

Organizadores

Edilson dos Passos Neri Júnior

Suelen Tavares Godim

CADERNO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Práticas de Extensão na Educação Básica

VOLUME 8



Organizadores
Edilson dos Passos Neri Júnior
Suelen Tavares Godim

CADERNO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Práticas de Extensão na Educação Básica

VOLUME 8



Belém/PA - 2021



Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**.

Copyright © 2021 Editora EditAedi. Todos os direitos reservados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO

Emmanuel Zagury Tourinho

Reitor

Gilmar Pereira do Nascimento

Vice-Reitor

ESCOLA DE APLICAÇÃO

Walter Silva Junior

Diretor

Mário Benjamin Dias

Diretor Adjunto

Edilson dos Passos Neri Júnior

Coordenador de Pesquisa e Extensão

CONSELHO EDITORIAL - EDITAEDI

José Miguel Martins Veloso - Presidente

Cristina Lúcia Dias Vaz - Diretora

Aldrin Moura de Figueiredo - Membro

Iran Abreu Mendes - Membro

Maria Ataíde Malcher - Membro

Andreza Jackson de Vasconcelos

Projeto Gráfico e Diagramação

EditAedi

Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Neri Júnior, Edilson dos Passos; Godim, Suelen Tavares (Org.).

Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão - Práticas de Extensão na Educação Básica / Edilson dos Passos Neri Júnior; Suelen Tavares Godim (Org.). Volume 8. Belém: EditAedi/UFPa, 2021.

ISBN: 978-65-995849-3-0

1. Educação básica 2. Práticas de extensão 3. Formação de professores

SUMÁRIO

05

APRESENTAÇÃO
Os Organizadores

06

SOBRE OS ORGANIZADORES

07

PREFÁCIO
Marilena Loureiro da Silva

14

ARTIGO 1
O CLUBE DE LEITURA 'CANARINHOS' E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA EA/UFPA
Aline Brasiliense dos Santos Brito
Vergas Vitória Andrade da Silva

32

ARTIGO 2
PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA EAUFPA: O MOVIMENTO GINÁSTICA PARA TODOS NA ESCOLA
Céres Cemírames de Carvalho Macias
Lívia Maria Neves Bentes
Aline Maria da Silva Ribeiro

48

ARTIGO 3
PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ATUALIZAÇÃO E INOVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DE ENSINO NA LICENCIATURA EM MÚSICA POR MEIO DO PROJETO DE EXTENSÃO FLAUTA DOCE UM ENCONTRO DE SABERES MUSICAIS
Jucélia da Cruz Estumano
Anielson Costa Ferreira

64

ARTIGO 4

HISTÓRIA DA AMAZÔNIA EM TELA: CINEMA E CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Érico Silva Muniz

Rafael Sampaio Aquime

Ádrio Acássio Silva Quadros

78

ARTIGO 5

PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAIS AS DEMANDAS PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA?

Luã Lincoln Menezes de Figueiredo

Aline Beckmann de Castro Menezes

96

ARTIGO 6

O PADRÃO ENTOACIONAL DE FRASES ENUNCIADAS POR IDOSOS: UMA ANÁLISE FONOLÓGICA

Maria Lúcia Ferreira dos Santos

Midiane Bento Figueiredo Rodrigues



APRESENTAÇÃO

A série Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão é uma coletânea de obras produzidas pela Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, publicada periodicamente desde o ano de 2014. Esta publicação tem por objetivo estabelecer o diálogo entre docentes da UFPA e demais Instituições de Ensino, de modo a compartilhar práticas exitosas de ensino, pesquisa e extensão voltas para a Educação Básica.

Os artigos apresentados nesse volume, trazem importantes reflexões sobre ações pedagógicas voltadas para a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo assim, para que professores em formação inicial ou continuada se inspirem e sintam-se desejosos em serem protagonistas, inovadores e criativos em suas práticas de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora de vidas.

Desejamos uma excelente e satisfatória leitura.

Belém, agosto de 2021.

Os Organizadores.

SOBRE OS ORGANIZADORES

EDILSON DOS PASSOS NERI JÚNIOR

Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e Coordenador de Pesquisa e Extensão. Possui graduação em Licenciatura em Matemática e Mestrado em Ensino, ambos pela Universidade Federal do Pará.

SUELEN TAVARES GODIM

Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e Coordenadora de Educação Inclusiva. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação, ambos pela Universidade do Estado do Pará, e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará.

PREFÁCIO

A construção de uma política de conhecimento para o enfrentamento das exigências do tempo presente precisa se relacionar com as necessidades de outros espaços formativos, que não somente aqueles erigidos pelos cânones acadêmicos tradicionais do ensino superior. Essa afirmação redundante na reiteração de uma das premissas mais veiculadas e de modo recorrente aludida no cotidiano das práticas acadêmicas realizadas em âmbito universitário: a premissa fundamental que alude a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Este Caderno apresentado pela Escola de Aplicação da UFPA, por meio de sua Coordenação de Pesquisa e Extensão demonstra de modo muito claro as possibilidades de materialização dessa importante tríade da vida universitária, na medida em que cada um dos capítulos aqui tratados, busca apresentar as marcas dessa relação a partir das práticas de extensão relacionadas ao ensino e a pesquisa, com foco nas relações entre essas práticas realizadas a partir do ensino superior num encontro com as vivências escolas de educação básica, por meio de projetos de extensão que se realizam em profunda articulação e integração com os processos formativos tanto na universidade, quanto nas escolas de educação básica, e que guardam nessa realização os princípios de uma prática extensionista vista como eminentemente produtora de pontes entre o conhecimento produzido nas universidades e sua transposição e resignificação em outros ambientes, como nas escolas de educação básica, que, na condição de detentoras de saber, também ensinam e esse diálogo amplia as potencialidades de realização de práticas pedagógicas consequentes na universidade. Este caderno trata, portanto, do diálogo crítico e propositivo entre universidade e

escola, entre escola e comunidade, em perspectiva de circularidade e horizontalidade nas trocas de saberes em diferentes comunidades de aprendizagem, demonstrando as trajetórias da extensão na Escola de Aplicação da UFPA.

Os artigos que compõem este caderno se banham das águas das interações pedagógicas produzidas em diálogo baseado nas atividades de extensão, em perspectiva praxiológica, e dizem respeito às tentativas de constituir referências para outras práticas em outros ambientes que ampliem os fazeres originais, num processo de reconstrução de conhecimento em diálogo com a realidade de cada movimento conduzido por essas práticas, que se sabem não dissociadas de fundamentos teóricos, a partir de seus encontros com a pesquisa e com o ensino.

O primeiro artigo: O CLUBE DE LEITURA 'CANARINHOS' E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NA EA/UFPA, de autoria de Aline Brasiliense dos Santos Brito Vergas e Vitória Andrade da Silva, apresenta a importância da formação de sujeitos leitores que ao se relacionarem com essa atitude de leitura, se habilitam também ao exercício da escrita de novas práticas e de novas vivências pedagógicas por meio de um reencontro com a construção de narrativas e de novas relações com o tempo.

“A ação humana, lugar no qual o indivíduo agindo mostra quem é, configura-se pela narrativa. Essa ligação entre narrativa e experiência é reiterada por numerosos pesquisadores, a exemplo de Walter Benjamin (1985) em seu famoso ensaio “O narrador” (1936), como uma qualidade comunicativa em crise. Esse autor denuncia, no contexto moderno, a perda de nossa capacidade de contar e de compartilhar experiências, surgindo assim o que denomina de o fim da arte da narrativa tradicional, da qual dependia essa habilidade” (VERGAS e SILVA, 2021, p.10).

O segundo artigo, intitulado: PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA EAUFPA: O MOVIMENTO GINÁSTICA PARA TODOS NA ESCOLA, escrito por Céres Cemírames de Carvalho Macias, Lívia Maria Neves Bentes e Aline Maria da Silva Ribeiro, apresenta uma

ação de extensão consolidada na Escola de Aplicação, que remonta aos anos 80, com a criação do Clube aberto de Ginástica e Dança em 1986, e que se demonstra ao longo da edição do Projeto Itinerâncias Ginásticas, que integra alunos, professores, técnicos e comunidade em suas práticas.

(...) o projeto foi concebido no sentido de proporcionar o acesso de estudantes da educação básica, professores, técnicos administrativos e da comunidade em geral à prática das diferentes manifestações gímnicas e outras linguagens artísticas, culturais e esportivas, numa perspectiva crítica e criativa, incentivadora de novas ações pedagógicas no campo da Ginástica em particular e da Educação Física em geral, como contributo à efetivação do Projeto Pedagógico da EA/UFPA (MACIAS, BENTES E RIBEIRO, 2021, p. 29).

No terceiro artigo: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ATUALIZAÇÃO E INOVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DE ENSINO NA LICENCIATURA EM MÚSICA POR MEIO DO PROJETO DE EXTENSÃO FLAUTA DOCE UM ENCONTRO DE SABERES MUSICAIS, escrito por Jucélia da Cruz Estumano e Anielson Costa Ferreira observa-se muito claramente a boa e inspiradora relação entre o Ensino e a Extensão, e as possibilidades de criar melhorias para os currículos dos cursos de licenciaturas por meio da ressignificação de seus currículos quando se encontram com as necessidades das escolas e de seus alunos e professores.

“Propomos aos discentes a formação de grupos para a elaboração de arranjos em sala de aula, a partir dos conteúdos, direcionamos a produção para as obras do compositor Waldemar Henrique, especificamente as composições atreladas as lendas amazônicas, como o Uirapuru, Curupira, Tamba-tajá, Cobra grande e Boi Bumbá, assim, buscou-se integrar o conteúdo da graduação ao repertório trabalhado no projeto de extensão da escola de educação básica” (ESTUMANO e FERREIRA, 2021, p. 35).

O quarto artigo: HISTÓRIA DA AMAZÔNIA EM TELA: CINEMA E CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR, de autoria de Érico Silva Muniz, Rafael Sampaio Aquime, e Ádrio Acássio Silva Quadros se relaciona com a busca de tornar a construção de conhecimentos em História um processo crítico e criativo com foco nas necessidades de

conhecimento da(s) realidade(s) amazônica(s) por meio do cinema. Trata-se de uma experiência desenvolvido no Campus Universitário de Bragança, e que envolveu alunos, professores e comunidade na experiência do cinema como elemento mobilizados de análises sobre a região amazônica, construindo, novos significados para a superação das aulas tradicionais, a partir do diálogo com outros saberes culturais.

“No tempo presente a área de História já recolocou em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, os registros escritos e não-escritos, a oralidade, a cultura material e a produção audiovisual. Um dos desafios que se coloca para os professores, que também pensam ativamente sobre o seu ofício, é estudar a potência do cinema trabalhado no contexto escolar, associando-o ao mundo que o produz” (MUNIZ, AQUIME e QUADROS, 2021, p. 54).

No quinto artigo deste caderno: PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAIS AS DEMANDAS PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA? De autoria de Luã Lincoln Menezes de Figueiredo e Aline Beckmann de Castro Menezes se apresenta uma experiência de extensão que toca na importância do exercício profissional do psicólogo em ambiente escolar, e busca a ruptura com uma imagem ainda muito presente do psicólogo como aquele que vai resolver os problemas de ordem sócio-emocional dos alunos, para adentrar em novas possibilidade de atuação, mais vinculadas às dinâmicas relacionais instituídas na escola, e na colaboração aos movimentos escolares, a partir do mapeamento das demandas da Psicologia Escolar na rede básica de educação, em diálogo com a própria escola e suas dinâmicas cotidianas.

(...) os impasses enfrentados pelo profissional da psicologia no âmbito escolar, em diversas esferas. (...) Sendo, muitas vezes por desconhecimento e falta de contato com a área, ainda visto como psicólogo clínico em todo seu leque de atuação. Torna-se fundamental a contínua conscientização acerca das competências desse profissional para que possa ser desenvolvido o trabalho de forma efetiva (FIGUEIREDO e MENEZES, 2021, p. 67).

O quinto artigo: O PADRÃO ENTOACIONAL DE FRASES ENUNCIADAS POR IDOSOS: UMA ANÁLISE FONOLÓGICA, de Maria Lúcia Ferreira dos Santos e Midiane Bento Figueiredo Rodrigues nos apresenta os resultados de estudos das possíveis alterações nos padrões de entonação de idosos e colabora com o processo de aproximação dos conhecimentos produzidos na universidade e sua aplicação e ressignificação no cenários das escolas de educação básica.

“Com o processo de envelhecimento, o ser humano sofre muitas alterações em seu organismo devido à deterioração que o tempo promove em seus sistemas e aparelhos, como dificuldades de locomoção, problemas de visão e de audição, dificuldade de comunicação” (SANTOS e RODRIGUES, 2021, p. 70).

O Caderno de Extensão em suas experiências pedagógicas, ora apresentadas objetiva revelar como a Escola de Aplicação da UFPA em suas trajetórias formativas consegue materializar seus objetivos de se constituir em lugar de práticas inovadoras à luz da articulação bem desenhada de atividades de ensino, pesquisa e extensão, capazes de conferir novos significados ao fazer curricular que envolve o ensino superior e a educação básica, e como esses esforços teórico-práticos tem se traduzido em novas vivências pedagógicas de caráter amplamente, por meio da conjunção de uma série de esforços de toda a comunidade que constrói o cotidiano da Escola de Aplicação. Os artigos deste caderno produzidos em conjunto por professores pesquisadores em profundo diálogo com a realidade das escolas, relatos das experiências bem construídas no encontro com os desafios de refazer e de ressignificar a cultura acadêmica por meio da superação dos distanciamentos e estranhamentos ainda presentes nas relações entre conhecimento e realidade, e isso tudo, a partir dos princípios de uma educação crítica, transformadora e emancipatória.

Num momento de grave crise da política educacional do país, com a realização de cortes orçamentários, de negacionismo científico e anti-intelectualismo que afeta sobremaneira o conjunto

de universidades brasileiras, a iniciativa desta publicação acena para a presente e permanente necessidade de nos darmos melhor a conhecer pelo conjunto da sociedade brasileira, para a mais ampla visibilidade daquilo que fazemos:

“(…) demonstrar que o financiamento dos recursos de custeio e das bolsas recebidas vale a pena e gera resultados incalculáveis e impagáveis porque se relacionam com a construção do futuro de milhares de jovens estudantes de nossas licenciaturas nas universidades e de outros milhões de crianças, adolescentes e jovens alunos de nossas escolas de educação básica” (SILVA, 2016, p. 7).

A presente publicação, é para além de ser uma demonstração viva das atividades de extensão desenvolvidas pela Escola de Aplicação, é também, um convite à sociedade, um convite à reflexão sobre a importância das universidades e das escolas públicas para a construção do presente e do futuro da vida de milhões de crianças e jovens de todos os lugares da Amazônia e do planeta.

Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva
Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA
Universidade Federal do Pará



ARTIGO 1

**O CLUBE DE LEITURA
'CANARINHOS' E A
FORMAÇÃO DO SUJEITO
LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA NA EA/UFPA**

...

Aline Brasiliense dos Santos Brito

Vergas Vitória Andrade da Silva

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, cresceu no país o número de clubes de leitura, muito embora esse fenômeno seja bastante comum em lugares como América do Norte e Europa, por exemplo. No Brasil, esse evento vem gerando a necessidade de se fomentar estudos que deem conta das especificidades desse crescimento (SOUZA, 2018). Um dos principais interesses da academia recai, especificamente, sobre a relação clube de leitura e o processo de construção do sujeito que lê. Em outras palavras, “a busca de estratégias para a formação de leitores mobiliza pesquisas nos mais diversos campos do saber” (VALENTE; DOMINGOS, 2019, p. 22). Na esteira desses estudos, o presente capítulo considera os clubes de leitura um lugar propício ao cultivo dos saberes literários e à constituição de leitores na escola, apreendendo, principalmente, a literatura como um expediente de aprendizagem, cuja relevância desdobra-se para a vida individual, social e cultural dos(as) estudantes. Segundo a perspectiva deste estudo, o uso educacional da literatura está, entretanto, bem além do ensino-aprendizagem. A literatura, nesse contexto, pode tornar-se uma experiência humana capaz de contribuir, reiteradamente, para a “construção do ser leitor” (VALENTE; DOMINGOS, 2019, p. 24).

Respaldando-se por essa abordagem, consideramos que os clubes de leitura, inseridos no campo da educação, atendem a uma função social muito importante: eles são suscetíveis a desempenhar demandas caras ao processo de aprendizagem escolar. Os clubes de leitura podem gerar benefícios que visam expandir formas variadas de conhecimento, permitindo a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade e responsabilidade. Ademais, conforme nosso ponto de vista, prestam-se ainda para o desenvolvimento da cidadania. Partindo deste pressuposto, inferimos que a literatura, na educação básica, ao promover o incremento da competência leitora e cultural dos estudantes, compõe também um trabalho na formação

de leitores críticos e reflexivos, capazes de enxergar o mundo e os fenômenos sociais de modo ampliado, conseguindo, desta maneira, pensar, agir e reagir de forma autônoma nesses contextos. Entretanto, isso só é possível caso tomemos a “literatura como uma experiência e não um conteúdo” (COSSON, 2011, p. 113).

Diante de tudo, este trabalho parte do pressuposto segundo o qual a literatura é uma das dimensões culturais que oferecem condições para o desenvolvimento do ser e que, por esta razão, pode ser instrumento e meio de ensino de muitas áreas do conhecimento, além dela própria. Vale lembrar seu uso no ensino da leitura, sobretudo. Com base em tal pressuposto, este estudo tem como objetivo compreender a influência dos clubes de leitura para a formação do público leitor na educação básica. Para dar conta desse desígnio, lançamos o seguinte problema de pesquisa: qual a importância dos clubes de leitura para formação de leitores no ensino médio da EA/UFGA? A hipótese aferida supõe que a participação de estudantes em espaços que mobilizem formas diversas de experiência de leitura é fundamental para desenvolvimento de um público comprometido com a leitura e a literatura. A metodologia de construção deste capítulo é de natureza teórico-bibliográfica.

Por fim, este capítulo está estruturado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira apresenta o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. A segunda, problematiza a questão da leitura enquanto direito humano. A terceira e última seção demonstra a importância dos clubes de leitura para a formação de um público leitor.

O LEITOR E A POTÊNCIA NARRATIVA

Benjamim (2014) anuncia a reprodutibilidade técnica da obra de arte pelos meios do cinema e da fotografia, que, no séc. XIX, nascem para cada vez mais forjarem uma realidade transmutada no

séc. XX pelo surgimento da televisão e da internet, que caracteriza uma verdadeira segunda Revolução Industrial (SCHAFF, 2012). De todas essas transformações, a era da internet é mesmo a mudança mais radical que afetou o cotidiano e a própria maneira de existir do homem contemporâneo em suas várias facetas. Nessa mesma linha de pensamento, encontramos os trabalhos desenvolvidos pelo filósofo francês Pierre Lévy (1993, 1996, 1999) e pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (1999, 2004). Apesar de todas as mudanças no contexto midiático, algo é sempre preponderante em todo esse percurso: o papel do leitor. É o leitor quem decifra e seleciona o que ler ou não ler na internet; é o leitor que escolhe se lerá algo no meio impresso (livro) ou em componentes virtuais (*e-books*).

E quem é esse leitor moderno? Qual sua visão de mundo? Colocado o ponto em termos escolares: quem é o leitor que o professor encontra na sala de aula? Ele lê o mundo? Ele tem acesso a que em termos de leitura? Paulo Freire (1984) já mencionava a importância da leitura para o âmbito discente e de sua influência no aprendizado, bem como na competência que o leitor adquire com a leitura no que diz respeito à mobilização dos conteúdos ministrados pelas disciplinas diversas em sala de aula. Não se trata da quantidade de livros lidos, de páginas ou conteúdos memorizados, não é dessa leitura que Freire (1984) fala, mas de uma leitura que é singularmente envolvida em uma constante significação de mundo pelo sujeito.

