos, consegue compreender melhor as dificuldades e possibilidades de cada aluno, assim, estimulando a construção do conhecimento de todos com a maior adequação. (MANTOAN, 2003).

Dessa forma, podemos perceber que para que a inclusão ocorra nas escolas, é necessário além de um ambiente que seja capaz de suprir e dar a devida acessibilidade aos alunos com deficiência, também conte com profissionais dispostos a a construir conhecimento junto às crianças com deficiências”, tendo em vista as necessidades individuais de cada aluno.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para analisar como a Contação de Histórias pode ser uma estratégia na inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil, a abordagem de metodologia deste artigo quanto à sua natureza classifica-se como pesquisa básica, pois se utiliza de fontes teóricas e desenvolve-se de maneira prática e também “objetiva a gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Partindo para a abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa. Na pesquisa qualitativa considera-se um vínculo dinâmico entre sujeitos e realidade, sendo traduzido a partir de interpretações e da atribuição processual e indutivamente descritiva de significados. (RAUEN, 2015).

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70), “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão.”

Quanto à abordagem dos objetivos, a pesquisa pode ser compreendida como exploratória, pois envolve além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema a ser pesquisado. Com base em Marconi e Lakatos (2010, p. 171)

O objetivo da pesquisa exploratória é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos.

Os procedimentos se basearam em estudo de caso, que consiste na coleta e análise de determinado indivíduo, a fim de estudar questões sobre este de acordo com o que é proposto na pesquisa.

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na Região Sul de Santa Catarina, que atende atualmente 125 alunos, distribuídos entre a educação infantil e o ensino fundamental I, contando com 16 professores. O caso estudado foi de um aluno autista e sua inclusão na Educação Infantil.

O instrumento de pesquisa foi em forma de entrevista realizada com quatro pessoas diferentes, sendo: o antigo professor (a) do aluno, ou seja, aquele que esteve com este aluno durante o ano letivo de 2018, o professor (a) atual do aluno, o segundo (a) professor atual, o qual está trabalhando com este aluno, e com os pais/responsáveis do aluno autista.

A coleta de dados foi com a gravação das entrevistas estruturadas que foram aplicadas com os participantes. Rauen (2015, p.323) define entrevista como:

Uma interação social em que se efetuam comunicações orais ou escritas configuradas como atos verbais de comunicação, sendo uma forma de interação verbal não convencional, pois a relação entrevistador e entrevistado é particular, por ser orientada por determinado fim e delimitada por uma área temática.

A entrevista pode ser entendida também como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 94).

Para este estudo optou-se pela entrevista estruturada, também chamada de entrevista padronizada por Lakatos e Marconi (2010) e que tem como característica principal a utilização de um roteiro previamente organizado. O entrevistador não é livre para desenvolver “uma conversa” com o respondente, e sim deve seguir o roteiro sem desvios, sem alterar a ordem ou fazer perguntas que não estão incluídas no roteiro.

A entrevista foi planejada para cada um dos segmentos, respeitando aos princípios éticos que regem esse tipo de estudo e com a anuência prévia dos entrevistados.

Há alguns procedimentos importantes que foram adotados na preparação de entrevistas para a análise. O primeiro deles diz respeito à transcrição: entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação, tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. Transcrever e ler cada entrevista realizada, antes de partir para a seguinte ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação (ALBERTI, 1990).

Após a coleta, os dados foram transcritos e submetidos a uma análise, confrontando teoria e prática no atendimento do aluno com autismo, objetivando responder o problema de pesquisa que é discutir se a contação de história auxilia na inclusão de alunos autistas na educação infantil.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro contato da criança com a leitura é por meio do ato de ouvir histórias. Ouvir histórias é uma das mais antigas práticas de entretenimento da humanidade. Desde a antiguidade, o ato de ouvir e contar histórias, em prosa ou verso, permitiu que os povos, de geração em geração, mantivessem vivas suas histórias, feitos, esperanças e sonhos. E, quando estamos tratando de crianças com algum tipo de deficiência, o ouvir histórias é de suma importância para que se possa desenvolver aspectos como a atenção, a interação, a socialização.