Nesta mesma perspectiva de abordagem, Luzia de Maria (2016) nos coloca a importância da leitura e daquele que a ela se volta, o leitor, no contexto escolar enquanto elemento formativo de maior maturidade intelectual e capacidade interpretativa não só do conteúdo curricular, mas do mundo. O leitor deve reconhecer na leitura não uma série de dados a memorizar, mas a “palavramundo”, nos termos de Freire (1984): o mundo sempre é lido por nós com vivacidade, como acontecimentos (narrativas) cheios de significado, apreendidos na memória. Assim deve ser a palavra lida pelo leitor,

assim deve ser a leitura: uma redescoberta desse mundo de humanos e acontecimentos significativos para o leitor. Essa é, por excelência, a meta de um projeto que se pretenda à formação de leitores, como o é o clube de leitura, redescobrir ou tornar visível a potência da narrativa.

Um estudo com *narrativas* está sempre vinculado à problemática da *experiência*. Conforme essa abordagem, o indivíduo somente pode manifestar, comunicar e, até mesmo, compreender a experiência, caso coloque-a sob a *forma narrativa*. Essa *forma*, entretanto, “envolve tanto a colocação de palavras em estruturas inteligíveis de significado quanto a organização de uma série de códigos e dispositivos culturais que permitem que a narrativa seja compreendida” (HARTMANN, 2005, p. 126). Neste trabalho, destacamos o valor da *experiência*, compartilhada nas discussões das obras literárias, como fonte e possibilidade de *narrativa*. Na abordagem que estamos tomando como referência, há uma profunda ligação entre *narrativa* e *experiência*. Por essas razões, consideramos importantes as contribuições do filósofo Paul Ricoeur (1991, 1994, 1995, 1997, 2000), para o qual a função figurativa operada pela narrativa ficcional funciona como um modelo análogo a todo ato narrativo.

No prefácio de *Tempo e Narrativa I*, Paul Ricoeur (1994) traz à baila o tema que é a marca dessa obra, qual seja: o caráter temporal da experiência humana. O referido autor esforça-se por analisar o tempo e a possibilidade de configuração de um tempo humano, por intermédio da narrativa. Conforme o filósofo, “o desafio último, tanto da identidade estrutural da função narrativa quanto da exigência da verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana” (RICOEUR, 1994, p. 15). Nesse sentido, ele apresenta a hipótese segundo a qual “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de um modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 15). O que Ricoeur (1994) defende é que as tramas narrativas que construímos auxiliam a configurar a experiência do tempo. A ação humana, lugar no qual

o indivíduo agindo mostra quem é, configura-se pela narrativa.

Essa ligação entre narrativa e experiência é reiterada por numerosos pesquisadores, a exemplo de Walter Benjamin (1985) em seu famoso ensaio “O narrador” (1936), como uma qualidade comunicativa em crise. Esse autor denuncia, no contexto moderno, a perda de nossa capacidade de contar e de compartilhar experiências, surgindo assim o que denomina de o fim da arte da narrativa tradicional, da qual dependia essa habilidade. Para Benjamin (1985, p. 201), “o narrador retira[va] da experiência o que ele conta[va]: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, entretanto, o caráter abrangente da vida moderna tornou-nos incapazes de permutar tais experiências porque, cada vez mais numerosas, “tornavam-se menos comunicáveis, menos narráveis” (BENJAMIN, 1985, p. 200). Apesar de moderno, trata-se ainda de um fenômeno atual. As pessoas não têm mais tempo para se narrar, narrar para o outro, enfim, para trocar. Múltiplas situações se colocam para o indivíduo hoje que mal dá tempo de experimentar todas, menos ainda de narrá-las.

Há uma aridez no campo dialógico – se assim podemos considerar – e é nessa circunstância que entra os clubes de Leitura como possibilidade de construções de narrativas sobre livros literários e aprendizagens diversas. Nesse sentido, os clubes de leitura podem ser considerados espaços de comunicação no qual narrativas são tecidas e compartilhadas a partir das experiências dos próprios narradores-leitores. É evidente que o caráter dessas comunicações tem outra natureza, diferente daquelas problematizadas por Benjamin: essas aqui, acima de tudo, são construídas no espaço escolar. Seja como for, tais narrativas, retiradas da experiência do viver ler um livro literário, são, no clube de leitura, contadas e partilhadas. Ademais, trazem sempre a marca do narrador, como também expôs Benjamin (1985, p. 205): “como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Por fim, nas formulações de Ricoeur, a ação narrativa é tomada como experiência de compreensão humana. Assim, o que constitui

um discurso e torna possível uma situação de comunicação é a condição do sujeito, que leva a linguagem e compartilha com outrem uma experiência, a qual somente pode ser narrada. Em *Tempo e narrativa I*, Ricoeur (1994, p. 15) nos convoca a repensar a questão da narrativa, atestando que “o desafio último da identidade estrutural da função narrativa é o caráter temporal da existência humana”. Nessa perspectiva, “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal”, desse modo, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”; em compensação, “a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal”. Evidencia-se, nessa formulação, a existência de uma *conexão* significativa entre a função narrativa e a experiência humana do tempo. Nessa prescrição argumentativa, a trama narrativa, reiteradamente, é um meio privilegiado para esclarecer a experiência.

A LEITURA É UM DIREITO HUMANO IRREVOGÁVEL

É necessário iniciar essa sessão fazendo uso de quatro trechos considerados centrais para introduzir uma discussão cara os desígnios deste capítulo, qual seja: narrativa e cotidianidade. Vejamos:

I. (...) Terminava a nevada. O céu abria-se parcialmente. Nuvens de um cinzento azulado rasgaram-se e deixaram passar alguns raios de sol que tingiram a paisagem de azul. (...) O mundo parecia encantado, imobilizado numa pureza glacial, e sua imundície natural ficava submersa e envolta no sonho de um fantástico feitiço de morte.”

II. Deus ajuda a quem cedo madruga

III. Eu cantarei a Noite, mãe dos deuses e dos homens (...). Ouve, deusa venturosa, de escura luz, constelada (...) Tu que as angústias apagas e adormece as dores (...)

IV. - Como está?

- Bem, mas resfriada, e você?

Os pequenos excertos acima devem nos trazer confusões, afinal, temos: I. uma narrativa pertencente ao universo das obras “clássicas” de literatura (*A montanha mágica*, de Thomas Mann); II. um ditado

popular sem autor definido; III. um hino órfico da tradição grega (*Hino à noite*); e IV. uma conversa informal entre amigos. O que elas têm em comum? Em I e III, temos narrativas formais, porém com finalidades diferentes: *A montanha mágica* é escrita especialmente para ser lida, mas o *Hino órfico à noite*, apesar de seguir uma linguagem formal, é escrita não com esse objetivo específico, mas como registro para ser lembrado para os futuros devotos dos cultos órficos e, sobretudo, para ser cantado em homenagem à deusa da noite (lembramos ainda que a leitura, além de ser cantada, deve seguir outros protocolos, como horas e dias específicos, além de ser realizada sob a queima de incensos).

Neste sentido, a narrativa escrita, tal como se apresenta no *Hino órfico à noite*, é diametralmente oposta *A montanha mágica*, porque tem por objetivo, sobretudo, a repetição de fórmulas e informações gerais para uma cultura que, a exemplo da grega, é eminentemente oral (HARTLEY, 2012, p.138). Seguindo esse percurso, podemos aproximar II de III, no sentido de ser também formal, mas prescindir da oralidade como recurso primevo, pois a mitologia, assim como os ditados, nasce sempre do seio popular, da palavra antiga que passa de geração em geração, sem autor definido (os *Hinos órficos*, assim como os ditados, prescindem de uma discussão quanto à titularidade ou falta de autores).

Mas e IV? Uma conversa informal, daquelas que qualquer um pode assumir em seu dia a dia, seja pessoalmente ou via *WhatsApp* e mídias diversas, comunga com os outros três? Ora, ela conta, comunica, narra um acontecimento no tempo, que ressoa em seu interlocutor, e nisso, ela é tão pertinente e eficaz quanto as outras; em suma, o pequeno diálogo IV tem em comum com as outras opções de narrativa. O propósito de ela ser inserida ao lado de tantas outras opções é mostrar o quanto a narrativa está presente na cotidianidade, seja em leituras consideradas parte do vasto campo literário clássico (*A montanha mágica*), seja em campos simbólicos surgidos no seio da oralidade mítico-religiosa (*Hino à noite*) ou sabedoria popular (ditados populares), assim como em uma simples conversa do dia a dia (discurso

informal). Parte das nossas relações construídas, das séries e novelas tão em voga na atualidade, a narrativa constitui parte de nosso existir:

Elas (as narrativas) compõem e estruturam nosso cotidiano: contamos e ouvimos histórias continuamente. Ao encontrar amigos, ao apresentar nossas ideias e conceitos, ao discutir e defender nossas posições, ao projetar nossas perspectivas de futuro e até mesmo ao buscar um sentido mais pleno para nossas vidas, somos perpassados por fios de histórias. Uma boa parte do que ouvimos e contamos, entre familiares, em animadas reuniões sociais ou no ambiente de trabalho, são episódios encadeados em consequentes desdobramentos, caracterizando o gênero narrativo (MARIA, 2016, p. 32).

Quando falamos de leitura e formação de um público leitor, precisamos, portanto, ter esse ponto em vista: se o sujeito não é leitor, não significa que ele prescinde da habilidade da leitura em geral; se a leitura é sempre ler, decodificar ou construir uma narrativa, e a narrativa faz parte do mundo – sobretudo, a narrativa oral – e da nossa cotidianidade, conforme mostramos acima, então o que esse sujeito “não leitor” não possui no momento é especificamente o hábito da leitura das narrativas de certo cunho, a narrativa escrita, aquela literária formal e científica, consagrada pelo saber acadêmico. Se o ambiente para o acesso não for proporcionado ou for demasiado distante do mundo do “não leitor”, há sempre uma grande impossibilidade de formar leitores (a este ponto voltaremos no tópico III).

Se a narrativa faz parte da cotidianidade, do existir humano, chegamos a um ponto de considerar se ela também não consiste em um direito básico. Candido (2004), ao nos falar da narrativa literária, em particular, também como pertencente ao âmbito de nosso cotidiano, chama atenção para a literatura em sentido amplo, assim como a narrativa, enquanto criações de cunho poético, “(...) ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Ele ainda aponta o direito que todo sujeito deve possuir ao seu acesso e vivência, já que é algo que não pode deixar de prescindir.

A narrativa literária, enquanto linguagem que nos dá a conhecer e refletir sobre a humanidade, o mundo, os valores, a beleza e a arte, deve vigorar como um direito humano ao lado de tantos outros. Isso não nos deve parecer estranho, posto o indicativo disso na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao acentuar como objetivo do ensino o atendimento ao “pleno domínio da leitura”, assim como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 1996). Ora, se a narrativa literária é capaz de promover a construção de diversas reflexões e o aprimoramento ético e humano, devemos concluir, portanto, que nada mais atende à formação da pessoa humana e à autonomia intelectual do que o incentivo e a formação do leitor.

E de que forma a leitura promove tais bases? Não é a leitura em termos de memorização mecânica da *Ética a Nicômaco*, por exemplo, que tornará o leitor propriamente mais ético, nem um melhor cidadão, mas sim a compreensão dos dilemas humanos nas narrativas com relação à sua própria vivência e mundo. Para isso, o itinerário para a formação de um público leitor, especialmente para o público que nos dirigimos, a educação básica, em específico, o ensino médio, deve proporcionar um acesso a leituras diversificadas que devam manter a palavra em um registro que privilegie um vínculo com elementos do espaço-tempo do discente.

Ademais, incorremos em aspectos pragmáticos, onde uma leitura técnica como a *Ética a Nicômaco*, por exemplo, não seja a mais viável, por estar deveras distante dos referentes empíricos do discente. Considerada a leitura como direito, é primordial garantir isso ao público por meio de metodologias adequadas, que apresentaremos no tópico 3. Ademais, é importante entender, ainda, que a leitura pode converter-se numa espécie de capital cultural, capaz de fazer a diferença na aprendizagem dos/as discentes, sobretudo, em espaços de saber institucionalizado.

OS 'CANARINHOS' DA EA/UFPA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO QUE LÊ

Qual a real importância de um clube de leitura? E quais suas estratégias para a formação de um público leitor?

Para a primeira indagação, já temos a resposta: a promoção do *habitus*, do acesso e a democratização da leitura, em outras palavras, a garantia de um direito essencialmente humano. Além, é claro, da incorporação de um capital cultural, que pode reverter-se em aprendizagem escolar. Quanto à segunda questão, o que temos é a pergunta pelas metodologias a serem adotadas para a formação de um leitor competente: após garantir a presença do direito à literatura, cabe a segunda parte, o saber usufruir desse direito. Para tanto, propomos um itinerário de formação do leitor que o clube de leitura, Canário Literário, presente na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, adota como diretrizes básicas: I) o clube norteia-se pela leitura participativa e leitura distanciada (SOUZA, 2018); II) as leituras propostas são escolhidas de forma democrática pelos alunos e alunas, englobando todos os gêneros (texto em prosa, poesia, quadrinho etc.); III) progressiva interseção entre obras ligadas ao universo discente e obras de repertório mais universal; IV) formação do professor-leitor; V) Incentivo à prática da escrita relacionada com as obras lidas.

Em I, temos a diretriz acerca da essência da metodologia do clube: partimos de uma leitura afetiva, onde haverá envolvimento do leitor com a obra, seus personagens e enredo (leitura participativa), ou uma leitura técnica, abordando estilo, contexto e aspectos mais formais da obra (leitura distanciada). Souza (2018) aponta a existência de clubes que seguem por uma ou outra vertente e os problemas no excesso dessa limitação. Concordamos com o autor no que diz respeito a uma abordagem que torne uníssona as duas propostas, afinal, é possível – e até necessário – o envolvimento afetivo com a obra, sem que isso torne excludente a abordagem de certos elementos técnicos: "(...) uma

possibilidade não exclui a outra e um mesmo clube tem condições de discutir tanto questões estruturais e formais do livro como relacioná-lo a experiências pessoais dos participantes” (SOUZA, 2018, p. 686).

Em um país onde se perdeu, entre 2015 e 2019, uma média de 4,6 milhões de leitores², tornar os encontros de um clube de leitura em uma mera palestra tecnicista é abolir voluntariamente o *gérmen* da leitura que se pretende cultivar no discente. O prazer na leitura, o envolvimento com o enredo e personagem, esse é o ingrediente principal para o início de qualquer leitor promissor, como reitera Luzia de Maria (2016, p. 42): “(...) prazer do texto e não o texto como pretexto. Um mergulho na literatura e não uma história da literatura (...)”. É evidente que isso não exclui a possibilidade de enriquecimento dos diálogos com considerações breves acerca de alguns elementos técnicos da obra. Nas reuniões mensais do clube, essas considerações surgem *in passant*, geralmente colocadas pelos professores, durante os diálogos, como uma conversa ligada sempre a aspectos apontados pelos discentes. O que devemos sempre destacar é a consolidação da prática da leitura pelo discente, tornando-o protagonista do clube. Nisto, passamos para o ponto II.

Paulo Freire, em seu artigo *A importância do ato de ler* (1989), sublinha a forma de construção de seu enveredamento pelo caminho da leitura através da interseção entre aspectos referenciais de seu mundo circundante (palavras, objetos, coisas e pessoas) e as leituras: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1989, p. 11). Esse experimentar seu mundo circundante com

² Os dados são da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (5ª edição), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Disponível em: plataforma.prolivro.org.br. Cabe destacar ainda que essa queda do percentual de leitores está relacionada com o aumento do uso das redes sociais e serviços de *streaming*, como Netflix e Spotify.

a leitura também é promovido pela sua escola, de modo a tornar o ato de ler vivo, significativo, a “palavramundo” que mencionamos no início. Se um clube de leitura propõe leituras sem consultar os alunos, ainda que a intenção seja o enriquecimento do capital cultural, não temos a vivacidade nem o comprometimento dos discentes nessas propostas. Ainda que, por exemplo, *Guerra e paz*, de Tólstoi, constitua um clássico da literatura universal, não é viável que seja proposto ao discente ainda em vias de “imersamento” no mundo da leitura. Evidentemente nada impedirá o discente de ler tal obra, mas é imprescindível que seja permitido a ele alcançar um processo de amadurecimento para chegar a tal, conforme pontua Luzia de Maria:

(...) se defendo, com veemência, que o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental, indispensável na formação de leitores, não acho justo esperar que estudantes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias, às vezes nenhuma leitura de livro algum, comecem a ler pelas obras-primas (MARIA, 2016, p. 42).

Assim, as propostas e o universo de leitura do discente devem sempre ser acolhidas pelo clube. No clube de leitura em questão, procedemos da seguinte forma: os discentes propõem livros, montando uma lista de leituras; em seguida, faz-se uma votação, da qual são eleitos os livros que serão lidos mensalmente (uma lista de doze livros, um por mês)³. De modo a promover o conhecimento de universos variados de

³ Lista de leituras dos anos de 2019 (ano de início do projeto) e 2020: (2019) *Olhos d' água* (Conceição Evaristo); *Persépolis* (Marjane Satrapi); *Jeremias – pele* (Rafael calça e Jefferson costa); *O diário de Anne Frank* (Anne Frank); *A revolução dos bichos* (George Orwell); *O castelo animado* (Diana Wynne Jones) e *1984* (George Orwell); (2020): *A mão esquerda da escuridão* (Ursula Le Guin); *Se um viajante numa noite de inverno* (Ítalo Calvino); *Azul é a cor mais quente* (Julie Maroh); *O duplo* (Fiódor Dostoiévski); *Vozes de Tchernóbil* (Svetlana Aleksíévitch); *A melodia das coisas* (Reiner Maria Rilke); *Vida e destino* (Vasily Grossman); *Por lugares incríveis* (Jennifer Niven); *O que o sol faz com as flores* (Rupi Kaur). Até o momento, a leitura em curso (mês de novembro) é *Vozes de Tchernóbill*, de Svetlana Aleksíévitch. Convém ressaltar que sempre no mês de dezembro o clube realiza sessões temáticas com uma obra mais curta (conto ou poesia) e compartilhamento dos escritos dos discentes do clube.

leituras, ampliando o repertório do discente (III), os professores também participam das propostas de votação com obras variadas, as quais se submetem, como todas, ao processo de votação. Assim, ao lado, por exemplo, de *Azul é a cor mais quente* (2010), de Julie Maroh, proposta e votada pela maioria discente, temos *Se um viajante em uma noite de inverno* (1979), de Ítalo Calvino, proposto por uma das professoras mediadora do clube, também eleito, lido e discutido pelo clube.

Temos, assim, de um lado, o tema da sexualidade na adolescência, a homossexualidade, a aceitação do grupo, problemas na família etc., temas de *Azul é a cor mais quente* que fazem parte do universo de curiosidade e preocupação do adolescente em processo de descoberta e compreensão de si e do mundo; e, de outro, os temas acerca do ser leitor, suas angústias, o que é o mundo da leitura e suas complexidades (versões, edições, falsificações, processo de construção imaginária etc.) em *Se um viajante em uma noite de inverno*, no qual há profusão de um novo registro da narrativa literária que se dá a conhecer ao jovem leitor. Tem-se, portanto, uma linha de leituras que perpassam o universo do discente e propostas de narrativas outras, que ele pode vir a conhecer e enriquecer seu capital cultural.

Seguindo a abordagem metodológica do clube, temos em V o incentivo da escrita relacionada a leituras e debates das obras, por meio de pequenas resenhas e comentários em um *blog* criado para o clube. Convém destacar que muitos discentes escrevem ainda poesias e textos em prosa de livre tema, que são compartilhados com os demais no *blog*⁴.

Em IV, temos um objetivo específico do clube, o foco na formação de professores leitores, elementos dos quais não se pode deixar de prescindir para o fomento à leitura nas escolas. Nas palavras de Luzia de Maria:

(...) Professores de matemática, de biologia, de física, de história, de arte, de qualquer disciplina, também precisam ser leitores. Leitura não diz respeito apenas aos professores de língua portuguesa. Enquanto

⁴ Acesso ao blog: <https://canarioclube.wixsite.com/canarioliterario>.

os alunos-futuros-professores não construirão suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo (MARIA, 2016, p. 145).

Assim, prioriza-se o professor-leitor em duas frentes: no discente do ensino médio, talvez futuro professor, e no discente graduando. O clube de leitura presente, embora entenda ser essa uma tarefa árdua e deveras ambiciosa, enreda-se nessas duas vias por meio do clube de leitura da Escola de Aplicação, e na recente parceria com a faculdade de Filosofia da UFPA, onde inaugurou o primeiro clube de leitura desse instituto, de modo a fomentar a leitura no meio acadêmico entre futuros professores, ou mesmo promover o diálogo entre aqueles que já são docentes e habituados à prática da leitura e os graduandos⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo investigou a influência dos clubes de Leitura para a formação do público leitor na educação básica. Para isso, baseou-se 1) no poder da narrativa e sua inserção na cotidianidade e 2) na leitura como direito humano irrevogável. Partindo daí, podemos perguntar, para dar conta das considerações finais deste capítulo: como definir um leitor? A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”⁶ considera leitor aquele que leu um livro completo pelo menos nos últimos três

5 O ‘Clube de Leitura Clave do Poético’ foi fundado em outubro de 2020, em uma parceria com a Escola de Aplicação da UFPA e a Faculdade de Filosofia da UFPA. Sua constituição era prevista dentro dos objetivos do projeto Pibex. O clube já se encontra com a lista de leituras mensais definidas. A sua composição engloba: maioria de graduandos do curso de filosofia, dois professores egressos de filosofia e, ainda, graduandos de outras faculdades. Todos os encontros do clube, assim como o clube da escola, são realizados de forma remota até o fim da pandemia.

⁶ Disponível em: plataforma.prolivro.org.br.

meses. Do ponto de vista objetivo do que se considera leitura, a saber, a narrativa literária consagrada pelo saber acadêmico, conforme já apontamos, esta é uma definição pertinente. Contudo, sabemos também que existem outras formas de “leituras” e “literaturas”, aquelas vinculadas ao mundo e suas vivências. Vimos que a narrativa faz parte de nossa cotidianidade e, sendo assim, todos somos leitores natos de certo modo. Fomentar a leitura entre discentes do ensino médio significa realizar a interseção entre essa narrativa apaixonada, vivaz, com a narrativa literária de cunho mais formal, digamos.

Nesse sentido, elaborar, pensar e repensar itinerários que consigam tal objetivo é primordial. O passo de uma leitura que passe pela “palavramundo”, a leitura intercalada, lado a lado com o universo discente para uma literatura mais universal, é longo, porém, jamais intransitável. Há que se construir esse passo, torná-lo acessível e viável ao discente. O clube de leitura é, nesse sentido, um mecanismo pedagógico dos mais eficazes. Espaço de socialização, diálogo, livre das amarras do currículo de sala de aula; é a forma mais produtiva e dinâmica de se formar leitores, de promover o acesso democrático à leitura e aos meios de compreensão e amadurecimento dessa prática.

REFERÊNCIAS

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

BENJAMIM, W. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Porto alegre: ZOUK, 2014.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALVINO, Í. **Se um viajante em uma noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2004.

_____. **A sociedade em rede - a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, R. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HARTLEY, J. **Orality and literacy**: the technologizing of the word. Nova York: Routledge, 2012.

HINO À NOITE. In: **Hinos órficos**. Tradução de Ordep Serra. São Paulo: Odysseus editora, 2016.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANN, T. **A montanha mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARIA, L. **O clube do livro: ser leitor**: que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

MAROH, J. **Azul é a cor mais quente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas: Papyrus, 1994.

SOUZA, W. **Clubes de leitura**: entre sociabilidade e crítica literária. Londrina, v. 23, n. 3, p. 673 – 695, set./dez. 2018. <http://www.uel.br/revistas/informacao>. Acesso em: 20/11/2020.

VALENTE, T.; DOMINGOS, J. Clube de leitura: estratégia para formação de leitores. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019.



ARTIGO 2

PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA EAUFPA: O MOVIMENTO GINÁSTICA PARA TODOS NA ESCOLA

...

Céres Cemíframes de Carvalho Macias

Lívia Maria Neves Bentes

Aline Maria da Silva Ribeiro

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente escrito tem por intenção apresentar o caminho percorrido pelo Projeto de Extensão *Itinerâncias Ginásticas na EAUFGPA*, tomando como base sua relação intrínseca com o movimento Ginástica Para Todos (GPT).

Nas linhas que se seguem discorreremos sobre a origem do movimento GPT e suas bases filosóficas e teórico-metodológicas. Abordaremos a relação deste movimento com o conhecimento vivido no chão da escola, a partir dos desenhos curriculares e extracurriculares da Educação Física Escolar (EFE), enquanto área de conhecimento. Traremos o relato do processo histórico de construção do Projeto Itinerâncias Ginásticas na EAUFGPA, bem como o cenário de atuação deste projeto no tempo presente. Por fim, apresentamos nossas conclusões transitórias.

RAÍZES GINÁSTICAS

A ginástica abriga um conjunto diverso e dinâmico de características, vertentes, sentidos e significados que a tornam um artefato cultural atravessado por diferentes tempos e espaços históricos e por grupos sociais produtores e produtos de seu legado.

O nascedouro da ginástica remete suas raízes às artes corporais ou manifestações artísticas do uso do corpo. Em seu desenho prístino podemos considerar a ginástica como um sistema ordenado de movimentos que brotam da organicidade do ser em interação com seu devir humano.

A ginástica está presente no contexto da vida humana desde a pré-história, em seu caráter utilitário e forma rudimentar espontânea, expressando-se tanto na necessidade de sobrevivência, quanto nas festividades, jogos e rituais (PAOLIELLO, 2011).

De acordo com Bortoleto (2010, p.89) desde a Antiguidade

a ginástica é compreendida como uma atividade elementar para o desenvolvimento humano. Concebida como uma “[...] verdadeira arte”, sua prática era advogada por filósofos, reis e senhores da guerra, sendo utilizada, principalmente, como instrumento de preparação militar e para a “[...] melhora das condições físico-estéticas dos cidadãos”.

Ainda que desde o seu princípio a ginástica tenha sido valorizada, reivindicada e recorrida por ser um instrumental potente de subsistência humana, é na Idade Moderna que essa manifestação ganha modos de sistematização complexos, baseados em uma objetividade mais enfática e aparente (PAOLIELLO, 2011).

Vinculado à racionalidade positivista, o pensamento ginástico é edificado, tendo seus construtos fundamentados nos sistemas do conhecimento científico. Desta forma, a Ginástica Moderna ganha, não apenas uma organização técnica mais elaborada, mas também funções sociais mais específicas, entre elas: a manutenção da saúde, o tratamento terapêutico, o desenvolvimento físico para o trabalho industrial e militar e a estética corporal (BORTOLETO, 2010).

Nesta perspectiva, a modernidade e a sociedade industrial são o berço da ginástica na forma como a conhecemos na atualidade. Mesmo diante de tantas transformações históricas, podemos considerar que foram as escolas e os movimentos ginásticos modernos, principalmente os métodos alemão, sueco e francês (com forte influência no Brasil) que construíram o arcabouço teórico-metodológico da ginástica de maneira geral.

Cada vez mais ancorada no conhecimento científico, sendo fortemente influenciada pelas ciências biológicas, fundamentalmente as ciências médicas, a ‘Ginástica Científica’ - termo cunhado por Soares (1998) - promoveu intensa ruptura com seu aspecto artístico de manifestação corporal, encontrando-se com o rigor da ciência do adestramento, da domesticação e da doutrinação do corpo, bem como com aspectos político-econômicos e socioculturais imersos em

relações tensionadas por disputas de poder (AYOUB, 2007; SOARES, 1998).

Sobre este contexto da ginástica moderno-científica, Oliveira e Nunomura (2012, p. 88) afirmam que:

A Ginástica consistia em uma panacéia para diferentes males da sociedade e deveria agir sem alterar a ordem política, econômica e social. Isso seria obtido através da disciplinarização dos corpos e das mentes que permitiria que as classes no poder vinculassem um modelo de corpo, saúde e visão de mundo que atendesse aos seus interesses. A Ginástica era influenciada pelo liberalismo que, progressivamente, foi modificado para atender às necessidades que se colocavam com o avanço e a consolidação do capitalismo e pelo positivismo vigente no meio científico. Ela disseminava o rigor, a disciplina, o respeito às normas e à hierarquia.

Em seu percurso histórico, a ginástica atravessou transformações importantes, ao mesmo tempo em que manteve estruturas duradouras em suas construções teórico-práticas. As diferentes correntes do pensamento ginástico que emergiram e se difundiram pelo mundo “[...] experimentaram influências recíprocas para a sistematização de seus enfoques pedagógicos e das técnicas para a estruturação de seus movimentos/exercícios” (OLIVEIRA e NUNOMURA, 2012, p. 82).

Entre as principais influências que agregaram marcas duradouras sobre a organização interna da ginástica está o esporte moderno, que ancora seu campo de atuação na eficiência técnica, no treinamento corporal para o aprimoramento do gesto motor, visando o alto rendimento da performance atlética do/as praticantes.

Consideramos extremamente importante ressaltar esta influência, uma vez que, embora ao longo do curso da história, diversas vertentes tenham emergido com diferentes finalidades e características próprias, o influxo do treinamento esportivo alcançou de forma mais intensa as modalidades gímnicas constituintes do conhecimento produzido no campo da Educação Física Escolar, concebendo a ginástica enquanto conteúdo desse campo.

A relação ginástica e escola está permeada de tensionamentos que merecem nossa atenção, na medida em que os sentidos e significados

que circulam no espaço escolar sofrem influências e comportam conflitos que atravessam os diversos rizomas das raízes ginásticas.

O MOVIMENTO GINÁSTICA PARA TODOS E O TERRITÓRIO DA ESCOLA

É impossível definir um conceito ou abordar a ginástica a partir de uma perspectiva única, uma vez que generalizá-la demais ou restringi-la dentro de uma dimensão una ou específica, é negar toda a potencialidade expandida que a ginástica agrega, enquanto fenômeno social e histórico, enquanto artefato cultural (PAOLIELLO, 2011).

Na contemporaneidade Souza (1997) classifica a ginástica em cinco grandes categorias no que tange a área de atuação: 1) Ginásticas de Condicionamento Físico; 2) Ginásticas de Competição; 3) Ginásticas Fisioterápicas; 4) Ginásticas de Conscientização Corporal; e 5) Ginásticas de Demonstração. Cada uma dessas categorias abriga elementos nucleares da ginástica, ao mesmo tempo em que produz de forma contínua e dinâmica sua organização interna.

O movimento Ginástica Para Todos (GPT) nasce no bojo do que denominamos aqui de Ginástica de Demonstração, que tem na Ginástica Geral (GG) sua principal representante. Ainda que esteja integrada ao quadro da Federação Internacional de Ginástica (FIG), instituição reguladora e promotora da Ginástica em todo o mundo, a GG abriga um caráter não competitivo, caminhando na contramão dos moldes sistematizados e balizados pelo treinamento esportivo em que as modalidades gímnicas de competição se orientam.

Nesta perspectiva, o movimento GPT, imerso nos construtos da GG, segundo Paoliello (2008), apresenta-se como uma manifestação da cultura corporal que reúne as mais diversas interpretações e produções das formas ginásticas existentes, dialogando com diferentes expressões corporais de maneira livre e criativa, como a dança, o circo, o jogo, os elementos folclóricos. Configura-se como uma atividade esportiva não competitiva aberta, lúdica, voluntária e acessível a todo e qualquer

grupo social que deseje experienciar e corporificar este fenômeno, independente de contextos etários, de gênero, de condições físicas, técnicas e sociais.

Este desenho livre, dialógico, lúdico e prazeroso da GPT, expandido em possibilidades de ser e viver o universo gímnico, torna a GPT um conteúdo fértil a ser abordado no espaço escolar a partir do campo da Educação Física, na medida em que compreendemos a escola enquanto um território de conectividade e criação, de prazer e experimentação de si e do outro, tendo o mundo como principal mediador.

O encontro entre uma concepção de escola compreendida como território educativo aberto e vivo e o caráter desbravador, dinâmico, participativo e autônomo da GPT abre os caminhos para a espontaneidade, a criatividade, o olhar generoso e acolhedor para si e para o outro, para a emergência de valores humanos coletivos, ao mesmo tempo em que subjetividade e identidade são fortalecidas.

Ao abordar os aspectos fundantes da relação ginástica-escola, a partir da presença da GG, Ayoub (2007, p.87) contempla o que a GPT acessa ao ser abordada no espaço escolar, seja por via curricular ou extracurricular:

Aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica. Sob essa ótica, podemos considerar que a ginástica geral, como conhecimento a ser estudado na educação física escolar, representa a Ginástica. Considerando ainda, as características fundamentais da GG, podemos afirmar que a ginástica traz consigo a possibilidade de realizarmos uma reconstrução da ginástica na educação física escolar numa perspectiva de "confronto" e síntese e, também, numa perspectiva lúdica, criativa e participativa.

É neste cenário potente da GPT em sua relação dialógica com a escola, que o projeto Itinerâncias Ginásticas na EAUFPA vem buscando nutrir seus referenciais teóricos e praxiológicos, a partir de vivências extracurriculares que transitam entre a oportunidade de sentir no corpo/existência as infinitas possibilidades da ginástica, ao mesmo

tempo em que olha para formação docente como um lugar importante para a problematização da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física Escolar.

PROJETO ITINERÂNCIAS GINÁSTICAS NA EAUFPA: PASSADO E PRESENTE

O Projeto Itinerâncias Ginásticas na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) é fruto de ações desenvolvidas no âmbito da Ginástica e da Dança desde 1986, quando professores de Educação Física do Núcleo Pedagógico Integrado – NPI (antigo nome da EAUFPA) se reuniram para fundar o Clube Aberto de Ginástica e Dança. Segundo a Ata de reunião realizada para criação do Clube, o surgimento deste tipo de instituição, entendida como sociedade estudantil sem fins lucrativos, foi subsidiado pela portaria ministerial nº 001 de 07/04/1983 – MEC que incentivava as práticas esportivas em nível escolar.

Assim, no dia 15/02/1986 o Clube Aberto de Ginástica e Dança foi fundado, tendo a Professora Carmen Lilia da Cunha Faro na função de Coordenadora e ministrante das aulas de Ginástica e Dança. Foi nesse cenário que acompanhamos - enquanto bolsista da Faculdade de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (até 1990) e em seguida enquanto docente da Escola de Aplicação da UFPA - todo o processo de criação e desenvolvimento do ensino da ginástica e da dança no Clube. As atividades eram desenvolvidas em turmas divididas em dois níveis: iniciantes e iniciadas, em dois turnos (Manhã e Tarde), com mais ou menos 1h de duração.

Embora a criação do Clube tenha sido baseada legalmente em princípios competitivos que privilegiam o individual em detrimento do coletivo, a comparação de resultados, um padrão de corpo e a melhoria de performance, o Clube tinha como objetivo oferecer o acesso à ginástica e à dança de maneira crítica e criativa, rompendo, em parte, com os padrões do esporte de competição. Assim, o processo ensino/

aprendizagem enfatizava a vivência de diversas manifestações de ginástica e de dança e oportunizava momentos criativos significativos que resultavam em produções coreográficas assinadas pelos diferentes sujeitos participantes do processo.

Esta forma de ensinar a Ginástica e a Dança era claramente influenciada por um tipo de atividade ginástica efetivada fora do contexto competitivo, que recebeu a denominação de ginástica geral pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), por volta de 1979 e início de 1980, atualmente ela é denominada de ginástica para todos (AYOUB, 2007).

No Brasil, este tipo de manifestação *gímnica* foi sendo destacada desde a década de 1980 quando foi criado o Departamento de Ginástica Geral da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG). Assim, a ginástica para todos pode ser caracterizada como uma manifestação da ginástica não competitiva que pode englobar a dança, os jogos e todas as modalidades *gímnicas* “[...] configurando uma mescla de todos os tipos de ginástica [...]”, mas sem se restringir a nenhuma delas (AYOUB, 2007, p. 71), podendo resultar em produções coreográficas ou não.

Durante nossa experiência no Clube era comum ouvirmos a palavra “miscelânea” como sinônima de mistura. O que corrobora as afirmações de Ayoub (2007) quando se refere às características da ginástica para todos.

O trabalho com a Dança e com a Ginástica oferecidos à comunidade em geral e aos alunos da escola era muito estimulante e significativo. Essas duas práticas corporais ainda são de difícil acesso à população e a proposta do Clube, então, se constituía em oferecer diferentes experiências no âmbito da Dança e da Ginástica de maneira lúdica e humana. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas, assim como as produções coreográficas enfatizavam a participação de todos, sem distinção. Era notória a alegria das pessoas em participar daquele grupo e de todo o caminho percorrido até a apresentação das coreografias.

As produções coreográficas eram apresentadas em forma de

“Mostras”, nas quais as temáticas envolviam assuntos diversificados como a “Viagem Encantada” (1987), Corpo e Fantasia (1988), Viva Belém (1992), Natal sem Fome (1997), dentre outros.

O Clube também oferecia ações de aprofundamento às pessoas que apresentavam interesse e/ou potencial para a ginástica e por isso constituiu uma equipe de Ginástica Rítmica para participar em competições nacionais e internacionais. Contudo, a perspectiva dessa preparação tomou como desafio seguir na contramão de ações que entendiam o ser humano como máquina indo ao encontro da expressão espontânea, do prazer de experimentar suas próprias criações e do desenvolvimento da autonomia.

Foi a partir dessas influências que surgiu, desde 2018, o Projeto Itinerâncias Ginásticas na Escola de Aplicação da UFPA. Além disso, nossa experiência junto à Educação Física escolar apontou a necessidade de discutir a ginástica sob uma ótica que superasse a unilateralidade sempre evidente nas formações, principalmente quando as ginásticas têm características competitivas. Nosso propósito foi trabalhar o ensino das ginásticas com a comunidade escolar, acadêmica e com a comunidade em geral, de maneira transformadora que pudesse superar os estigmas impostos pela sociedade contemporânea como sugere Ayoub (2007).

Em 2018, ao iniciarmos o projeto, algumas docentes se mostraram interessadas em fazer parte de um processo coreográfico com fim demonstrativo. Acolhemos a proposta e começamos a articular os ensaios com todas, para apresentarmos na festa Junina da escola. A experiência com os professores foi muito enriquecedora e mostra que as atividades do projeto, baseadas na perspectiva da ginástica para todos, potencializam as relações afetivas no ambiente de trabalho e fora dele e fortaleceram a busca por iniciativas que se preocupam com uma formação mais humana e sensível. O depoimento de uma das professoras participante do projeto revela isso.

“Existem muitas coisas na vida que podemos pagar com nosso dinheiro, alguns tem recursos para pagar mais, e outros menos. No que tange às

atividades físicas podemos encontrar academias de todas as ordens, e certamente, uma caberá em nosso bolso. Entretanto há coisas que são impagáveis e no entanto valem um tesouro. Tesouro é tudo que desperta, encanta, ilumina, te faz feliz. Por isso resolvi dizer que essa experiência corporal que estou vivendo é um baú pirata recheado dessas riquezas: há barras de alegria, pérolas de sabedoria, elos de amizade, coroas de esperança, rubis de pura emoção, e diamantes em forma de amizade. Cada gota de suor derramado grafa em cada pedra preciosa a história desses encontros que não se trata apenas de um projeto [...], mas sim um articulado projeto de almas cujo fim é a extraordinária experiência do simplesmente estar juntos” (Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marra, docente da EA/UFPA).