Como já anunciamos, esta pesquisa tem como foco a contação de história como mediadora na inclusão de uma criança com autismo no ensino regular. Para tanto, entrevistamos quatro pessoas que lidam diretamente com a criança: a professora do pré-escolar em 2018, licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil; a professora alfabetizadora, também licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento de 2019 e a professora, estudante da Pedagogia cuja função é acompanhar a criança, auxiliando-a bem como acompanhando seu desenvolvimento, facilitando a interação com a turma e auxiliando a professora titular. A outra entrevista foi realizada com os pais da criança que tem autismo.

Apresentamos, aqui, a entrevista realizada com os pais e a forma pela qual buscam o desenvolvimento do filho autista. Foram oito questões abaixo transcritas e que comentaremos em seu conjunto.

a) Quando perceberam que o filho apresentava um desenvolvimento diferente?

Pais: “Mais ou menos quando ele tinha Um ano e três meses, pois, até esta idade ele falava as primeiras palavras, como (água, gato, vó), e depois disso, não falava mais nada, antes fazia gestos de músicas, dançava, e depois foi como se ele havia sumido, e não sabia fazer mais nada. Foi nessa fase que eu percebi que havia algo diferente.”

b) Quais as principais características que seu filho apresentava que os levou a pensar que havia diferenças em seu desenvolvimento?

Pais: “Até um ano e três meses ele já apresentava algumas características que nós não sabíamos que era do autismo, como por exemplo: não gostava de ficar dentro da sala de aula com muitas crianças, não olhava nos olhos, não atendia quando era chamado, e tinha alguns movimentos repetitivos que não sabíamos que também fazia parte do autismo.”

c) Quando foi diagnosticado com autismo?

“Com um ano e sete meses depois de muita pesquisa da família e escola eu tive a certeza, mas, com dois anos ele foi levado ao neurologista e tivemos o diagnóstico, que ele possui um grau severo de autismo.”

d) Precisa usar alguma medicação?

“Sim, faz quatro anos que ele toma medicação para dormir, e toma também uma medicação para a concentração.”

e) A partir de que idade começou a frequentar a escola?

“Desde os 05 meses de idade”

f) Em sua opinião, a escola tem contribuído para o desenvolvimento de seu filho? Comente o que você viu de mudanças a partir da sua ida à escola?

“Em minha opinião, depende muito da escola e dos professores, pois, até os 2 anos ele teve uma ótima professora, porém depois de diagnosticado com autismo, ele passou a ter professores que ao invés de incluí-lo, o excluía das atividades, e como ele gostava de ver televisão, elas apenas o deixavam na frente da televisão enquanto as outras crianças realizavam as atividades.

Porém, a partir dos quatro anos, ele mudou-se de escola e teve uma grande melhoria em seu desenvolvimento, e mudou muito, tanto na socialização, pois antes ele não suportava crianças perto dele, passou a sentar-se junto com os demais colegas, como também em sua

comunicação, pois mesmo sem falar, passou a aprender a se comunicar com as professoras, mostrando ou apontando quando queria algo. “Eu vejo que a escola tem contribuído não somente na socialização, mas também no aprendizado, percebi que ele aprendeu a diferenciar cores e formas.”

g) Seu filho gosta de ouvir histórias? Interage quando você conta histórias para ele? Ouve-as até o final?

“Ele não tem muita paciência para ficar parado escutando ou vendo as figuras, porém, já vi algumas vezes a professora contar histórias dentro da sala’ e ele prestando atenção, porém em casa, já tentei, mas não é sempre que ele se concentra para escutar, ao menos, que tenha imagens, desenhos, algo que o chame atenção.”

h) Considera que contar histórias ajuda na socialização com seu filho?

“Sim, pois ele começa a entender melhor as coisas ao seu redor, fazendo assim com que ele se desenvolva e socialize de uma maneira mais positiva”.

Com as primeiras perguntas respondidas pelos pais, foi possível perceber que a criança frequenta a escola desde muito cedo, a partir dos cinco meses. Segundo relato, família e escola começaram a perceber que se tratava de uma criança com características diferentes com um ano e três meses, mas só a partir dos dois anos recebeu o diagnóstico de autismo. Os pais perceberam que o filho tinha dificuldade de brincar com outras crianças, comunicava-se pouco, não atendia quando era chamado pelo nome, fazia movimentos repetitivos, enfim começou a apresentar as características do autismo. O autismo pode ser definido como:

Um transtorno do espectro do autismo (inclusive síndrome de Asperger) é uma inabilidade comportamental que perdura por toda a vida e afeta a maneira como a pessoa se comunica e se relaciona com outras pessoas. Também afeta sua maneira de entender o mundo ao seu redor. Trata-se de uma condição de um espectro. Isso significa o seguinte: embora todas as pessoas com autismo tenham certas dificuldades em comum, sua condição vai afetá-las de maneiras diferentes. (CADERNOS PANDORGA DE AUTISMO, 2014, p. 1).

O primeiro passo é a família buscar o diagnóstico junto a médicos e aceitar a condição do filho para então construir junto à escola as melhores estratégias que possam possibilitar o desenvolvimento da criança. É de tamanha importância a participação da família juntamente com a escola para que a criança consiga se desenvolver de uma maneira mais positiva.

Segundo o relato dos pais, tomadas as primeiras providências, a criança passou a ser medicada e a escola foi informada de todos os procedimentos, acompanhando os pais.

No relato dos pais, duas respostas são significativas para a nossa pesquisa: os itens g e h que têm uma relação com a questão que norteia essa pesquisa, que é confirmar ou não se a contação de histórias auxilia no desenvolvimento da criança com autismo.

Conforme relatado pelos pais, o filho não tem muita ‘paciência’ para ouvir histórias. Prefere atividades que tenham relação com o movimento, principalmente quando são os pais que contam a história. Relata também que já viu o filho interagindo com as histórias na sala de aula. Parece, então, que a forma como a contação de história é realizada interfere no quesito prestar atenção ou não em que está sendo narrado. Apesar da resposta do item g apontar inicialmente para uma não interação, na sequência afirmam que o recurso didático auxilia no desenvolvimento do filho e, portanto, a mesma pode ser uma forma de desenvolver linguagem e sociabilidade.

Se a criança com TEA entende o mundo ao seu redor de uma maneira diferente, a contação de histórias pode ajudá-la a entender o seu mundo, chamar sua atenção e aproximá-la desse mundo imaginário. As histórias são ótimas ferramentas de trabalho quando pensamos em formar leitores, pois vários aspectos contribuem para esse despertar para o mundo da leitura e da escrita, como, por exemplo, o fato de haver uma grande variedade de temáticas a serem exploradas, abrindo um leque de opções para o professor chamar a atenção da criança de acordo com seus interesses, criando empatia com os estudantes e podendo focar, por meio delas, os mais variados aspectos educacionais. (OLIVEIRA et al,2017, p.584).

A entrevista com os pais mostrou-se relevante para este estudo, pois nos possibilitou a compreensão de como a família acompanha o desenvolvimento da criança e avalia o contexto escolar.

Na sequência, apresentamos a entrevista realizada com as docentes que acompanharam/acompanham a criança em 2018 e 2019. Em 2018, a criança fez o pré-escolar e em 2019 está no período de alfabetização.

As respostas estão organizadas em quadros, sendo que a professora A corresponde à de 2018, a professora B é a alfabetizadora (2019) e a C é a professora auxiliar.

Quadro 1-De que forma você encarou o desafio de ter uma criança autista em sua turma de pré-escola?

Professor A	“Bom, a partir do momento em que você recebe a notícia que terá uma criança especial em sala de aula, você acaba tendo um pouco de receio, pois não sabemos como é a criança, como é sua rotina, e tudo que é novo acaba nos deixando assim. Mas, eu já havia trabalhado com crianças autistas, só que no ensino regular foi a primeira vez, então podemos dizer que no início tive um pouco de “medo”, mas aos poucos o tempo foi passando e percebi o quão maravilhoso é ter um autista em sala de aula.”
Professor B	“No início do ano estava ansiosa, e também preocupada em como seria trabalhar com uma criança autista. Mas desde o início encarei com otimismo e determinação.”