Somado ao exposto acima, o projeto significa também uma espécie de incentivo às pessoas que dele fazem parte, uma força que impulsiona a lida docente, como demonstra a fala de uma das professoras participantes:

“O projeto pra mim se explica em uma frase, que tu repetes a todo momento pra gente: “Dá pra ir mais um pouco. Dá pra ir além. Consegue sim! Mas, vai até onde dá. Até onde é o teu limite”. E eu percebo que meu limite não é fixo, ele é mutável. Essas frases ecoam na minha cabeça não só no momento da ginástica, mas em outros momentos da minha caminhada. Quando estou desestimulada ou achando que não darei conta, é como se escutasse a tua voz me incentivando a ir mais além, mas sempre respeitando meu limite, vendo a superação das minhas colegas e principalmente a minha. O projeto trouxe coletividade, parceria, força e energia para nossas vidas. Porque não são apenas repetições de exercício, são incentivos de vida (Prof.^a. Esp. Jéssika Assiz, Docente da EA/UFPA).

O Projeto Itinerâncias Ginásticas também incentivou a publicação de trabalhos em Anais de Eventos como o IX FÓRUM DE PESQUISA E EXTENSÃO, o XIV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, o I COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL DA EA-UFPA, o IX FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS e o VII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DA REGIÃO NORTE. Além disso, as atividades desenvolvidas no projeto impulsionaram a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “GINÁSTICA PARA TODOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTADO DA ARTE DOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS NO PERÍODO DE 1980 A 2018” de autoria de Alan Andrade, ex-acadêmico do Curso de Educação Física da UFPA.

Diante desse cenário e embrenhadas nas redes do Projeto,

em 2018 sentimos a necessidade de reunir as ex-ginastas da escola para celebrar a amizade que nos aproxima há anos e homenagear a precursora da GR na Escola de Aplicação da UFPA e em Belém/PA, a professora Carmen Lilia Faro. Logo, entramos em contato com algumas e chamamos para uma conversa a fim de expor as ideias e receber a contribuição delas também, como sempre fizemos ao longo do tempo que estivemos juntas. Propusemos que contássemos a história de nossa relação afetiva oriunda do convívio, numa coreografia que pudesse expressar “o que nos une” ou o que “nos liga”.

Nesse caminho, entusiasmadas com a ideia, começamos a montagem que culminou em 2 coreografias: a primeira remetia à vida da professora Carmen Lilia Faro e a segunda envolveu 12 das ex-ginastas numa trama onde puderam trazer à baila todas as habilidades conseguidas na vida de ginastas, assim como a expressão do que significava aquele momento para cada uma e para o grupo. Essa produção foi apresentada juntamente com outras desenvolvidas no projeto, na XV Mostra Coreográfica da Escola de Aplicação da UFPA “CORPOS ITINERANTES”, realizada no Ginásio da escola no dia 25 de janeiro de 2019. Emocionante!

Após a apresentação perguntamos a elas sobre o impacto da vivência na GR. A maioria das 12 que participaram da coreografia relata que a experiência foi gratificante, que ultrapassou os limites do treinamento e da competição, como pode ser observado nas palavras abaixo:

"Na dor dos alongamentos e flexões, aprendi uma das grandes lições: as melhores conquistas da vida são as que alcançamos após ter enfrentado nossos medos e os obstáculos do caminho. Me tornei flexível por persistência, e tive algo por que me orgulhar. Muitas emoções tomaram conta no caminho: a alegria de fazer amizades duradouras, o medo de errar em apresentações, a vergonha de deixar um aparelho cair frente a um público, o nervosismo que me dominava antes de entrar nos tapetes, a angústia que se transformava em lágrimas ao ver que tinha chegado ao meu limite, a euforia de ser anunciada para o pódio de uma competição, o orgulho de si ao saber que conquistou algo para o qual trabalhou duro por meses... A ginástica foi tudo isso, junto e ao mesmo tempo. Mas nenhum desses sentimentos, jamais, foi maior que o amor. O amor que sentíamos umas pelas outras e pelo que nos unia. A ginástica nos ligou e nos

fortaleceu. Me fez ter muitas histórias para contar e muitas lembranças que esquentam o coração (CAMILA PASTANA, estudante do curso de Medicina da UFPA, integrante da Equipe de GR da Escola de Aplicação na década de 2000).

Há também, entre a fala de uma delas, o desabafo mediante a realidade do contexto educacional da escola pública e a formação humana fortalecida na coletividade, como mostramos na seguinte passagem:

“A cada lançamento de aparelho para o ar e acerto de recuperação depois de algumas acrobacias, o espanto com a precisão e a certeza de que o acerto é preciso, porém o desafio mesmo era saber lidar com o erro. Tantos aprendizados em uma única série! Tanto crescimento! Tanto afeto construído! Não é fácil ser atleta, ainda mais em um contexto de escola pública, no norte do país. Mas, esses sonhos foram nutridos juntos, e isso, sem dúvida, sustentou e ensinou muito a cada uma que passou pelos treinos no NPI ou no Instituto Evandro Chagas” (MARINA TRINDADE, Mestranda em Artes pelo ICA/UFPA. Ex-ginasta da Escola de Aplicação da UFPA na década de 2000).

A referência ao trabalho coletivo, dentre outras questões como a emoção vivida no treinamento de alto rendimento, também oferecido por meio do projeto envolvendo os princípios da ginástica para todos, é evidenciada no depoimento abaixo:

“Parando um tempo para viajar na memória e lembrar da nossa história na Ginástica Rítmica é impossível não chorar. Digo “nossa” porque sempre fomos uma equipe, uma família mesmo, e não consigo pensar em mim exclusivamente. E o choro é um choro de alegria, de saudade, trazido pelas melhores lembranças da melhor fase da minha vida. Nossa rotina era puxada, alto rendimento, resultados para conquistar, para manter. Muitas horas no ginásio, muitas repetições, suor, choro, risadas... gargalhadas, companheirismo, amor, raiva (de ter que repetir, dos erros, das broncas). Mas quando lembro, vem tudo misturado, numa coisa só. Hoje só consigo enxergar o quanto éramos felizes, o quanto amávamos o que fazíamos, o quanto fomos amadas e apoiadas, e agradeço. Sou grata por todo ensinamento que o esporte me proporcionou, por tudo que as nossas técnicas faziam por nós e para nós. Levo tudo na minha vida até hoje. A garra, a coragem, a força e a paixão que tínhamos de exemplo vindo da dupla (professoras) [...], eu tenho certeza que nenhuma de nós jamais esquecerá... e mais certeza ainda que isso nos moveu e nos transformou em cada uma das mulheres que somos hoje. Gratidão e amor, são as palavras que definem a nossa relação, que nasceu pela Ginástica e será cultivada por toda a nossa vida” (LORENNNA BRANCO, Odontóloga. ex-ginasta representante da Escola de Aplicação em competições nacionais e internacionais na década de 2000).

Nosso envolvimento com o ensino da Ginástica de maneira geral e com o da GR em particular, na Escola de Aplicação, principalmente no que diz respeito ao treinamento desportivo foi permeado pela consideração dos limites das pessoas, dos seus sentimentos, das suas subjetividades, das suas individualidades. Não foi fácil agir assim, pois os resultados exigiam muita rigidez e muitas vezes quisemos desconsiderar alguns aspectos humanos e conceber as meninas como um corpo máquina, mas nossa consciência crítica não permitiu. Assim fomos tecendo nossa vida e ajudando a tecer a vida delas de maneira mais leve. O relato abaixo reforça esta assertiva:

*“Nossos momentos.
E que momentos!
Momentos de dedicação e perseverança.
Momentos de superação. Momentos de disciplina.
Momentos de abdicação.
Momentos de respeito
Momentos de felicidade.
Momentos de risos e choros.
Momentos de ralho e acalanto.
Momentos recheados de muito amor.
Amor por nós. Pela ginástica rítmica. Pelo que construímos. Pelo que éramos.
Pelo que somos.
Amor por tudo o que vivemos! Por tudo que sonhamos e por tudo que concretizamos! Você me fez olímpica!” (LUANA FARO, Advogada, ex-ginasta da Escola de Aplicação da UFPA, integrante da Seleção de Conjunto de GR que representou o Brasil nas Olimpíadas de Pequim em 2008).*

Seguindo esse caminho, em 2020 o projeto foi concebido no sentido de proporcionar o acesso de estudantes da educação básica, professores, técnicos- administrativos e da comunidade em geral à prática das diferentes manifestações gímnicas e outras linguagens artísticas, culturais e esportivas, numa perspectiva crítica e criativa, incentivadora de novas ações pedagógicas no campo da Ginástica em particular e da Educação Física em geral, como contributo à efetivação do Projeto Pedagógico da EA/UFPA.

Em razão do cenário pandêmico da Covid-19 a estrutura metodológica foi desenvolvida respeitando os protocolos de segurança

recomendados pelos órgãos de saúde nacionais e internacionais. Sendo assim, os encontros criativos e momentos formativos foram realizados por meio de plataformas digitais, sendo organizado em duas dimensões itinerantes:

1) **Itinerâncias ginásticas:** consistiram nas vivências de um encontro semanal, com duração de 2h (cada), junto aos participantes do projeto, nas quais foram desenvolvidos processos criativos tendo como base as diferentes manifestações gímnicas, em diálogo com linguagens outras.

2) **Itinerâncias formativas:** foram constituídas de encontros virtuais com acadêmicos e professores de Educação Física para a ampliação e aprofundamento dos debates acerca das possibilidades da prática da ginástica em seus cruzamentos com a escola básica.

Todas as iniciativas previstas no projeto foram baseadas nos princípios da ginástica para todos, pois acreditamos que estes facilitam o processo de ensino/aprendizagem de todos os tipos de ginástica e ainda proporcionam o conhecimento de manifestações outras que, certamente, enriquecem as experiências ginásticas de crianças, adolescentes e adultos.

Além disso, trabalhar na perspectiva da ginástica para todos enfatizando a participação cooperativa, a espontaneidade, a criatividade e a expressão própria, potencializou seu caráter transformador na medida em que permitiu a superação de padrões impostos pelo esporte de competição, de estigmas de corpo e de movimentações. Nesse sentido, compartilhamos da mesma ideia de Ayoub (2007, p. 76) quando defende um fazer ginástico que traga à baila “[...] acima de tudo, nossa dimensão humana e que crie espaço para o componente lúdico da cultura corporal, redescobrimo o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal”.

Muitas de nossas expectativas se tornaram realidade com a execução do projeto itinerâncias ginásticas, mas continuamos itinerantes em nossas maneiras de ensinar e aprender, buscando sempre a afetividade que nos revela humanos e o compromisso com uma educação melhor e mais libertadora para todos.

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

Ao revisitarmos passado e presente do Projeto de Extensão Itinerâncias Ginásticas na EAUFPA nos encontramos com um universo afetivo, generoso, lúdico, participativo e inclusivo do que pode ser a ginástica em sua relação com a escola.

Ao longo do tempo, o projeto, alicerçado pelos princípios da GPT construiu um espaço de criação e experimentação da ginástica em suas dimensões artística, recreativa e educativa. Imersos em uma atmosfera de coletividade e ao mesmo tempo, guiados pelo respeito à subjetividade de cada sujeito, os praticantes, membros da comunidade gímnica do Itinerâncias produziram um legado cultural significativo, que construiu e segue construindo a trajetória histórica desse projeto.

Os relatos de experiências dos membros históricos do Itinerâncias, apresentados neste escrito, revelam a natureza transformadora, bem como as marcas significativas deixadas na vida de quem viveu e edificou este projeto. É importante destacar que, por conta da condução do projeto estar pautada em concepções profundas e sólidas de co-criação coletiva e subjetiva, os conflitos e as tensões somaram movimentos profícuos de aprendizagem.

Mesmo diante do cenário restritivo pandêmico que nos encontramos no ano de 2020, o projeto buscou reinventar seus fazeres para seguir construindo experiências ginásticas significativas provocadoras da produção do conhecimento no campo da Educação Física em geral e da ginástica em particular, assim como de práticas pedagógicas *gímnicas* mais humanas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

BORTOLETO, M. **A ginástica e as atividades circenses**. In: GAIO, R.; GÓIS,

A.; BATISTA, J. (org.). A ginástica em questão: corpo e movimento. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

PAOLIELLO, E. **Nos bastidores da Ginástica Geral**: o significado da prática. In: PAOLIELLO, E. (org). A Ginástica Geral: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

PAOLIELLO, E. **O universo da ginástica**. Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2011.

SOARES, C. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, E. Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física. 1997. 163 f. **Tese (Doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1997.

OLIVEIRA, M.; NUNOMURA, M. A produção histórica em Ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Revista Conexões** - Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. Especial, p. 80-97, dez. 2012.

ARTIGO 3

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
ATUALIZAÇÃO E INOVAÇÃO
PARA AS ATIVIDADES DE
ENSINO NA LICENCIATURA
EM MÚSICA POR MEIO DO
PROJETO DE EXTENSÃO
FLAUTA DOCE UM ENCONTRO
DE SABERES MUSICAIS**

...

Jucélia da Cruz Estumano

Anielson Costa Ferreira

INTRODUÇÃO

Quando se pensa sobre a formação de professores de música, recorremos a autoras que pesquisam a anos sobre o assunto, como Bellochio (2016) e Del Ben (2003), que vem produzindo diversos textos sobre a perspectiva da formação de professores de música. Bellochio (2016), aponta que:

Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento (p.12).

Del Ben (2003) aponta que o primeiro aspecto fundamental a ser considerado quando se pensa sobre a formação de professores de música:

refere-se à necessidade de relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional. Isso parece ser fundamental na medida em que, já há algum tempo, estamos ouvindo e dizendo que há um descompasso entre os cursos de formação inicial e o futuro trabalho do professor, pois os cursos de licenciatura não estão preparando os professores de música de maneira adequada para atuarem nas diferentes realidades de ensino e aprendizagem, principalmente nos contextos escolares (p.1).

Neste sentido, podemos perceber que há grandes desafios para a formação de professores de música, pois parece existir uma lacuna entre o que é ensinado nos cursos de formação inicial, com o que é vivenciado no efetivo exercício do trabalho, seja no âmbito da educação básica, projetos sociais, escolas profissionalizantes e outros múltiplos espaços.

Segundo Del Ben (2003), há três aspectos fundamentais a serem considerados na formação de professores de música, o primeiro aspecto refere-se à necessidade de relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional. O segundo aspecto ressalta a necessidade dos formadores de professores conceberem “o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado” e o terceiro

aspecto refere-se à importante tarefa de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música (p.29).

O texto de Del Ben (2003), nos levou a seguinte indagação: Que caminhos o curso de música da UEPA tem tomado para relacionar a formação do professor à sua atuação profissional, especificamente nas disciplinas Arranjo e Improvisação, Prática de Banda I e II e Introdução à regência?

Para responder esta pergunta de pesquisa nos valemos da metodologia de pesquisa-ação que segundo Ludwig (2015): “São peculiaridades da pesquisa-ação: predominância de um forte envolvimento dos interessados no estudo; intenção declarada de intervir na realidade para mudá-la; (p.61).”

O curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, aceitou trabalhar de forma colaborativa com a Escola de Aplicação da UFPA por meio do projeto de extensão “flauta doce um encontro de saberes musicais”, desenvolvido no ano de 2019.

A parceria entre projeto de extensão e a licenciatura em música da UEPA, teve por objetivo aproximar as disciplinas e conteúdos trabalhados na graduação aos futuros campos de atuação do professor de música. A escrita do projeto de extensão em questão traçou dois importantes objetivos específicos, a saber, “Criar, adaptar, difundir repertórios para flauta doce e Cultivar a prática de apresentar-se em público”, ambos com o intuito de aproximar o projeto das disciplinas Arranjo e Improvisação musical, Introdução à Regência Instrumental e Prática de Banda I e II, a partir desses objetivos, buscamos concretizá-los por meio do diálogo entre os conteúdos trabalhados no curso de música da UEPA e os conteúdos trabalhados no projeto, buscando aproximação e equilíbrio entre a formação inicial de professores, projeto de extensão e educação básica.

O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MÚSICA DA UEPA

O Curso de Licenciatura Plena em Música, da Universidade do Estado do Pará, apresenta no Projeto Político Curricular (PPC, 2018), os seguintes objetivos:

Formar licenciado em Música fundamentado em uma visão global de Educação que possibilite a integração de ações pedagógicas com a problematização e aplicação de conhecimentos para atender as demandas da sociedade; Formar licenciado em Música com conhecimentos sobre diferentes códigos e sentidos musicais que o permitam perceber, expressar e produzir diferentes relações, com substância e clareza de ideias, no perceber, refletir, criar e executar; Formar licenciado em Música que articule o "saber" (específico da área, pedagógico e de integração com outros campos de conhecimento), o "saber pensar" e o "saber intervir"; Formar licenciado em Música para atuar na Educação Básica e em outros contextos, escolares ou não, de ensino-aprendizagem musical; Formar licenciado em Música capaz de adaptar-se a diversos contextos socioculturais, produzindo conhecimentos que o permitam identificar, compreender e superar desafios da contemporaneidade (PPC, 2018, p.20).

O currículo do curso é organizado por núcleos estruturantes que se subdividem em cinco categorias a saber, I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; IV – núcleo de práticas; V- Núcleo de estágio curricular supervisionado. As disciplinas que discorreremos durante o texto enquadram-se nos núcleos I de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, (Arranjo e Improvisação musical e Introdução à Regência Instrumental), e no núcleo IV de práticas (Prática de Banda I e II). O conteúdo programático das disciplinas constitui-se de conceitos sobre criação musical, regência, prática de banda, cultura e fazer musical, embasada nos autores: (ALMADA 2000; AZEVEDO 2013; AMORIN 2014; BARBOSA 2004; BAPTISTA 2000; BRUM 1988; GUEST 2009a e 2009b; GIARDINI 2009 e ALVES 2014). A disciplina de Arranjo e Improvisação Musical, busca:

O desenvolvimento dos processos de reelaboração musical por meio de técnicas composicionais que permitam a escrita de arranjos, adaptações, transcrições e reduções de obras oriundas de partituras escritas, vinculadas por meios mecânicos ou ainda por tradição oral (PPC 2018, p. 63).

Ministrada no 5º semestre, a disciplina Arranjo e Improvisação consiste na compreensão e domínio de elementos musicais, das escalas, sinais de alteração, tom e semitom, intervalo, acordes, notação musical, técnicas mecânicas em bloco (tríades a três e quatro vozes e tétrades a quatro vozes), instrumentação para duetos, quartetos, quintetos e por fim arranjo, transposição e instrumentação para banda de música, levando em consideração os conhecimentos acerca da classificação pela emissão, quadro de extensão dos instrumentos da banda e transposição.

No preparo das composições, arranjos e adaptações, os discentes precisaram observar a exequibilidade da obra para um grupo de câmara, observando sempre o conteúdo teórico trabalhado em sala de aula. Com o aprendizado e amadurecimento do conteúdo, os discentes passaram a compreender à instrumentação no que tange aos timbres e à transposição instrumental, ampliando dessa forma os arranjos para grupos maiores, como, banda de música em consonância com o coral de flautas do projeto de extensão da Escola de Aplicação.

Propomos aos discentes a formação de grupos para a elaboração de arranjos em sala de aula, a partir dos conteúdos, direcionamos a produção para as obras do compositor Waldemar Henrique, especificamente as composições atreladas as lendas amazônicas, como o Uirapuru, Curupira, Tamba-tajá, Cobra grande e Boi Bumbá, assim, buscou-se integrar o conteúdo da graduação ao repertório trabalhado no projeto de extensão da escola de educação básica, mantendo o primeiro aspecto apontado por Del Ben (2003), “à necessidade de relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional”, no sentido de direcionar a contextualização

dos conhecimentos vivenciados no âmbito acadêmico à realidade e necessidades dos campos de atuação do professor de música. Nesse sentido podemos dizer que:

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área (DEL BEN, 2003, p.32).