Professor C	“Eu aceitei encarar o desafio de trabalhar com esse aluno autista, pois sempre me interessei pela educação especial, e mesmo sendo a primeira experiência com autismo, encarei com determinação, amor e carinho.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como foi citado pelas três professoras, receber um aluno com autismo em sala de aula sempre é um desafio e pode causar certa insegurança e preocupação com relação a como lidar com este aluno. Porém podemos perceber que foi um desafio aceito e cumprido com êxito por ambas as entrevistadas.

Receber um aluno especial em sala de aula pode causar certo receio aos professores, alguns por não saberem o que os espera, ou por lidar com o autista ou até mesmo por falta de recursos para que o trabalho seja realizado.

A escolarização do aluno com autismo é desafiadora, especialmente pelos comprometimentos mais comuns nesta população: na área da interação social e comunicação, deste modo, é relevante salientar que os apoios na oferta de serviços complementares são prioritários para contribuir com o trabalho professora do ensino comum. (RABELO; SANTOS, 2011, p. 1922).

Quadro 2- Que avanços foram observados ao longo do ano com a criança?

Professor A	“Os avanços que percebi foi que ele foi ficando mais tranquilo no decorrer do ano, socializando e interagindo mais com os colegas, sendo que no início ele só queria brincar sozinho e aos poucos já brincava com as demais crianças.”
Professor B	“Durante o ano pudemos perceber avanços bem significativos, em relacionamento, interação, participação e na realização das atividades, sempre com ajuda da professora auxiliar.”
Professor C	“Tem vários pontos, mas o que mais chamou atenção foi à relação dele com os demais colegas, a socialização e interação em sala.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao perguntar quais avanços foram observados ao longo do ano com esta criança, as respostas das três entrevistadas foram, na maioria, ligadas ao seu comportamento. A Professora A cita que no início o aluno não interagiu ou brincava com os colegas, mas que no decorrer do

ano passou a socializar com as demais crianças. Já a Professora B, que é a professora atual, relata que observou avanços significativos não somente em seu relacionamento com os colegas, mas sim, no seu desempenho na realização das atividades propostas.

Ou seja, percebemos que o avanço principal nestes dois anos com este aluno foi sua melhoria em seus relacionamentos, sua socialização e interação com os alunos e professores.

A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

Os avanços de alunos com autismo são gratificantes para os docentes que estão atuando com estes alunos e são formas de incluí-los no meio social, preparando-os para o exercício da convivência e para, mais tarde, exercer a cidadania a que têm direito.

Quadro 3- Havia professor auxiliar de turma? Se sim, como desempenhou suas funções?

Professor A	“Havia sim, e minha auxiliar sempre foi muito dedicada, procurando sempre maneiras de incluí-lo nas atividades que estavam sendo realizadas dentro e fora de sala de aula, mas sempre respeitando seu tempo.”
Professor B	“Sim, e a professora auxiliar sempre desempenhou suas funções muito bem, fazendo sempre atividades diferenciadas, com material concreto de acordo com o que está sendo trabalhado, sempre procurando formas para que o aluno aprenda e se desenvolva”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Juntamente com as duas professoras haviam professor auxiliar em sala de aula e ambas relatam que estas realizaram de maneira positiva o seu trabalho. A Professora A conta que a auxiliar buscava sempre formas de incluí-lo nas atividades propostas. E a Professora B relata que a auxiliar prepara atividades diferenciadas, com materiais concretos, também, sempre buscando formas para que o aluno possa aprender e se desenvolver de maneira positiva.

É de tamanha importância que haja um professor auxiliar na turma para que possa acompanhar juntamente com a professora o desenvolvimento do aluno autista, tanto em seu relacionamento com professores e colegas, como em seu desempenho nas atividades realizadas.

O professor, em relação com o aluno, conduz a apreensão dos significados tomados, como também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da

própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. Ela atua como um agente de mediações entre o contato do seu aluno e a cultura que é desenvolvida na relação com os outros, proporcionando aquisição de conhecimentos a partir de circunstâncias diversas que geram a compreensão significativa. (ORRÚ, 2012, p.98).

Quadro 4- Que atividades pedagógicas foram desenvolvidas com esta criança?