Durante a oferta das disciplinas, os alunos foram convidados a pesquisar sobre compositores que impactaram o cenário musical nacional e sobretudo regional, a fim de perceberem à importante tarefa de delinear o repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música, buscando compreender:

A necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e os distintos discursos e “sotaques musicais” presentes em cada realidade, a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, “plurais”, do ensino da música com particularidades que configuram a nossa identidade musical (QUEIROZ, 2004, p.99).

Visando uma perspectiva multicultural e plural, os discentes foram instigados a pesquisar textos, escrever resenhas, resumos, partituras, socializar o aprendizado por meio de seminários e apresentações artísticas, tudo dentro da carga horária prevista para as disciplinas.

Como atividade avaliativa, os discentes apresentaram um seminário contextualizado das obras do compositor Waldemar Henrique, também realizaram a apresentação dos arranjos construídos para Banda de música. Os arranjos considerados dentro das normas referente ao conteúdo programático foram selecionados, revisados, experimentados e adaptados

para os dois grupos, a saber, Banda de música da UEPA e o Coral Encantos da EAUFPA (formado por flauta e vozes).

Outra disciplina que buscou a interligação dos conteúdos ao campo do projeto na escola de educação básica foi a disciplina Prática de Banda I e II, cuja ementa remete ao aprendizado do:

Fundamento e relevância da prática musical em conjunto - ênfase na banda de música; história da banda de música; formação instrumental; classificação, seções e naipes; repertório e prática instrumental. A Banda de Música como prática voltada à Educação Musical (PPC, 2018, p. 59). Desenvolvimento de repertório e prática instrumental com vistas à atuação do educador musical (PPC, 2018, p. 62).

As disciplinas Prática de banda I e II foram ministradas no 6º e no 7º semestre, nelas os discentes aprendem a tocar um instrumento característico da formação de bandas de música composto por instrumentos de sopros da família das madeiras e metais e instrumentos de percussão.

Na prática de banda I no 6º semestre, os discentes obtiveram conhecimentos sobre as bandas de música, sua história, trajetória musical e social no decorrer do tempo, aprendizagem básica sobre o funcionamento dos instrumentos escolhidos, exercícios de respiração, embocadura, escalas, articulação, digitação de cada instrumento em específico e estudo de métodos e músicas.

Na prática de banda II, no 7º semestre, os discentes tocaram os arranjos feitos por eles mesmos na disciplina arranjo e improvisação, cursada no 5º semestre, dessa forma, a turma dividiu-se a praticar à regência e a prática instrumental para banda, focados também nas obras do compositor Waldemar Henrique, que as crianças do projeto estavam aprendendo a tocar na flauta.

Outra disciplina que fora interligada as ações do projeto foi a disciplina Introdução a regência instrumental, que buscou trabalhar a:

Postura do regente em relação ao grupo instrumental. Naipes de um grupo instrumental. Anatomia e mecanismos de funcionamento

de instrumentos de metal, madeira e percussão. Apresentações em escolas, palcos e situações afins. Seleção de repertório, planejamento de ensaios. Educação musical da banda e outros grupos instrumentais. (PPC. 2018, p. 64).

A disciplina foi ministrada no 7º semestre, concomitante com a disciplina de Prática de banda II e objetivou preparar e capacitar os discentes à condução de grupos musicais, abordando questões básicas acerca da postura do regente diante do grupo musical, técnicas de comunicação gestual, padrão de regência de compasso, articulação, mecanismo e funcionamento de instrumentos de madeira, metal e percussão, preparação de ensaio, entre outros aspectos relevantes, necessários para grupos de quarteto, quinteto, coral de sopros, banda de música e orquestras.

Durante cada bimestre desta disciplina, os alunos apreenderam os conteúdos em aula expositiva e prática que serviu como um complemento das disciplinas Arranjo e improvisação e Prática de banda I e II, os alunos do 5º semestre que passaram pela disciplina de arranjo e improvisação, agora no 7º semestre, estariam aprofundando a temática trabalhada anteriormente, no caso, as obras de Waldemar Henrique, trazendo um aspecto de continuidade as habilidades adquiridas no arranjo, na composição e na instrumentação.

MATERIAL RESULTANTE DA PARCERIA ENTRE LICENCIATURA EM MÚSICA E PROJETO DE EXTENSÃO

Os materiais resultantes da parceria entre a licenciatura em música e o projeto de extensão, foram partituras para Banda de música, que por sua vez, receberam adaptações para inserção do coral de vozes e a flauta doce do projeto da escola de aplicação da UFPA, resultando em apresentações artísticas mistas entres os dois grupos. O repertório escolhido foram as lendas amazônicas, do compositor Waldemar Henrique, como Uirapuru, Curupira, Tamba-

tajá, Cobra grande e Boi- Bumbá. Apresentaremos nesse recorte a análise de uma das músicas arranjadas pelos graduandos do curso de música da UEPA, focaremos na análise da música Curupira.

MÚSICA CURUPIRA

Os alunos receberam a partitura de piano e voz, como referência (Henrique, 1996), a partir desse material um grupo de discentes construiu o arranjo para banda de música, utilizando os conhecimentos previamente obtidos na disciplina arranjo e improvisação no 5º semestre.

Figura 1 - Partitura da música Curupira do livro de canções do compositor Waldemar Henrique

A Irany
Curupira
Canção

Lenda Amazônica Nº 6
Moderato ♩ 84
Waldemar Henrique (1925-1995)

Canto

Piano

UNISSO

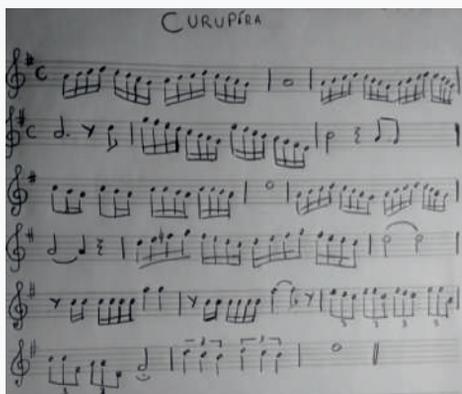
UNISSO

Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Na construção do arranjo os discentes levaram em consideração a tonalidade mais confortável para a banda de música na questão técnica e uma tessitura mais cômoda para a flauta doce e o coro de vozes. O tom não deveria ficar muito agudo e nem por demais grave, deveria ser adequado para a tessitura de voz infantil, desta maneira

foi necessário fazer uma mudança no tom original da obra, saindo de Mi bemol maior para Sol maior, subindo assim uma terça maior; desta maneira, a mudança ajudaria na digitação dos instrumentos principalmente na flauta doce, vale ressaltar que foi necessário fazer uma modulação de tonalidade, a partir do compasso 49 da música, pois a partir dele entraria a participação vocal do coral, dessa forma tivemos que modular a tonalidade, de Sol maior para Sib maior.

Figura 2 - Partitura para o coral de flautas em Sol Maior



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Após resolver a questão da tonalidade, focamos na distribuição dos instrumentos que seriam utilizados na banda de música, como: flauta transversal, clarinete, saxofone alto, saxofone tenor, saxofone barítono, trompas, trompetes, trombones, tubas, cymbal, caixa clara e bass drum.

Neste processo de arranjar a obra embasamo-nos em Guest (2009a e 2009b) no sentido de organizar os instrumentos que fariam a melodia principal, contracanto, melodia ativa e passiva, o fundo percussivo, contraponto e harmonia. O próximo passo foi dividir essas funções entre cada instrumento da banda, observando as características de timbre e o limite da tessitura de cada instrumento em questão, definimos então um fundo percussivo que de acordo com Guest (2009b) “é uma espécie de ostinato (obstinado em italiano) rítmico ou frase rítmica que se repete ‘obstinadamente’,

enriquecendo a pulsação natural da melodia”, logo para esta função colocamos a percussão que neste ostinato, remete a levada do lundu.

Figura 3 - Parte da percussão



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Em seguida foram escolhidos dois instrumentos para fazer a melodia principal a saber, flauta transversal e o primeiro clarinete.

Figura 4 - Melodia principal com a flauta transversal e o primeiro clarinete



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

A melodia passiva ficou por conta do segundo e terceiro clarinete que apareceram como uma cortina sonora, por trás da melodia principal, a melodia passiva é “um contracanto passivo harmonizado em bloco. Primeiro cria-se um contracanto melodioso; depois, esse contracanto deve ser elaborado em bloco” Guest (2009b, p.123), mesmo sendo um contracanto passivo e com pouca mobilidade, não deixou de possuir uma força melódica.

Figura 5 - Contracanto passivo realizado pelo segundo e terceiro clarinete



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

O primeiro e segundo saxofone alto e o primeiro tenor, executaram a melodia ativa, que de acordo com Guest (2009, p.123) “é criado para funcionar com a melodia principal, em articulação rítmica complementar e em contraste com esta melodia. Complementar por ser articulado em momentos de relativa estabilidade na melodia principal”. Desta forma podemos observar o contracanto ativo/melodia ativa, sendo realizado praticamente a duas vezes pelo naipe de saxofones e caminhando em bloco.

Figura 6 - Saxofones executando a melodia ativa

Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Enquanto, um trio de trombones e a tuba faziam contrapontos, o primeiro e o terceiro trombone tocavam em uníssono, a tuba por sua vez faz o contraponto evidenciando a linha do baixo da harmonia, que sustenta a base harmônica da música.

Figura 7 - Trombones executando o contraponto e a tuba a base harmônica

The image displays two systems of musical notation. The top system features four staves: Trombone 1, Trombone 2, Trombone, and Tuba. The bottom system features four staves: Tbn., Tbn., Tbn., and Tba. The notation includes clefs, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The music shows a contrapuntal texture for the trombones and a harmonic base for the tuba.

Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Como vimos na explicação acima, os graduandos puderam por em prática os conteúdos e ensinamentos técnicos visto em cada disciplina, a fim de construir arranjos vinculados à realidade do campo de atuação, além disso puderam experimentar e tocar as próprias composições com os integrantes do projeto de extensão da escola de Aplicação da UFPA e a banda de música da UEPA.

AS APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS RESULTANTES DA PARCERIA

Durante o desenvolvimento do projeto conseguimos realizar três apresentações artísticas integradas entre os grupos artísticos, uma apresentação na Estação das Docas, dentro do projeto UEPA na Estação, uma apresentação na Escola de Aplicação da UFPA dentro da programação do Dia da Família na escola e uma no Teatro Margarida Schivasappa dentro do evento semana do músico da UEPA.

As apresentações mistas chamavam-se: “Banda de música da UEPA e Coral Encantos da EA-UFGA tocam e cantam lendas amazônicas”.

Figura 8 - Apresentação artística realizada na Estação das Docas e no Dia da Família da EA-UFGA



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Figura 9 - Apresentação artística realizada no Teatro Margarida Schivasappa, 2019



Fonte: Nailana Thiely, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados nos revelam proposta pedagógica atualizada e de inovação para as atividades de ensino na licenciatura em música, frente ao desafio na formação de professores de música. Por meio da parceria com o projeto de extensão flauta doce um encontro de saberes musicais, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFGA, podemos focar no desenvolvimento dos três aspectos fundamentais necessários à formação de professores de música, apontados por (Del Ben, 2003), onde o primeiro aspecto sobre “à necessidade de

relacionarmos a formação do professor à sua atuação profissional” foi alcançado por meio da organização sistematizada entre os conteúdos das disciplinas da graduação com os conteúdos do projeto de extensão flauta doce um encontro de saberes musicais, fomentando aulas significativas e aplicáveis á realidade do campo de atuação profissional docente, gerando produtos culturais, tais como apresentações artística coletivas e materiais concretos como partituras e arranjos.

O segundo aspecto que ressalta a necessidade dos formadores de professores conceberem “o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado”, também foi alcançado no sentido de sairmos da zona de conforto para vivenciarmos a realidade do(s) campo(s) de atuação do professor de música. O terceiro aspecto sobre à importante “tarefa de delinear os repertório de conhecimentos profissionais necessários à docência de música” foi alcançado por meio do pensamento plural e multicultural reforçado no processo de ensino aprendizagem, sobrepondo dessa forma a mera reprodução de conteúdo, buscando fomentar a criatividade e o pensamento crítico do educando.

Concluímos que o diálogo entre os cursos de Licenciatura Plena em Música e o projeto de extensão, é necessário e possível, pois dessa forma poderemos amenizar o descompasso entre os cursos de formação inicial e os futuros campos de atuação do professor.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. **Arranjo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

AMORIM, Herson Mendes. **Bandas de música**. 1 ed. Editora Scortecci, 2014.

AZEVEDO, Fernando. **Como compor música facilmente**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2013.

BAPTISTA, Raphael. **Tratado de regência**: aplicada à orquestra, à banda de música e ao coro/ 2. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

BARBOSA, Joel L. da Silva. **DA CAPO**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumento de banda. Editora Keyboard. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan.jun. 2016.

BRUM, Oscar da Silveira. **Conhecendo a Banda de Música**: Fanfarras e Bandas Marciais. São Paulo. Ricordi. 1988.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

GIARDINI, Monica. **Sopro novo bandas**: caderno de regência/ Mônica Giardini: [ilustrações Nelize Pereira Lui]. São Paulo. Editora Som, 2009.

GUEST, Ian. **Arranjo, método prático**: incluindo linguagem harmônica da música popular/Ian Guest; Editado por Almir Chediak. São Paulo: irmãos Vitale, 2009a.

GUEST, Ian. **Arranjo, método prático** /Ian Guest; Editado por Almir Chediak.- São Paulo: irmãos Vitale, 2009b.

HENRIQUE, Waldemar. **Waldemar Henrique, canções/Waldemar Henrique** – Ensaio de Vicente Salles. – Belém: Secretaria de Estado de Educação, Fundação Carlos Gomes, 1996.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 99-107, mar. 2000.

SILVA, Lélío Eduardo. **Trombone, fácil**: método prático para principiantes. 1. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 2014.

ARTIGO 4

HISTÓRIA DA AMAZÔNIA EM TELA: CINEMA E CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR

...

Érico Silva Muniz

Rafael Sampaio Aquime

Ádrio Acássio Silva Quadros

INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa propor dinâmicas de discussão de filmes em sala de aula pautando questões relativas à História da Amazônia no tempo presente, proporcionando uma formação cidadã crítica no cotidiano escolar. O texto apresenta acúmulo de estudos e experiências de dois projetos de extensão realizados no Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA), atividades que nortearam a proposta do roteiro de filmes que será apresentado considerando ainda a escassez de materiais didáticos audiovisuais de qualidade que pautem as questões da história social da Amazônia. Nesse sentido, nosso principal objetivo é compartilhar nossas experiências didático-pedagógicas envolvendo cinema e História oriundas de projetos de extensão universitária.

O projeto “O Cineclube da Aldeia e a aprendizagem histórica” acontece desde 2017 na sala de videoconferência do Campus de Bragança da UFPA. Essa atividade oportuniza debates com estudantes de diversos cursos de licenciatura do campus e com público do ensino médio colocando questões sobre o ensino de História e a sua conexão com o exercício da cidadania. O segundo projeto, “O cineclube vai às escolas”, surgiu em 2019 a partir da necessidade do coletivo que o organizava de aproximar do espaço escolar os debates sobre direitos humanos e cidadania, conciliando a prática de projeção e debate de filmes nas escolas públicas localizadas do município de Bragança.

Para efeito da nossa discussão, faremos um breve debate teórico e metodológico sobre o uso do audiovisual no ensino de História e na disciplina de Estudos Amazônicos e, em seguida, relataremos as nossas experiências no caminho da elaboração de roteiros de filmes sobre temas relativos à História da Amazônia para serem utilizados em sala de aula.

CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Os debates sobre a relação entre cinema e História não são de fato uma novidade do ponto de vista das discussões acadêmicas. Diante dos vários adventos tecnológicos e das artes, que se tornaram históricos para o mundo, o cinema se tornou uma ferramenta muito importante nos processos históricos e nas disputas ideológicas no século XX. Após meados do século XX, o cinema aparece como um tema de análise dentro da historiografia, já que sua função social foi primordial na primeira metade do século e estava sendo primordial no contexto da Guerra Fria. O cinema tem e teve um papel político e cultural importante nas sociedades, onde, por várias vezes, contribuiu para disputas de hegemonia, sendo utilizado como um dos instrumentos para a disseminação de ideias e ideologias.

Marc Ferro (1992), já demonstrou que os filmes serviriam primordialmente para elaborar uma Contra-História, se devidamente revalorizados pelos historiadores como documentos importantes. Ele considera o fato histórico como referência principal para a análise fílmica e coloca o historiador como administrador dos critérios de adequação histórica dessa análise. Não se trata de buscar no filme algo que falta à História, e sim, de entender o próprio processo de produção do sentido e como ele desvenda os processos ideológicos. Nessa perspectiva, o filme só teria dimensão como fonte histórica se o discurso que ele constrói sobre a sociedade puder ser identificado por uma análise fílmica, que deve apontar ambiguidades e tensões.

A relação entre cinema e História e suas interferências, portanto, são múltiplas. O cinema interage de diferentes maneiras como agente da história, passando a intervir com seus filmes documentários ou de ficção, desde sua origem. O historiador e o professor de história devem, portanto, conhecer o funcionamento dos diferentes elementos dos filmes, tais como a intenção do cineasta, as ideologias e vivências sociais envolvidas da elaboração do roteiro à finalização da obra.

Ainda segundo Ferro (1992), um filme, seja ele qual for, sempre vai além do seu próprio conteúdo, além da realidade apresentada, mostrando zonas da História até então ocultadas. O desafio para o docente-pesquisador, portanto, passa a ser compreender uma possível História social do cinema enquanto segue entendendo as várias teorias e metodologias de como analisar/observar um filme. Com isso, Valim (2005) sugere que para se analisar uma obra cinematográfica a metodologia vai variar conforme as questões que um dado trabalho possa fomentar.

Mesmo sendo diversas as formas para analisar uma obra ou um conjunto de filmes, o que delimita seu uso são os objetivos que o pesquisador ou educador vai colocar para a sua análise. O uso do cinema na pesquisa de História social deve compreender o texto do filme, levando em conta o roteiro e a produção do mesmo. Igualmente é necessário analisar o contexto do filme, sendo ponderado onde ele foi produzido, em qual contexto histórico e qual sua finalidade direta; e, claro, quem vai assistir o filme e suas reações e interpretações sobre o que o mesmo fala. Esta análise de texto, contexto e público, faz com que consigamos mensurar o impacto social do cinema diante dos contextos delimitados, sendo assim, uma análise mais pautada em uma “possível” História social do cinema (Valim, 2005).

O cinema é um instrumento que toma dimensões de um objeto ao mesmo tempo passivo por ser filho de seu tempo e, ativo, quando questiona de forma didática os paradigmas históricos vigentes. Um filme, mesmo sendo uma obra que limita sua análise por ser fruto de sua realidade, transcende pela História, pois é um documento que recebe ressignificações ao passar do tempo, através de análises diferentes com temáticas diferentes, sendo também um documento histórico. Com isso, algumas produções cinematográficas tomam dimensões que é muito difícil para qualquer best-seller lançado no mesmo período alcançar, por mais que os esforços sejam muitos (Nóvoa, 2008).

O filme também é, por conseguinte, um instrumento pedagógico. Segundo Nóvoa (2008), ele é uma expressão onde a

razão aparece misturada aos pensamentos e sentimentos humanos. Sendo assim, o entendimento de uma História que mescla os sentimentos com a razão, tem um potencial pedagógico muito forte, pois aproxima as pessoas e compreende o papel social da História.