Professor A	“Eram realizados jogos, brincadeiras, trabalhando em cima do nome da criança, cores e formas.”
Professor B	“As atividades são as mesmas aplicadas com a turma, como leitura, escrita, porém, sempre utilizando materiais de apoio como o alfabeto móvel, imagens relacionando letras e números, no caderno de leitura é utilizado imagens e palavras, e em matemática se utiliza a contagem de números com tampinhas e palitos. Ele realiza todas as atividades, reconhece as letras do nome, e dos objetos relacionando-as com as imagens. Ele ainda não desenvolveu a fala, mas realiza todas as atividades que são propostas.”
Professor C	“São utilizadas várias atividades com materiais adaptados, onde se trabalha as letras, cores e formas, utilizando na maioria das vezes imagens para que ele consiga relacionar.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As atividades pedagógicas realizadas com a criança se diferenciam entre a resposta das professoras A e B, sendo que a professora A cita que eram realizados jogos, brincadeiras, atividades do nome da criança, ou seja, atividades mais voltadas para a Educação Infantil. Já as professoras B e C relatam que são utilizados materiais adaptados e imagens, trabalhando letras e números e, desta forma, ele já reconhece as letras do seu nome e realiza a contagem dos números com os materiais utilizados como: tampinhas e palitos.

Percebemos que as professoras B e C, as quais são as atuais professoras do aluno, procuram buscar atividades que façam com que ele aprenda as letras e números, fatores essenciais para a alfabetização.

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem. (BARBERINI, 2016, p. 47).

Quando os professores buscam maneiras para incluir os alunos nas atividades, ou buscam atividades adaptadas, respeitando seus limites, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira positiva.

Quadro 5- A Contação de Histórias favorece a interação da criança com a professora e com os demais colegas?

Professor A	“Sim, eu particularmente gosto bastante da contação de histórias, e por isso era com frequência contada dentro de sala de aula. Eu acredito que a contação de história ajuda muito na integração com a criança, tanto com os demais colegas e professores, como também nos demais conteúdos que podemos trabalhar por meio de histórias.”
Professor B	“Sim, no início ele não ficava tão concentrado para ouvir. Mas atualmente ele gosta muito de ouvir histórias e presta atenção no que está sendo contado, quando são utilizados livros de histórias ele passa a mão no livro e observa as figuras, mostrando para a professora quais são os personagens da história contada quando se é perguntado.”
Professor C	“Sim, bastante. Ele adora ouvir histórias inclusive quando são os colegas que estão contando, presta bastante atenção.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao perguntar se a contação de histórias favorece a interação da criança com professores e demais colegas, que é o objetivo de nosso estudo, a professora A cita que utiliza a contação de histórias frequentemente em suas aulas e que acredita que contar histórias auxilia na interação da criança com autismo com os demais colegas e professores.

A professora B relata que no início ele não tinha concentração para ouvir histórias, mas que atualmente gosta muito de histórias, presta atenção no que está sendo contado e reconhece os personagens, quando é perguntado. A professora C, também cita que ele adora ouvir histórias e presta atenção, principalmente quando os colegas estão contando. Ou seja, constatamos que a contação de histórias é algo que chama a atenção deste aluno e que favorece a interação dele com seus colegas.

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem. (BERNADINO; SOUZA, 2011, p.237).

Quadro 6- Com que frequência era utilizada a contação de história na classe?

Professor A	“Semanalmente, uma ou duas vezes na semana”.
Professor B	“No início do ano eram todos os dias, depois passou a ser semanalmente e agora voltamos a contar histórias todos os dias, pois, acredito que seja de extrema importância para o desenvolvimento das crianças.”
Professor C	“Semanalmente, e têm semanas que são contadas praticamente todos os dias.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sabendo da importância da contação de histórias para o desenvolvimento dos alunos, ambas as professoras citaram que na maioria das vezes as contações são realizadas semanalmente e, algumas vezes, todos os dias.

A criança busca na leitura e histórias, acima de tudo, o prazer, mas busca também respostas para suas inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente. (FRANTZ, 2011, p. 59).