Para sucesso no uso do cinema em sala de aula devemos compreender que é necessário de antemão empreender um exercício transdisciplinar nas análises sobre os objetos do historiador, trazendo à tona a necessidade do historiador de sair da sua zona de conforto, compreender outras ferramentas e métodos presentes em outras áreas do conhecimento. Deve-se entender que as análises procurem sempre ter resultados totalizantes, nunca resultados totais, engessados. Pois nunca se deve perder do horizonte analítico que os filmes são agentes históricos, documentos e representação do passado, que transcendem a estética e tem outras dimensões importantes como a pedagógica e a comunicativa. Logo, o cinema de forma proposital ou não, transmite uma razão histórica e um saber histórico que são pedagógicos.

Segundo Nascimento (2008), o cinema é um instrumento muito interessante para o ensino de história, mas não o único e nem deve ser visto como a resolução dos problemas do ensino de História. As formas de uso do cinema em sala de aula devem pautar que a obra cinematográfica é também um documento e que deve ser analisado através de questionamentos sobre a construção desse documento.

Vale ressaltar que os desafios para o uso do cinema não se resolvem apenas com uma metodologia eficiente, mas também esbarra, em quase todo o Brasil, nos problemas estruturais para o uso do audiovisual, tais como: escassez de salas equipadas para o uso de áudio e vídeo e número insuficiente de equipamentos para a reprodução dessas obras. Em função da falta de prática como as metodologias para uso do cinema na escola, muitos professores ainda reproduzem os filmes como algo ilustrativo, sem a análise mais a fundo da obra apresentada, reproduzindo assim erros que são expressos nos filmes. Afinal, o cinema é uma obra artística que tem uma finalidade, tem uma estrutura

e tem a liberdade artística de quem a constrói (Nascimento, 2008).

Com uma disseminação grande dos produtos de mídias digitais mais portáteis como televisores LCD, notebooks, celulares e tablets, a necessidade de ter uma metodologia para orientar o ensino de história que lance mão de obras cinematográficas torna-se cada vez mais recorrente. No tempo presente é crescente o acesso a filmes, séries, vídeos e conteúdos de áudio por parte de docentes e discentes, materiais que muitas vezes podem ser dotados de embasamento teórico pouco confiáveis, que não tem nenhum apreço pelo método histórico. Outra problemática é a hesitação dos professores em querer usar o cinema em suas aulas, acreditando que existe uma maior eficácia no uso da aula expositiva “convencional”, ou quando usa os filmes, usa de forma errônea, apenas como uma obra ilustrativa do assunto que está sendo abordado.

A exibição e debate de um filme torna-se cada vez mais uma metodologia palpável para o uso do professor que possui experiência com o trabalho com o audiovisual, onde o mesmo sabe o rumo que se deve tomar com o uso das obras cinematográficas, fugindo do método de uso do filme para a ilustração. Logo, reafirmamos a necessidade de objetivos expressos em um plano de aula, considerando que os questionamentos e a liberdade de interpretação de cada estudante, podem trazer uma atmosfera mais descontraída. Vale lembrar que a figura do professor é de extrema importância no processo de dinamização das discussões e entendimento do filme, logo, a presença do professor em sala de aula é de absoluta necessidade durante a exibição do filme.

Não existe um único caminho para o uso do cinema nas aulas de História. As orientações descritas pelos especialistas na temática sugerem que cada docente em seu contexto escolar deverá adaptar as orientações em prol do sucesso no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é possível afirmar que deve ser adotada uma metodologia capaz de questionar o filme e de elaborar objetivos específicos para a aula.

UM ROTEIRO PARA UMA FILMOTECA DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA

Após leituras teóricas e reflexões sobre procedimentos de pesquisa, a equipe dos projetos de extensão concluiu uma fase onde foram identificados e assistidos dezenas de filmes que tematizavam o universo amazônico. Para as ferramentas de pesquisa o uso da internet e suas plataformas de pesquisa foram essenciais para listar possíveis filmes para uso nas escolas, lendo a sinopse, as análises e críticas disponíveis sobre as obras. Para a etapa da seleção de filmes, foram estabelecidos parâmetros básicos de observação nas obras, tais como: temática, faixa de idade e o desenvolvimento dos filmes, pois é necessário organização e preparação da exibição em contexto escolar levando em conta todo seu conteúdo, estabelecendo objetivos diretos para o uso do filme em sala de aula. Após essa etapa, as temáticas para reflexão sobre a História dos séculos XX e XXI na Amazônia foram definidas e os filmes identificados conforme a tabela abaixo.

Quadro 1 - Roteiro de filmes para ensino de História da Amazônia

TEMÁTICAS	FILMES
Amazônia e política desenvolvimentista	Amazônia: Da Impertinência à Conciliação. Brasil, 2014. 48 Min. Dir. Lara Réquia, Daniela Fioravanti
Política indigenista	O Brasil Grande e os Índios Gigantes. Brasil, 1995. 47 Min. Dir. Aurélio Michiles
Movimento ambientalista	Amazônia em Chamas. EUA, 1994. 123 Min. Dir. John Frankenheimer
Culturas indígenas	Baré, O Povo do Rio. Brasil, 2015. 62 Min. Dir. Tatiana Toffoli
Gênero/Violência de gênero	Anjos do Sol. Brasil, 2006. 92 Min. Dir. Rudi Lagemann
Gênero/Saberes da Amazônia	Encantadas: Mulheres e Suas lutas na Amazônia. Brasil, 2019. 21 min. Dir. Taís Lobo

Fonte: elaborado pelos autores.

O primeiro da lista é um filme relacionado para discussão da temática Amazônia e política desenvolvimentista. A obra indicada foi “Amazônia: Da Impertinência à Conciliação”, um filme de 2014, dirigida por Lara Réquia e Daniela Fioravanti. Esse documentário foi desenvolvido a partir de uma auditoria coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e teve como finalidade apresentar à população as unidades de conservação para a preservação do meio ambiente. Esses territórios somam mais de 2.201 lugares em todo o Brasil, sendo 329 localizados na Amazônia, segundo dados do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). O funcionamento dessas unidades, os benefícios que elas geram e as dificuldades para que se cumpra essa missão são apresentadas pelo filme. A geração de renda por meio do uso sustentável do solo e a regularização fundiária são outros aspectos abordados pelo documentário.

Diante do que é colocado na obra, pode ser debatida a questão do desmatamento desordenado na Amazônia que foi intensificado na segunda metade do século XX, onde os projetos desenvolvimentistas do estado nacional para a região tiveram maior investimento, especialmente na Era Vargas e nos governos militares. Sendo assim, o desenvolvimentismo projetado para Amazônia é um tema para o debate já que o documentário é bastante leve e didático na abordagem da temática, sem perder a qualidade e a densidade das informações. Não somente a questão da preservação do meio ambiente pode ser debatida, já que o filme pauta a necessidade de uma discussão alternativa ao discurso de que se deve derrubar a floresta para vivenciar o desenvolvimento no espaço.

Para introduzir a discussão sobre a temática indígena, selecionamos “O Brasil Grande e os Índios Gigantes”, que conta a saga da tribo Krenakore e a violenta mudança dos destinos dos índios após seu contato com o homem branco. O documentário é uma produção nacional de 1995, dirigido por Aurélio Michiles. A saga dos Krenakore começa a partir de 1949, quando os mesmos

foram avistados pela primeira vez pelos irmãos Villas-Boas. Nesse momento criou-se o mito no qual os índios dessa tribo teriam mais de dois metros de altura, e que seriam gigantes e ferozes, o que foi desmentido após outros encontros entre eles e sertanistas. O filme passa também pelos anos 1970, com o Plano de Integração Nacional, que trouxe a previsão da construção da BR-165, a rodovia Cuiabá-Santarém, passando pelas aldeias dos Krenakore. Esse contato desenfreado fez com que muitos indígenas morressem por conta de doenças exteriores, assim como trouxe outros problemas, como o alcoolismo e a prostituição. Assim, os Krenakore já fragilizados foram transferidos de seu território para o Parque Nacional do Xingu, onde entraram em conflitos com outros grupos indígenas que ali já estavam instalados. Apenas 20 anos depois, já nos anos 1990, que os Krenakore voltaram para seu território, após iniciarem um processo que envolveu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a União para obtenção da posse de uma área no seu antigo território.

O debate fomentado pelo filme deve discutir os efeitos dos projetos modernizadores dos governos ao longo do século XX para os povos indígenas e a história dos conflitos agrários na Amazônia. Vale lembrar que o filme tem um desenvolvimento mais complexo, apresenta cenas de nudez, traz termos e conceitos que precisam de uma discussão prévia sobre os mesmos, com isso, é necessário organizar uma exibição com os estudantes das séries avançadas do ensino médio, onde será possível trabalhar a obra de forma mais madura. Seguindo sugestão de Nascimento (2008), o uso da sétima arte deve contribuir para ampliar os horizontes do ensino de História, porém, deve ser planejado antes da exibição, tendo um roteiro com objetivos preestabelecidos.

A história do movimento ambientalista na Amazônia pode ser pauta pelo filme “Amazônia Em Chamas”, produção estadunidense de 1994, dirigida por John Frankenheimer. O filme nos apresenta a

história do sindicalista Chico Mendes. De origem humilde, o sindicalista devotou sua vida à proteção da floresta amazônica, maior reserva florestal do planeta e espaço de muita riqueza mineral. Sua luta foi principalmente contra a devastação provocada pelas queimadas e a exploração indiscriminada dos madeireiros, o que provocou o surgimento de muitos inimigos e levou à sua morte aos 44 anos.

O filme nos traz uma perspectiva histórica de como era a Amazônia nos anos 1980, época de grande exploração predatória, observou o surgimento da atividade pecuária em algumas localidades, instalando-se na maioria das vezes ilegalmente. A partir disso, os conflitos por terra se intensificaram, trazendo violência e injustiça aos povos da floresta. Através do seu discurso com ecos internos, Chico Mendes denunciou essa situação ao mundo. Nesse ponto é latente a perspectiva do ensino de História em sua vocação cidadã, das conexões entre o passado e o tempo presente.

Para avanço da discussão sobre a temática indígena, selecionamos o filme “Baré, O Povo do Rio”, um documentário nacional de 2015, dirigido por Tatiana Toffoli. Através do filme, acompanhamos o cotidiano do povo Baré, cujo território se estende por várias comunidades ao longo do Médio e Alto Rio Negro, na Amazônia. Os Baré foram, assim como muitos outros povos, vítimas de etnocídio, principalmente relacionado com sua língua. Apenas em 1914 o sistema religioso-educacional difundiu a Língua Portuguesa entre os indígenas dessa região. Os costumes e as práticas do cotidiano são os principais registros do documentário.

Diversos são os debates possíveis, entre eles a questão das influências indígenas nos hábitos alimentares dos estudantes. No filme, o preparo da mandioca e sua diversidade no uso da alimentação da comunidade e a variedade de peixes mostram a importância das tradições alimentares desse povo. A qualidade do artesanato indígena e a transmissão dos saberes e dos rituais também são de extrema importância para os Baré, fazendo com

que a história do seu povo se mantenha viva. A obra cinematográfica traz, portanto, muitos questionamentos e esse é um filme de certa forma leve para exibição nas turmas. “Baré” pode ser “bom para pensar” justamente sobre os indígenas e a história da colonização desses povos, levantando temáticas pertinentes sobre a relação dos povos da floresta com a terra, onde a mesma coloca-se como primordial para seus rituais e sua própria existência.

Visando pautar as faces da violência de gênero na Amazônia, agendamos o filme “Anjos do Sol”, uma produção nacional de 2006, dirigida por Rudi Lagemann. O filme retrata a exploração e o tráfico infantil na Amazônia. A obra conta a história a partir da perspectiva de Maria, uma menina pobre que foi vendida por seus pais. Maria foi tirada de seu lar com a falsa promessa de ter uma vida melhor, porém não é o que ocorre. Logo após sair de casa, ela é vendida a um fazendeiro para que sua virgindade seja dada de presente ao seu filho. A menina, no entanto, resiste ao abuso, fazendo com que o fazendeiro a mande para um bordel localizado em um povoado de garimpeiros, no Amazonas. Maria, para os homens que a rodeiam, se tornou apenas uma mercadoria, um objeto útil apenas ao prazer dos negociantes. Sua rotina é de abusos e com uma vida infeliz. Porém, não há final feliz. Maria encontra uma cafetina que promete lhe ajudar, entretanto, foge novamente pegando carona em troca de sexo, mostrando nessa última cena uma continuidade da vida infeliz da menina.

A história de Maria confunde-se com a de milhares de crianças que são tiradas da proteção de seus pais, sem educação escolar, sem perspectivas de vida. Um retrato da pobreza, da exploração sexual e da falta de assistência a que tantas meninas estão submetidas no Brasil. O filme traz questões importantes para debate no cotidiano da sala de aula, já que temas como a história da sociedade patriarcal, o machismo, a prostituição, a desigualdade social e o tráfico humano são fortes nessa obra. O uso desses temas nas escolas deve ser pensado com cautela e de preferência por uma

pessoa qualificada que possa mediar o espaço de debate pós-filme. Diante da temática central que é o tráfico humano e o estupro, o filme traz o debate de forma bastante íntima na perspectiva da vítima, podendo ser especialmente sensível para algumas alunas. Apesar da perspectiva visceral da obra, o filme é uma excelente ferramenta para discutir os temas que até hoje são pouco discutidos, levando em conta que 17 mil casos de violência contra crianças e adolescentes foram registrados no Brasil apenas em 2019, segundo o site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Para debater os saberes e a capacidade de agência das mulheres da floresta, indicamos a obra “Encantadas: mulheres e suas lutas na Amazônia”, um documentário nacional de 2019, dirigido por Taís Lobo. Ao longo da película somos apresentados ao protagonismo feminino na luta dos povos tradicionais em diferentes pontos da Amazônia. Tendo o rio como principal via de transporte e fonte de sustento, essas mulheres quebram os padrões a elas impostos, como o machismo e o patriarcado, tornando-se importantes lideranças de suas comunidades. O documentário traz a ideia de que o corpo feminino e o território são parecidos: não se deve tocar sem consentimento. Há uma clara alusão ao fato de empresas estarem desapropriando famílias de suas terras para fazerem empreendimentos que trazem riscos aos grupos que vivem da floresta e dos rios. Esse ataque perpetrado por esses projetos excludentes representam um novo modo de colonização, trazendo a ilusão do consumismo e da vida melhor, quando a realidade apresenta o contrário. Outro fator preocupante é a política dos grandes latifundiários, representados pela bancada ruralista. A luta dessas mulheres mostra que apesar de viverem em uma sociedade excludente, suas vozes podem sim ser ouvidas e sua luta se faz através da junção das forças dos povos tradicionais contra iniciativas que trazem malefícios para a Amazônia.

Nesse sentido, o curta-metragem é um material de excelência para uso em escolas, pois é bastante leve e direto, além de trazer

elementos regionais que proporcionam uma identificação cultural, além da identificação de gênero para as estudantes que vivem na Amazônia. O filme trata assuntos importantes como o debate sobre a regionalidade, a cultura dos povos tradicionais, a luta pela terra e o “etnocídio”, temas que apesar da complexidade, são necessários para a formação acadêmica dos estudantes dos ensinos médio e fundamental.

CONCLUSÃO

No tempo presente a área de História já recolocou em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, os registros escritos e não-escritos, a oralidade, a cultura material e a produção audiovisual. Um dos desafios que se coloca para os professores, que também pensam ativamente sobre o seu ofício, é estudar a potência do cinema trabalhado no contexto escolar, associando-o ao mundo que o produz. Obras cinematográficas trazem consigo impactos sociais pertinentes por causa de sua estética e sua produção, das emoções que provocam nos expectadores, sendo importante mediar esses debates levantados pelos filmes para que não se acabe criando uma consciência equivocada sobre os temas expostos. Elaborar roteiros ou sugestões de filmes para pautarem os dilemas amazônicos em suas diversas faces, como as lutas em defesa da floresta e a agência dos seus povos segue sendo um desafio no cotidiano dos professores de História e de Estudos Amazônicos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Jairo. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1-23, jun. 2008.

NOVÓIA, Jorge. A relação Cinema-história e a razão poética na reconstrução do paradigma histórico. **O olho da História**, n. 10. abr 2008.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010.

VALIM, Alexandre. **Entre textos, mediações e contexto**: anotações para uma possível história social do cinema. História social, Campinas, n. 11, p.17-40, 2005.

ARTIGO 5

PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUAIS AS DEMANDAS PRESENTES NA ESCOLA PÚBLICA?

...

Luã Lincoln Menezes de Figueiredo
Aline Beckmann de Castro Menezes

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais o psicólogo tem desempenhado diferentes papéis, incluindo seu trabalho no contexto escolar. No entanto, muitas vezes ainda se tem a imagem desse profissional distorcida da realidade. Apesar de bastante solicitado, é considerado como “apagador de incêndios” e quem pode “consertar” determinados alunos. Como pontua Andrada (2005), função do psicólogo dessa maneira valida intervenções sob viés clínico nas escolas que produzem novos impasses como consequência.

Ao focar na análise de comportamentos desviantes dos considerados adequados em busca de respostas para descobrir a origem destes, o modelo clínico isola o sujeito do contexto em que este está inserido e tenta ajustá-lo ao exigido, ao passo que o atribui inteiramente a responsabilidade de tais desvios (MIRANDA; LIMA; TEIXEIRA; CHAVES; BARROS, 2007; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; CROLMAN; MEJIA, 2017). Caso este modelo seja o único presente na atuação do psicólogo escolar, pode-se presumir que o aluno tido como sujeito escolar estará frente a um estado de incompreensão de sua subjetividade. Segundo Martinez (2009) e Moreira e Oliveira (2016), é de grande valor que a avaliação realizada abarque também as esferas institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que constituem a escola.

A partir disso, é possível evidenciar a relevância que possui o trabalho do psicólogo escolar não restrito somente aos alunos. Assim, com objetivo de aprimorar a visão acerca disso, pode-se integrar o modelo pedagógico conjuntamente ao clínico (ROCHA, 1999 apud MIRANDA et al., 2007). Como efeito, passa-se a ter o processo de ensino-aprendizagem melhor compreendido em suas nuances que perpassam pelo vínculo estabelecido com este pelo próprio sujeito escolar somado às relações em que está inserido.

A execução de intervenções que partem do modelo pedagógico,

como aponta Pereira-Silva et al. (2017) na divisão em categorias de atuação realizadas em seu estudo, abrangem também os próprios docentes, os quais são atores assíduos no processo escolar. Diante disso, deve estar sob foco do psicólogo a atuação docente e desenvolvimento de seu trabalho em cooperação com este. Operar de tal maneira permite construir um espaço de aprendizado e auxílio mútuo que favorece uma percepção crítica acerca dos procedimentos e elementos pertencentes aos sistemas educacionais já implementados e em funcionamento e de planejamentos futuros com maior clareza.

Dessa forma, duas áreas tornam-se aliadas para a promoção contínua do desenvolvimento escolar, a Psicologia e a Pedagogia (VALLE, 2003). Sob esse ponto de vista, para Pereira-Silva et al. (2017), evidencia-se o comprometimento da psicologia quanto suporte aos demais profissionais formadores do processo pedagógico.

Ao ampliar seu campo de atuação, fugindo dos moldes clínicos, envolvendo a comunidade escolar como um todo, a Psicologia Escolar adquire um diferencial e passa a provocar mudanças nos olhares que recebe (VALLE, 2003). À medida que as modificações ocorrem, a ponte para um efetivo desenvolvimento humano na educação constrói-se sobre bases mais firmes (PEREIRA-SILVA et al., 2017).

Para fins de acréscimo à discussão, tem-se a resolução nº 02/01, em seu anexo I, do Conselho Federal de Psicologia - CFP no que diz respeito à caracterização da atuação do psicólogo escolar:

- a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser;
- b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para

auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais;

No cenário geral, é notória no encaminhamento de demandas para o profissional da Psicologia a predominância de argumentos e justificativas pautados na patologização da educação. Esta, por sua vez, compreendida como

processo que envolve o enquadramento, nos mais diversos diagnósticos, do estudante que não aprende ou não se comporta na escola conforme o que é hegemonicamente esperado. São desconsiderados os fatores sociais e pedagógicos a partir dos quais a queixa escolar ganha sentido, para privilegiar uma lógica individualizante e, não raro, biologizante, da queixa escolar (MAIA, 2017, p. 38).