A contação de história ajuda a estimular a imaginação e criatividade das crianças, além de proporcionar momentos de interação com os demais colegas e professores. Portanto, é de tamanha importância que ela esteja presente em sala de aula.

Quadro 7 -De que forma são contadas as histórias? Dramatizadas? Apenas lidas?

Professor A	“Na maioria das vezes eram lidas, mas algumas vezes também foram realizadas dramatizações”
Professor B	“Algumas apenas lidas, e algumas dramatizadas tanto pelas professoras como também pelos alunos em forma de teatro.”

Professor C	“Algumas dramatizadas, mas na maioria das vezes apenas lidas.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A maneira com que as histórias são contadas pode interferir no interesse da criança autista durante a contação, pois, se é realizada por meio de dramatizações, tem uma maior chance deste aluno se interessar mais, pelo fato de lhe chamar atenção. Mas, as histórias contadas ou lidas, utilizando livros com figuras, também são de grande valia neste processo.

Para que a Contação de histórias tenha um resultado significativo, é de tamanha importância que “métodos pedagógicos sejam utilizados para contar as histórias, às vezes será preciso algum esforço, como preparar fantoches, cenários, ter paciência para que a criança faça as suas próprias peças, mas o resultado valerá à pena”. (DOHME, 2013, p.15)

É importante saber que quanto mais contar histórias em sala de aula, mais o aluno irá se interessar.

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente. (BERNADINO; SOUZA, 2011, p.240).

Quadro 8- Você observou uma maior interação da criança autista durante o processo de contação de histórias?

Professor A	“No início ele nem parava para ouvir, depois, no decorrer do tempo ele algumas prestava atenção, porém, não por muito tempo, dependia muito da forma com que estava sendo contada a história.”
Professor B	“Sim, ele fica atento ouvindo as histórias, prestando atenção nas mudanças de entonação de voz dos personagens, e gosta bastante. Inclusive, um exemplo foi o teatro realizado essa semana de uma história infantil, onde ele participou do teatro com os demais alunos, interpretando um personagem da história. Para nós, esse foi um grande avanço e percebemos que a contação de histórias pode ajudar no desenvolvimento e interação do aluno com a turma.”

Professor C	“Sim, ele fica atento a todas as histórias que são contadas em sala de aula.
-------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com essa questão, obtivemos uma resposta significativa para nosso estudo, sendo que a professora A relata que no início deste processo de contar histórias, o aluno nem sequer parava para ouvir, mas que no decorrer do tempo, em algumas situações, ele prestava atenção, mas não por muito tempo, isso dependia muito da forma com que era contada.

Já as professoras B e C citam que atualmente ele gosta muito de ouvir histórias e que inclusive participa das atividades em sala de aula que envolva história como, por exemplo, um teatro que foi realizado em sala de aula pelos alunos, do qual ele participou juntamente com os colegas, citou a professora B.

Com isso, percebemos que a Contação de Histórias pode sim ser mediadora do processo de interação do aluno, tendo em vista que este aluno veio a se desenvolver e, atualmente, realiza atividades práticas que envolvem história, ao mesmo tempo, em que socializa com os demais colegas e professores durante este processo.

Ao utiliza-se a contação de histórias, todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. E, ao pensarmos na escola, tanto os alunos como os professores terão uma aula muito mais atrativa e motivadora. Assim, quem mais sai ganhando é, na verdade, a sociedade que receberá cidadãos mais criativos e capazes de conviver com a diversidade. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p.07).

Quadro 9- É um desafio incluir crianças autistas no ensino regular? Por quê?

Professor A	“Sim, depende também do grau de deficiência de cada aluno, mas para mim é sim um desafio, pois, alguns não conseguem se desenvolver e, muitas vezes, nós professoras do ensino regular não temos recursos nem o preparo necessário para recebê-los, acredito que a solução seja sempre buscar formas para tentar incluí-lo.”
Professor B	“Sim, é um desafio, pois a preocupação sempre será maior, em buscar atividades diferenciadas para fazer com que ele esteja realmente incluído em sala de aula e também para que ele possa se desenvolver cada vez mais. Pois, ele nem sempre consegue realizar a mesma atividade dos outros alunos, mas, cabe a nós procurar maneiras que ele consiga realizar.”

Professor C	“Sim, todo dia é um novo desafio quando se trata de inclusão, mas ao mesmo tempo é muito gratificante a cada avanço do aluno.”
-------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Incluir uma criança especial em sala de aula é sempre desafiador e com autista não é diferente, as respostas de ambas as professoras afirmam isso. A professora A justifica sua resposta citando que professores do ensino regular nem sempre possui os recursos e preparo necessários para receber estes alunos. A professora B relata que o maior desafio é buscar atividades que façam com que este aluno aprenda e se desenvolva cada vez mais. Para a professora A cabe também aos professores buscarem maneiras e atividades que possam favorecer para inclusão e desenvolvimento desse aluno.

Como o ambiente escolar é lugar de formação de indivíduos para a vida, não se deve esquecer que crianças especiais e, também, aquelas que possuem certos déficits de aprendizagem, como os alunos de salas de recursos, também necessitam de uma metodologia que lhe seja capaz de transmitir conhecimentos, pois, como estão em um ambiente diverso, cabe ao professor ser o mediador de um conteúdo propício a todos. (PELIN, 2013, p.23).

A Inclusão escolar é um direito que alunos com deficiências têm de frequentar a escola regular juntamente com os demais alunos, mas, sabemos que incluir não significa apenas inserir o aluno em sala de aula.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (CHIOTE, 2013, p.21).

Quadro 10- Esta criança já iniciou a apropriação da escrita e da leitura?

Professor B	“Ainda não, na sala de aula é estimulado bastante a escrita e já pudemos perceber um avanço no reconhecimento das palavras e associações, mas a leitura se torna mais difícil pelo fato dele ainda não ter desenvolvido a fala.”
Professor C	“Ainda não, ele já relaciona letras, faz associações, mas ainda não consegue realizar a escrita sozinho, e a leitura também não, pois ele ainda não desenvolveu a fala.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme citam as Professoras B e C, o aluno já se desenvolveu muito desde o início do ano, pois, já reconhece letras, faz associações, porém ainda não iniciou a apropriação da leitura e da escrita. Como ele ainda não desenvolveu a fala, o processo de apropriação de leitura se torna mais difícil.

Para ajudar os alunos com TEA, na aprendizagem da leitura e da escrita, também se pode recorrer a suportes visuais, tais como: imagens, mapas, ou palavras escritas para facilitar a aprendizagem de conceitos abstratos. (SILVA, 2012).

No processo de leitura e escrita para o aluno especial é importante a utilização de materiais adaptados e métodos para que ele, mesmo com suas limitações, consiga se desenvolver. Assim como as professoras citaram, as mesmas utilizam imagens e figuras para o ensino da leitura e escrita a este aluno.

O que podemos constatar é que as práticas pedagógicas estão sendo estruturadas de forma aleatória pelos professores de ensino regular, na tentativa de escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, levando-se em conta a inclusão. Na verdade, os professores se consideram despreparados para trabalhar em uma sala de aula inclusiva, pois não recebem treinamento específico para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, conforme afirma Marques (2011). No entanto, Zanellato e Poker (2012) afirmam que, para preparar os professores para que tenham condições de atender e garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e ter acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar disposto a acolher novos saberes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias como mediadora no processo de interação da criança autista foi nosso objeto de estudo nesta pesquisa. O objetivo geral foi o de investigar como a contação de histórias pode ser uma ferramenta na inclusão do aluno autista, desdobrando-se nos objetivos específicos que buscaram definição de inclusão e autismo, analisando as interações proporcionadas pela contação de histórias na criança autista e compreendendo os processos de interação que podem ser desenvolvidos com crianças autistas.

Desenvolvido o referencial teórico que deu suporte à pesquisa, foi realizada a pesquisa por meio de uma entrevista estruturada com docentes que atuaram e atuam diretamente

com um aluno autista no ensino regular, durante 2018 e 2019 e realizada também com os pais do aluno.

Os dados obtidos pela realização da pesquisa pôde nos trazer contribuições relevantes para nosso estudo.