Não obstante, é possível evidenciar, por meio do crescente número de registros presentes na literatura, a ineficácia e os prejuízos gerados ao ser adotada esta postura em um contexto tão complexo e diverso quanto o ambiente escolar. Por conseguinte, é ratificada a importância do profissional se fazer compreendido em seu campo de atuação quanto às funções a serem assumidas por este e difundir os benefícios e resultados acerca de intervenções sistematizadas e amplas que atendam e atinjam todos os níveis das instituições.

A fim de contribuir para maiores esclarecimentos acerca da atuação do psicólogo escolar, a presente pesquisa defende a posição deste profissional como capaz a atuar nas diversas esferas do ambiente escolar junto a docentes, familiares e alunos (SANTOS et al., 2017). Ao desenvolver seu trabalho dessa maneira, o psicólogo favorece elementos que ajudam na resolução de demandas presentes no contexto em questão. Para tal, é imprescindível identificar e compreender as demandas que competem a esse profissional nas suas diversas possibilidades de atuação. Espera-se garantir que o papel do psicólogo escolar seja compreendido de forma próxima e condizente com a realidade a qual se propõe, favorecendo a construção de bases que propiciem transformações dos olhares dos atores da comunidade escolar durante esse processo.

MÉTODO

O presente relato é produto de um projeto de extensão, aprovado na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará, direcionado ao mapeamento de demandas da Psicologia Escolar na rede básica de educação.

Desta forma, adotou-se a metodologia chamada pesquisa-ação. Essa escolha se deu partindo da caracterização da pesquisa-ação, como pontua Breakwell et al. (2010), enquanto processo constituído de passos não delimitados detalhadamente, mas em modificações contínuas que ocorrem quando se fazem necessárias frente a um objetivo interventivo. Como diferencial dessa modalidade, nesse processo de transformações, os sujeitos participantes possuem um envolvimento global, ou seja, contribuem para a construção da pesquisa ao passo que também integram os elementos estudados. Desse modo, considera-se os indivíduos em questão como membros de um grupo social (BALDISSERA, 2001). Optou-se, frente às características dessa metodologia, por manter o grupo-objeto aberto (admite novos participantes após o início do processo) para abarcar a complexidade presente no ambiente escolar e agregar informações obtidas no decorrer de seu desenvolvimento, adquiridas no contato com os atores da comunidade escolar.

Para permitir as pontuações futuras, faz-se necessária a definição do plantão psicológico paralelamente oferecido às demais práticas. A função é de caráter emergencial e busca proporcionar o acolhimento e a escuta frente a um estado de crise vivenciado pela pessoa. Não se tem como foco a resolução e aprofundamento da questão demandada e sim mostrar-se disponível a compreender e auxiliar o sujeito em seu sofrimento (REBOUÇAS; DUTRA, 2010). Semelhante a isso, Morato (1999 apud REBOUÇAS; DUTRA, 2010) pontua também a tentativa de propiciar a ressignificação do sofrimento por meio dos recursos do próprio sujeito e os recursos e limites existentes naquele instante.

LOCAIS

O projeto foi desenvolvido em uma escola pública de Belém-PA, da rede estadual de educação. Para tal, múltiplos espaços da escola foram utilizados durante a execução das atividades propostas. A escola caracteriza-se como instituição de médio porte e atende os níveis de Ensino Fundamental II e Médio, há também presença de turmas voltadas para Educação de Jovens e Adultos - EJA. Sua estrutura física é composta por dois andares, no andar de baixo se encontram a quadra de esportes, secretaria, direção, coordenação, biblioteca, sala dos professores, sala multimídia, laboratório de informática, cozinha, área para lanche e almoxarifado. Já no andar de cima estão distribuídas as salas de aula e laboratório de ciências. Para realização das atividades, os espaços utilizados foram: sala dos professores, laboratório de informática, sala multimídia, e biblioteca.

No decorrer do processo de pesquisa, por razões institucionais, fez-se necessária a mudança de escola para continuidade da mesma. A nova instituição apresenta perfil semelhante, integra a rede estadual, possui infraestrutura de médio porte e atende o nível médio, no entanto, em regime integral. Esta escola é disposta em três andares: setores administrativos no primeiro; salas de aula distribuídas nos três andares; salas de recursos, biblioteca e laboratórios de informática e multidisciplinar no segundo andar e auditório no último. Foram utilizados ao longo da pesquisa-ação: sala da direção, sala do Serviço de Orientação Estudantil (SOE) e salas de aula em visitas esporádicas quando foi necessário serem proferidos comunicados.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa a equipe técnica da escola, docentes, discentes e membros do conselho escolar. A participação efetiva no contexto escolar configurou-se como critério de inclusão (seja como

aluno frequentador, como membro da equipe ou como membro eleito para o conselho). Considerando a importância e necessidade de consentimento dos participantes, todos foram consultados previamente quanto à sua adesão à pesquisa.

MATERIAIS

Para registros gerais das informações, foram utilizados apenas caneta e papel. Além disso, aplicou-se um roteiro de entrevista semiestruturada com questionamentos abordando aspectos relacionados à compreensão acerca da Psicologia Escolar, experiência de trabalho com profissional da área, o nível de importância atribuído, habilidade de discernir entre responsabilidades do psicólogo escolar e de outros profissionais.

PROCEDIMENTOS

A primeira escola selecionada foi contatada e, posteriormente, entregue à direção o Termo de Consentimento da Instituição, para a autorização da realização da pesquisa. Além disso, os sujeitos participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sanar quaisquer dúvidas e assegurar a confiabilidade na pesquisa. Para a segunda instituição, tais ações não foram necessárias em razão da metodologia utilizada. Em decorrência da atuação já consolidada em parceria iniciada no ano anterior a pesquisa, a construção e levantamento dos dados realizados foi facilitada na mesma, sem registros que pudessem comprometer o sigilo dos participantes durante esse processo.

O procedimento dividiu-se em três etapas: 1) Levantamento de demandas espontâneas – foram realizadas entrevistas abertas para levantamento das expectativas ante a atuação da psicologia escolar; 2) Mapeamento de demandas a partir de análise institucional – foram

analisados os documentos institucionais e, posteriormente, realizadas as entrevistas semiestruturadas para o mapeamento institucional (conforme proposto por Marinho-Araújo, 2015); 3) Avaliação do mapeamento realizado – o mapeamento realizado na fase anterior foi sistematizado e apresentado à equipe da escola para avaliação. A pesquisa apresentou riscos mínimos, pois não envolveu dados pessoais nem implicações em intervenções de qualquer tipo, protegendo os participantes de quaisquer constrangimentos.

Os únicos riscos que poderiam ser apontados referem-se ao anonimato dos participantes, o qual foi garantido pela ausência de formulários preenchidos. Não houve qualquer consequência envolvida na recusa em participar, de modo a garantir que toda adesão fosse voluntária e incondicionalmente respeitada pelos pesquisadores.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados desenvolveu-se a partir de informações coletadas por meio de entrevistas e registros diários realizados, sendo posteriormente categorizadas com suas respectivas descrições objetivando compreender as demandas levantadas e analisar os entrelaçamentos com literatura pertinente da área. Assim, esta metodologia de análise de dados favorece ainda mais o anonimato dos participantes, já que não serão discutidos casos individuais. Obteve-se ao final doze categorias que abrangem as demandas mapeadas ao longo da pesquisa que serão apresentadas nos resultados.

RESULTADOS

Após a finalização da coleta de dados, obteve-se como produto as demandas para Psicologia Escolar mapeadas em categorias. Foram criadas doze categorias que abrangem desde elementos dos discursos registrados a aspectos percebidos ao longo da atuação no

ambiente escolar, considerando também os planejamentos de ações e intervenções que competem ao profissional da psicologia. Metade das categorias foi classificada como “viabilizadas”, isso se deve ao fato de terem sido facilitadas em seu desenvolvimento e execução no cenário de trabalho, com adesão dos atores escolares e, como produto, possibilitaram resultados os quais encontram-se apresentados ao longo desse estudo. A outra metade foi classificada como “não viabilizada” em decorrência de não ter sido favorecido espaço para realização de ações contributivas, seja de caráter físico e estrutural, seja de adesão e apoio ao processo, ainda que caracterizassem demandas explícitas ou latentes das instituições.

As categorias classificadas como viabilizadas são:

1. Acolhimento/escuta por demanda espontânea: a presente categoria define-se como promoção de espaço de acolhimento para estudantes que procuraram o setor de psicologia de forma autônoma, sem necessariamente ter informado previamente outra pessoa.
2. Acolhimento/escuta por encaminhamento: ainda que possua mesma funcionalidade e objetivos da anterior, esta categoria diferencia-se em razão dos estudantes terem sido encaminhados pela coordenação e/ou docentes ao setor de psicologia.
3. Análise documental – Livro de ocorrências da escola: acesso sem restrições ao livro de ocorrências da escola em que são registradas e descritas situações diversas e gerais ocorridas na escola, como liberação para alunos se ausentarem do ambiente escolar, conflitos interpessoais, furtos, boletins de ocorrência, desobediência às normas, entre outros. Essa categoria foi idealizada partindo das possibilidades de contribuição da psicologia para o regimento e diretrizes da instituição, podendo atuar conjuntamente aos docentes e gestores para o enfrentamento adequado das diversas ocorrências.

4. Análise documental – Livro de registros dos estudantes: livro pertencente aos estudantes para registros em que constam as atividades desenvolvidas pelos mesmos, também sem restrições de acesso. A exemplo do uso, atas de reuniões de turma, eleição para representantes, organização e agenda do Grêmio Estudantil. Ao ser criada tal categoria, buscou-se discutir acerca da democratização da educação e protagonismo estudantil no contexto em questão frente aos objetivos compartilhados pela instituição.

5. Orientação a pais e/ou responsáveis: apesar do título da categoria, além da orientação, o espaço também promovia escuta e aconselhamento aos pais e/ou responsáveis de alunos que procurassem o setor de psicologia do projeto ou fossem direcionados pelos demais membros da instituição (ex.: coordenadores). O aspecto principal para justificar essa categoria, foi a tentativa de aproximar os pais e/ou responsáveis da instituição frente às queixas de ausências destes por parte dos gestores.

6. Rede de apoio: aqui aborda-se elementos fundamentais, o fortalecimento e aproximação da rede de assistência estudantil com as instituições, como: USE (Unidade Seduc na Escola), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), entre outros.

As categorias classificadas como não viabilizadas são:

7. Grêmio Estudantil: esta categoria caracteriza-se pela proposta de orientação e desenvolvimento escolar dos estudantes por meio do grêmio estudantil favorecendo o protagonismo.

8. Temáticas transversais ao espaço escolar - eixo: orientação sexual: a presente categoria engloba a realização de trabalho a ser desenvolvido com os estudantes abordando o eixo "Orientação

Sexual" que circunscreve o espaço escolar e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e, especificamente, o recorte de temáticas transversais da educação básica, abarca: Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis¹), entre outros.

9. Temáticas transversais ao espaço escolar - eixo: saúde: em consonância com os PCNs, almejou-se abordar com os estudantes o eixo "Saúde" que circunscreve o espaço escolar e abarca: autocuidado e vida coletiva enfatizando relações interpessoais e saúde emocional e mental.

10. Temáticas transversais ao espaço escolar - eixo: ética: conforme apresentado nos PCNs, nesta categoria foi proposto trabalhar com os estudantes, enfatizando as relações interpessoais, o eixo "Ética" que circunscreve o espaço escolar e compreende: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

11. Oficinas: planejamento de atividades, com caráter prático intensificado, objetivando contribuir para a vivência escolar dos alunos em razão da constante solicitação por parte dos estudantes e até mesmo gestores, atribuindo-se assim alta relevância enquanto possibilidade de intervenção (ex.: manejo de tempo e estratégias de estudo, práticas de saúde mental e emocional, entre outros).

12. Comunicação institucional interna: integração da equipe escolar almejando melhor comunicação e resolução de impasses cotidianos. Desse modo, buscando favorecer um ambiente de trabalho mais saudável e o fortalecimento das relações interpessoais, assim, podendo estimular ainda mais o cenário atitudinal da escola.

¹ Faz-se necessária a ressalva a respeito do uso da sigla ISTs, a qual consta no documento oficial do PCNs ainda como DSTs sendo esta última em desuso.

Durante a rotina da instituição, pôde-se evidenciar com certa frequência, distinta posição de adesão entre os gestores, alguns diziam não ter horários para ceder às atividades e outros apontavam possíveis negociações. E, junto a isso, falhas na comunicação entre os atores da comunidade. Por esse motivo, registrada como demanda, nessa categoria, a integração da equipe escolar foi vista como possibilidade de intervenção.

DISCUSSÃO

Diante das categorias e das classificações atribuídas a estas, torna-se possível analisar as demandas registradas de forma sistemática e com maior atenção e cuidado nesse processo. Para tal, considerando o contexto em questão, serão feitas observações acerca de cada uma das categorias, permitindo, assim, compreender os fatores que oportunizaram ou não a viabilização das mesmas. Além disso, como se configura o entrelaçamento das competências do psicólogo escolar e sua atuação na realidade frente aos impasses.

No momento em que se deu início ao trabalho na instituição, a equipe responsável foi apresentada a todos os setores e turmas. Com a presença semanal, foi possível notar a percepção dos atores da comunidade escolar a respeito do trabalho a ser desenvolvido. Desse modo, pode-se discutir sobre as categorias 1 e 2 que correspondem ao serviço de acolhimento e escuta oferecido aos estudantes de forma espontânea ou por encaminhamento da equipe técnica, respectivamente. Ao serem informados dessa modalidade de contribuição, mediante esclarecimentos prévios acerca do funcionamento, os gestores escolares demonstraram compreender os procedimentos a serem realizados e, ao fornecerem um feedback, pontuaram ter clareza entre a distinção do fazer clínico e o acolhimento psicológico no ambiente escolar.

Ao longo do processo de imersão na rotina da instituição observou-se que, na realidade, não se tinha essa clareza. Como consequência, foi

solicitada diversas vezes a atuação com viés exclusivamente clínico. Em contrapartida, faz-se possível retomar a definição proposta por Rebouças (2010), caracterizando o acolhimento como modalidade de cunho emergencial ante a um estado de crise do indivíduo assistido. Consonante a isso, não possui enquanto finalidade o prolongamento desse vínculo. No entanto, garantindo a assistência a pessoa, auxilia e direciona aos encaminhamentos necessários frente as situações que surgirem. Pode-se exemplificar esse viés a partir da descrição de uma cena recorrente: coordenador acompanha alunado até a equipe da psicologia para “atendimento” (palavra utilizada pelo próprio) e o apresenta por meio do seu estado psicológico, caracterizando uma aparente desvalidação e reducionismo desse indivíduo. Dessa forma, ao serem acolhidos, muitos relatavam como estavam se sentindo constrangidos ao chegar daquela forma, até mesmo sem escolha própria.

Esse contexto, segundo Ricardi et al. (2017), evidencia prática de violência psicológica contra os adolescentes. Esse tipo de violência configura-se enquanto agressão não-física executada por parte do agressor, sendo possível a manifestação de forma menos explícita como a situação discutida acima. Ainda que sejam adolescentes e vistos como capacitados a se defender muitas vezes, ao tornarem-se vítimas estão sujeitos a consequências danosas. Na escola, partindo ainda da contribuição de Ricardi et al. (2017), os colegas, professores ou mesmo o sistema escolar podem ser os causadores de situações de constrangimento.

Por sua vez, os documentos analisados nas categorias 3, Análise documental – livro de ocorrências da escola e 4, Análise documental – livro de registros dos estudantes, encontravam-se disponíveis para acesso da equipe, mediante os cuidados éticos necessários. No entanto, especificamente no livro de registro de ocorrências (categoria 3), pôde-se perceber que o acesso ao documento era acompanhado da expectativa de que a equipe de psicologia se responsabilizasse por “consertar” os alunos que ali estivessem sendo citados. Ou seja, aqui mais uma vez se

pontua o caráter clínico em contraponto com os discursos conferidos na fase inicial do projeto e, junto a isso, a culpabilização do aluno.

Como discute Rodrigues et al. (2016), desconsiderar os aspectos sociais, econômicos e pedagógicos do alunado, favorece a classificação e avaliação sob um único ponto de vista e atribui a responsabilidade por qualquer eventualidade de fracasso unicamente a este indivíduo. Desse modo, invalidando as potencialidades que possam existir apenas por não serem consideradas adequadas ao esperado institucionalmente. Além disso, a recusa de escolas na reformulação de suas diretrizes e processos pedagógicos ao passo que reafirmam o reducionismo ao olhar para o aluno, torna-se cômodo frente a homogeneização que invisibiliza as diferenças e subjetividades existentes no contexto escolar.

No livro de registros dos estudantes (categoria 4) constavam importantes elementos no que tange o protagonismo estudantil, no qual é oportunizado ao indivíduo o seu aprendizado e desenvolvimento utilizando-se da autonomia para suas escolhas, sem deixar de lado o educador como responsável por orientá-lo durante esse processo de aprendizagem (SINGER, 2017). No cenário vivenciado pôde-se observar as práticas tidas, como eleições para representantes de turma e a construção contínua do Grêmio Estudantil. No tocante a este último, abordado exclusivamente na categoria 7 (não viabilizada), não foi possível obter mais informações ou desenvolver ações que favorecessem o fortalecimento do Grêmio em decorrência da não execução da agenda proposta pelos integrantes que compõem a diretoria do mesmo, alunos do 1º ao 3º do ensino médio da instituição, no decorrer do projeto na instituição. O descumprimento da agenda se deu em razão da saída de alguns alunos da escola que exerciam a função de diretores e a indisponibilidade de horários dos demais para reestruturar o grêmio. Além disso, na ocasião, a escola contava com espaço físico escasso para realização de reuniões dos membros, o que dificultou ainda mais a tarefa.

Nesse sentido, intitulada de Oficinas, categoria 11, englobando

a instrumentalização dos alunos para auxiliar na vivência escolar, não foi possibilitada por falta de horários a serem disponibilizados em compatibilidade com os horários da equipe. Na vivência escolar, ficou evidente a necessidade dessa intervenção nos discursos de alunos que estavam em preparação para o vestibular ou outros em adaptação ao regime integral da instituição, já que a carga horária exigia maior esforço.

No contexto em discussão, propôs-se a trabalhar temáticas transversais que circunscrevem o ambiente escolar, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, como definidas nas categorias 8, 9, e 10. Em razão da mesma dificuldade de execução relatada acima, não puderam também ser colocadas em práticas, ficando estagnadas ainda na fase de planejamento. Em consonância a isso, foram percebidos também posicionamentos contrários no tocante à adesão entre os gestores. Pode-se refletir, assim, o quanto tais debates e reflexões são vistos como prioridade pelas instituições, já que não recebem espaço e tempo direcionados ao seu desenvolvimento.

Nesse sentido, criou-se também a categoria 12, nomeada como “Comunicação institucional interna” e classificada como “não viabilizada” apesar da proposta nesse caso ser a execução diária e não somente em momentos pontuais. Em momentos de decisão, buscou-se convocar os atores para discussão acerca de algo, favorecendo o debate e oportunizando local de fala para todos de forma igualitária, além de todos estarem cientes dos passos a serem planejados e executados. Decidiu-se enquadrá-la nessa classificação por não ter sido possível ver modificações significativas na dinâmica existente.