Após a pesquisa com os pais, pudemos perceber o desenvolvimento do aluno a partir de sua inclusão na escola. Relataram a melhora de seu comportamento e socialização. A pesquisa mostrou uma família que procura acompanhar o desenvolvimento do filho e busca cooperar com a escola. O primeiro ponto para uma experiência escolar proveitosa ao aluno autista é a adaptação escolar. Levar uma criança ou adolescente com autismo para a escola não é fácil. O processo de adaptação pede que os pais estudem profundamente os problemas que afetam as crianças, como os comportamentos mais difíceis, os maiores déficits de desenvolvimento, quais as restrições que a escola tem com o autista, entre outros. É muito importante, com qualquer estudante, a participação da família na escola. Com alunos autistas torna-se essencial essa parceria.

A pesquisa com as docentes nos mostrou o quanto o aluno se desenvolveu durante estes dois anos. E, também, nos mostrou que realmente a contação de histórias pode sim ser mediadora do processo de interação, tendo em vista que por meio de histórias, ele está se socializando e interagindo com os demais colegas cada vez mais.

Diante das respostas, percebemos que a socialização deste aluno está melhorando a cada dia e que sua concentração e atenção também, assim como, nas contações de histórias, pois antes as mesmas relataram que este não conseguia ficar concentrado para ouvir histórias, mas que com o tempo isto foi mudando e atualmente, o mesmo adora ouvir histórias e, até mesmo, interage com os alunos durante as contações e atividades realizadas por meio de histórias.

Para que a inclusão ocorra de fato, faz-se necessário que ocorram mudanças dentro do sistema de ensino juntamente com o envolvimento de toda a sociedade. A colaboração, a liderança compartilhada e o apoio curricular são alguns dos elementos essenciais para a implementação deste processo. Também é preciso que haja a participação de todos: professores, alunos, família e comunidade escolar. Nossa pesquisa foi de grande valia para nosso estudo e nossos objetivos foram alcançados.

Por fim, salientamos que o objeto de pesquisa é bastante complexo e merece muitas outras reflexões, pois a inclusão é um ato político que demanda de políticas educacionais cuja centralidade seja o ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- AUTISMO: um guia para a equipe escolar. **Cadernos Pandorga de Autismo**. Volume 5; 2014. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga.
- BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.
- BRASIL. Lei nº **13.146/2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 05 de maio de 2019.
- BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Unioeste – Campus de Cascavel. Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, vol. 21, núm. 1, Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, 2009, Brasil.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2013.
- DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias, 2: um guia para os adultos usarem as histórias como um meio de comunicação e transmissão de valores**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FILHO, José Nicolau Filho. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora. Melhoramentos, 2009.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 28. Maio de 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Maio de 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIPPI, Elisiane Andréia; FINK, Alessandra Tiburski. **A arte de contar histórias:** perspectivas teóricas e práticas. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Vol.8, N.14: p.20-31, Maio/2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARQUES, Simone de Cassia Moura. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula.** 2011, 50 p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília – UnB.

MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** Rev. Educ. Espec. Santa Maria, v. 24, n. 39. jan./abr. 2011.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil:** uma revisão da literatura. Revista Educação Especial. v. 26. n. 47. p. 557-572. Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, Daiane Waechter; MELLO, Camila Efthymiatos Alvarez; SOARES, Mariana Santos; TOIGO, Renata. **O fantástico mundo do era uma vez:** a importância da contação de histórias para a formação do leitor com transtorno do espectro autista. 1º Seminário de luso-brasileiro da Educação Inclusiva: o Ensino e a aprendizagem em discussão. Porto Alegre, RS. 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2012.

PELIN, L. Estratégias **para a inclusão de alunos com Transtorno do espectro autista.** Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, 2013. Monografia.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. **Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil.** Universidade Federal de São Carlos, 2011).

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação.** Palhoça: ed. Unisul, 2015.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, SP. Editora Papirus, 2013.

SERRA, Dayse Carla Genero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado. Educação Especial. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Fontanar, 2012.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2012.

TAMANHAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – RevSocBrasFonoaudiol. 2008. São Paulo, Brasil.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação.** Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008.

ZANELLATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão.** *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, São Paulo, v. 7, no 1, p. 147-158, 2012.