Direcionando para o fechamento da análise, restam duas categorias, 5, Orientações a pais e/ou responsáveis e 6, Rede de Apoio, ambas viabilizadas. A primeira foi pensada como forma de integrar os pais e/ou responsáveis ao processo de aprendizagem e vivência escolar dos alunados, visto que a ausência destes configurava-se como realidade no cenário em análise. A proposta foi estimular a presença dos pais e/

ou responsáveis não somente quando são convocados a comparecer por algum ocorrido ou buscar o boletim de notas dos seus filhos, mas que possam compreender as e auxiliar nas experiências escolares dos estudantes e, conseqüentemente, proporcionar à comunidade escolar relações mais saudáveis. Não se obteve alta adesão, apenas duas orientações. É válido ressaltar também que, em alguns dos casos, a ausência dos responsáveis se dava em função de impossibilidade de ausentar-se de seus trabalhos e, em caso contrário, poderiam ser prejudicados.

A segunda, com o mesmo intuito de integração e almejando promover a aproximação da rede de assistência estudantil composta por CREAS², CRAS³, CAPS⁴, USE⁵, entre outros. Encontrava-se a sede da USE de cobertura da instituição nas dependências da mesma que, até a chegada do projeto, era de desconhecimento da maioria dos atores escolares. Desse modo, foi estabelecido contato direto com a equipe técnica da USE para instruir e proceder ante as demandas que viessem a emergir ali. Além disso, os encaminhamentos necessários passaram a serem direcionados a este setor. Destaca-se a USE por ser principal referência no cotidiano, ligada diretamente a Secretaria de Educação (SEDUC).

Por fim, empreende-se aqui os impasses enfrentados pelo profissional da psicologia no âmbito escolar, em diversas esferas. Sendo, muitas vezes por desconhecimento e falta de contato com a área, ainda visto como psicólogo clínico em todo seu leque de atuação. Torna-se fundamental a contínua conscientização acerca das competências desse profissional para que possa ser desenvolvido o trabalho de forma efetiva. Uma possibilidade é partir das potencialidades existentes, buscando estabelecer pontes e parcerias que favoreçam

2 Centro de Referência Especializado de Assistência Social

3 Centro de Referência de Assistência Social

4 Centro de Atenção Psicossocial

5 Unidade SEDUC na Escola

a desconstrução dessa imagem destoante da realidade a respeito da atuação do profissional da psicologia escolar utilizando-as para ajustes e mudanças que forem necessários. Ademais, para que sejam alcançados resultados promissores, é pertinente que haja a adesão por parte dos atores da comunidade escolar e, assim, o processo pedagógico possa ser construído de maneira integrada abrangendo os diversos olhares presentes nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. Focos de Intervenção em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional (impr.)**. v. 9. n. 1. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Campinas: Jun, 2005.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, pp. 5-25. Pelotas: Ago, 2001.

BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3 ed. [tradução: Felipe Rangel Elizalde]. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 02/01, 10 de março de 2001. **Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf> Acessado em: 15 jan 2019.

MAIA, C. M. F. **Psicologia Escolar e Patologização da Educação**: concepções e possibilidades de atuação. Dissertação de Mestrado - UnB. Brasília, p. 38, 2017.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Sem. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**, v. 13, n. 1, pp. 169-177. Jan/Jun, 2009.

MIRANDA, L. L.; LIMA, T. R.; TEIXEIRA, P. A. S.; CHAVES, F. L.; BARROS, J. P. P. Perspectivas de atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: um estudo exploratório em uma escola de Fortaleza. **Psicologia da Educação**, n. 25, pp. 113-129. São Paulo: ago/dez 2007.

MOREIRA, I. G.; OLIVEIRA, R. F. S. A importância do trabalho do psicólogo no ambiente escolar: perspectivas da educação na atualidade. **Rev. Psicologia e Educação em Debate**, Ed. Esp, pp. 14-27. Out 2016.

PEREIRA-SILVA, N. L., ANDRADE, J. F. C. M., CROLMAN, S. R.; MEJIA, C. F. O papel do psicólogo escolar: concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, pp. 407-415. São Paulo: set/dez 2017.

REBOUÇAS, M. S. S.; DUTRA, E. Plantão psicológico: uma prática clínica da contemporaneidade. **Revista da Abordagem Gestáltica**, vol. 16, n. 1, pp. 19-28. Jan/jul, 2010.

RICARDI, F.; PEREIRA, M.; RODRIGUES, M.; **A violência contra crianças e adolescentes na escola**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-na-escola/152629>>. Acesso em: 30 jun 2019.

RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H.; RODRIGUES, S. C. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização das escolas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, num. esp. 2, pp. 979-1015. Araraquara: Nov, 2016.

SANTOS, D. C. O. et al. Mapeamento de competências do psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 225-234, Aug. 2017.

SINGER, H. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (Org). **Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar**. 1 ed. São Paulo, 2017.

VALLE, L. E. L. R. Psicologia Escolar: Um Duplo Desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, pp. 22-29. 2003.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R. & VIANA, M. N. (org.) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. pp. 54-73. Brasília: CFP, 2016.

ARTIGO 6

**O PADRÃO ENTOACIONAL
DE FRASES DECLARATIVAS
E INTERROGATIVAS
ENUNCIADAS POR IDOSOS:
UMA ANÁLISE FONOLÓGICA**

...

Maria Lúcia Ferreira dos Santos
Midiane Bento Figueiredo Rodrigues

INTRODUÇÃO

Com o processo de envelhecimento, o ser humano sofre muitas alterações em seu organismo devido à deterioração que o tempo promove em seus sistemas e aparelhos, como dificuldades de locomoção, problemas de visão e de audição, dificuldade de comunicação, estas, segundo Boone (1982), decorrentes, não somente da decomposição do sistema fonador, mas também de outros fatores como a ausência de dentes e problemas no sistema nervoso, a dificuldade mais observada nesse processo, diz respeito à prosódia e à entoação da língua, porque, com a decomposição do aparelho fonador, ele perde o ritmo, a frequência e a intensidade de fala, o que acaba por torná-la mais lenta em comparação à fala de pessoas mais jovens (PINHO, 1998). Assim, com base nessa constatação, surgiu-nos o seguinte questionamento: existem possíveis contrastes na curva entoacional em função da idade e da diferença de gêneros (masculino e feminino), quando o idoso enuncia frases declarativas e interrogativas? Então, a partir dessa indagação, e por observarmos que uma parcela considerável de investigações, voltadas para o estudo da Fonologia entoacional, contempla, na maioria das vezes, informantes com idades, de acordo com o seguinte recorte: 18 a 30 anos; 20 a 45 anos; 24 a 49 anos; 40 a 50 anos, foi que decidimos realizar esta pesquisa.

Dessa forma, numa perspectiva de contribuir para os estudos linguísticos, por meio deste artigo, objetivamos identificar os padrões entoacionais de frases declarativas e interrogativas totais, produzidas por dois falantes idosos, na faixa etária de 70 anos, paraenses (um homem e uma mulher), através da análise do parâmetro acústico Frequência Fundamental (f_0), no qual, o correspondente perceptivo é o *pitch*, de modo a compará-los a investigações já realizadas por outros estudiosos, tais como os de Moraes (2008), Vigário e Frota (2003), Tenani (2002). Estruturalmente, este artigo, após esta

introdução, apresenta no desenvolvimento: a fonologia entoacional, teoria a qual se ancora este trabalho; o corpus empregado na investigação aqui apresentada e a metodologia aplicada na coleta, análise e interpretação dos dados e os resultados obtidos por meio da análise de dados, bem como a discussão desses resultados; na seção seguinte, nossas conclusões e, finalmente, as devidas referências.

DESENVOLVIMENTO

Fonologia entoacional

Na Língua Portuguesa, a prosódia desempenha um papel imprescindível para a distinção da modalidade falada, sendo a entoação o principal mecanismo utilizado para distinguir uma pergunta de uma afirmação e/ou de uma exclamação (MORAES, 2008). A partir dessa assertiva, a fonologia entoacional tem como principal objetivo identificar os elementos contrastivos da estrutura entoacional e fornecer um aparato descritivo potencialmente universal da entoação. Segundo Ladd (2008), para o modelo cuja entoação apresenta uma organização fonológica própria, um contorno entoacional constitui-se, fonologicamente, de uma sequência de unidades discretas, denominados de eventos tonais, os quais, por sua vez, são originados a partir de dois níveis de tons primitivos ou alvos de altura: alto (H – high) ou baixo (L – low).

Foneticamente, a representação dessa cadeia de eventos tonais é dada pelo contorno da frequência fundamental (F_0 do sinal acústico). Os eventos tonais são localmente definidos, constituem blocos de contorno e associam-se a pontos específicos na cadeia segmental. Os eventos tonais de maior relevância na descrição da variação da cadeia tonal de F_0 em português são os acentos tonais e os tons relacionados a fronteiras. Estes, são associados a fronteiras de domínios prosódicos, isto é, a mudança de altura tonal

tem como alvo uma fronteira de constituinte (LADD, 2008). Podem ser de dois tipos: tons de fronteira (L% ou H%) ou acentos frasais (L- ou H-) (PIERREHUMBERT, 1980). Aqueles, são associados a sílabas proeminentes da cadeia segmental, isto é, a mudança de altura tonal tem como alvo uma sílaba portadora de acento lexical. Podem ser simples, monotonais (L* ou H*), ou complexos, bitonais (H*+L, H+L*, L*+H ou L+H*).

METODOLOGIA

O corpus

O *corpus* utilizado neste trabalho é composto por 10 (dez) frases: cinco declarativas e cinco interrogativas, que foram lidas, de forma aleatória, por dois informantes idosos paraenses, de faixas etárias aproximadas, sexos diferentes, mesmo grau de escolaridade (antigo ginásial) e mesmo dialeto. Essas dez frases são do tipo Sujeito, Verbo e Complemento (SVC) e formam uma única frase entoacional (I), como descritas na tabela abaixo, com vocábulo oxítono no final do sintagma entoacional de cada enunciado. Para cada frase, eles as leram quatro vezes. O *corpus* apresenta frases iguais para declarativas e interrogativas, o que admite uma comparação equilibrada entre os dois tipos de enunciado.

Quadro 1 - Classificação dos tipos frásicos de declarativas e interrogativas totais

FRASES DECLARATIVAS	FRASES INTERROGATIVAS
1. Ela vai para Macapá	6. Ela vai para Macapá?
2. Maria teve o bebê	7. Maria teve o bebê?
3. Mila comeu o abacaxi	8. Mila comeu o abacaxi?
4. Fábio chorou a morte do avô	9. Fábio chorou a morte do avô?
5. Ruth esvaziou o baú	10. Ruth esvaziou o baú?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essas frases foram gravadas em um gravador *Marantz Professional* PMD660 e *headphones Shure*, o qual, além de oferecer arquivo estéreo, registro WAV mono ou MP3 com taxas de até 24-bit/96kHz, também produz gravação, reprodução, edição e recursos de segurança em um pacote portátil. Após as gravações, realizamos uma análise, somente com o recurso auditivo desse material, que foi submetido ao programa computacional de Análise de Fala PRAAT. Nesse programa, produzimos o espectrograma, a forma de onda e o contorno da frequência fundamental (F_0) das respectivas sentenças. A partir desses elementos, procedemos à descrição entoacional, constituída da identificação e da transcrição dos eventos tonais associados ao contorno entoacional das sentenças, com base na percepção auditiva e na exploração do sinal acústico de F_0 , de acordo com o modelo teórico da Fonologia Entoacional.

Os informantes

Fazem parte desta análise dois informantes idosos: um homem e uma mulher, que não se conhecem. O homem é casado há 52 anos, tem 77 anos e trabalhou muitos anos na agência de passagens Frota e na loja Mesbla. Hoje, é aposentado e dedica seu tempo a trabalhos na igreja, como ministro da eucaristia. Não concluiu o ensino médio (na época, ensino ginásial). A mulher, de 72 anos, nunca casou e nem teve filhos. Trabalhou como professora do ensino primário (atualmente, ensino fundamental) e no banco Bamerindus. Concluiu o ensino ginásial e, hoje, é aposentada.

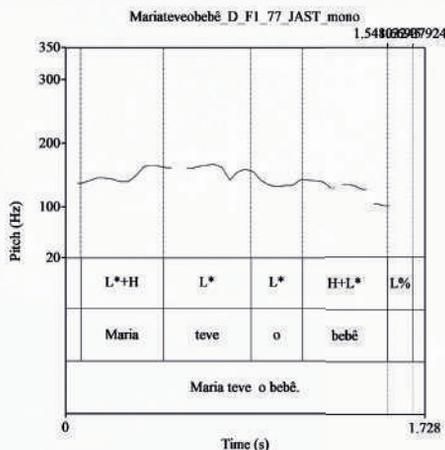
Resultados e análise

Frases declarativas

Conforme observamos nas figuras 1 e 2, abaixo, as frases

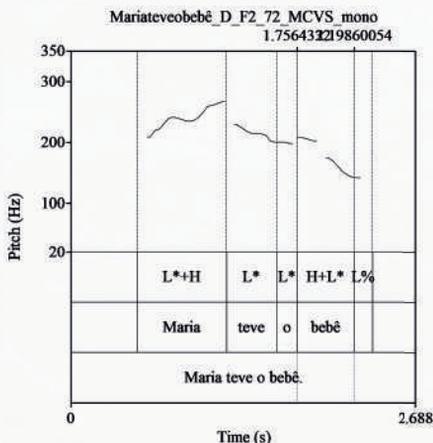
declarativas apresentam um contorno nuclear descendente comum aos dois gêneros analisados (masculino e feminino), que é formado por um acento nuclear descendente (H+L*), ou seja, um tom baixo associado à sílaba tônica da última palavra da frase entoacional, anteposto por um tom alto alinhado com a sílaba pretônica imediatamente anterior à tônica, e seguido de um tom de fronteira baixo (L%), associado à fronteira da frase entoacional, confirmando os resultados de Vigário e Frota (2003). A esse respeito, Moraes (2008) afirma que, em Português, como na maioria das línguas conhecidas, o padrão declarativo neutro é caracterizado por uma queda na frequência fundamental (F0) no final do enunciado, mais precisamente, no tônico final, enquanto o passo inicial está em um nível médio, ou seja, o nível médio cai na primeira sílaba, quando a queda ocorre na sílaba seguinte. Assim, na frase “*Maria teve o bebê*”, a curva de F0 é de 141 Hz mínimo e de 267 Hz máximo, na fala feminina e; na fala masculina, F0 mínimo de 100 Hz e máximo de 167 Hz. Esse fato pode ser justificado pela entonação feita pela informante MCVS, uma vez que, ao ler a referida frase, apresentou uma carga emotiva bastante acentuada.

Gráfico 1 - Curva de F0 da frase “*Maria teve o bebê*”, enunciada pela informante MCVS



Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 2 - Curva de F0 da frase “*Maria teve o bebê*”, enunciada pelo informante JAST

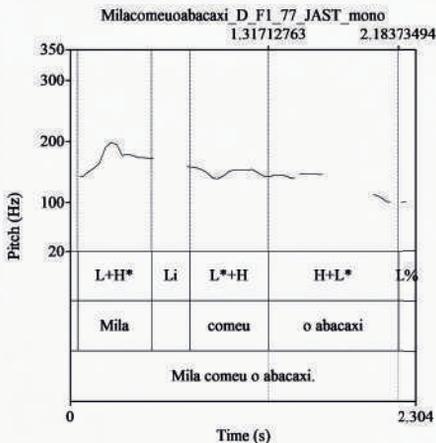


Fonte: elaborado pelas autoras.

Ainda com relação a frases declarativas, Lira (2009) afirma que o padrão da declarativa se caracteriza por subidas melódicas moderadas nas sílabas tônicas não finais, por uma subida melódica mais acentuada na pretônica final e, por uma queda na tônica final, atingindo um nível baixo, que assim permanece nas eventuais postônicas. Isso é visto no contorno melódico, mostrado abaixo, que corresponde à frase “*Mila comeu o abacaxi*”, proferida pelo informante idoso, de 77 anos de idade, o qual apresenta subida melódica moderada (100 Hz) da sílaba tônica não final para a sílaba tônica final e, a pretônica final, apresenta um valor de 199 Hz, a fim de que na tônica final aconteça o movimento de descendência melódica. Verificamos, também, que tanto na fala masculina, como na fala feminina, há a ocorrência de um tom alto no acento pré-nuclear, que se propaga em direção à pretônica do acento nuclear com queda inicial na tônica. Tenani (2002), que considera tanto os níveis tonais quanto a direção da curva melódica, afirma que a frase declarativa é descrita como um movimento descendente final localizado na sílaba acentuada, atingindo sempre o nível mais baixo da pauta entoacional. E foi o que constatamos em nossos resultados, como

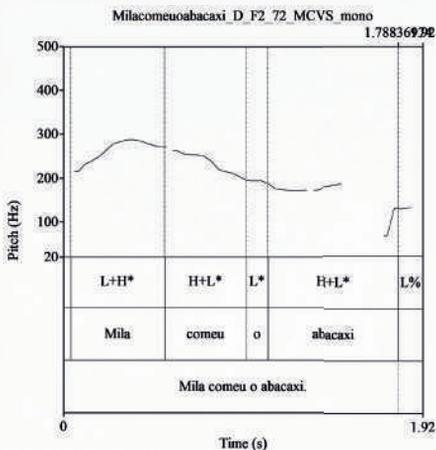
bem nos mostram as figuras 3 e 4.

Gráfico 3 - curva de F0 da frase “Mila comeu o abacaxi”, enunciada pelo informante JAST



Fonte: elaborado pelas autoras.

Gráfico 4 - curva de F0 da frase “Mila comeu o abacaxi”, enunciada pela informante MCVS



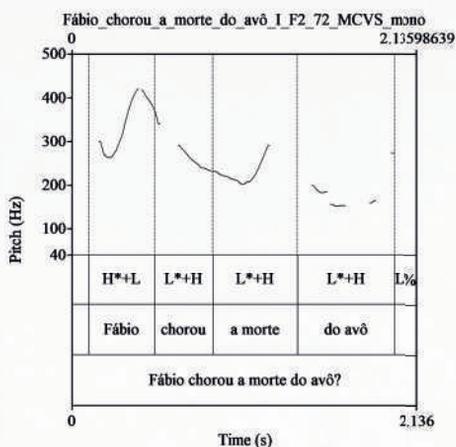
Fonte: elaborado pelas autoras.

Frases interrogativas

Estudiosos como Moraes (2008), Vigário e Frota (2003) e Tenani

(2002), a partir de suas investigações, concluíram que em frases interrogativas totais, a sílaba tônica do acento nuclear apresenta uma subida melódica F_0 , por isso, avança o pico máximo da frase para, seguidamente, sofrer uma queda em direção à tônica final. Tal afirmativa é confirmada também em nossa análise, onde constatamos, (ver figura 5), um F_0 de 153 Hz mínimo; e máximo de 284 Hz. Nessa figura, vemos a primeira sílaba em um nível mais alto e, depois, há uma queda subsequente e constante até a tônica final, fato que mostra, na ordem, uma subida melódica sobre a sílaba tônica final da frase. Evidenciamos, também, que como o objeto direto da sentença é um vocábulo oxítono, a duração da vogal tônica se prolonga, todavia, a duração das vogais pretônicas é bem maior.

Gráfico 5 - curva de F_0 da frase "Fábio chorou a morte do avô?", enunciada pela informante MCVS

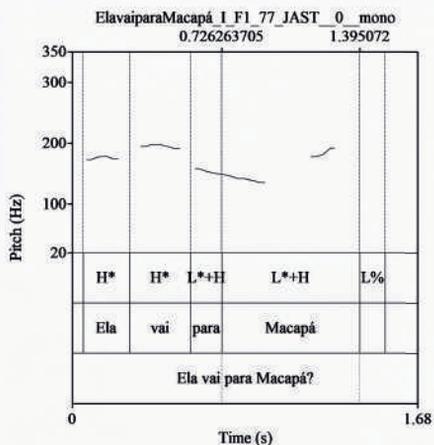


Fonte: elaborado pelas autoras.

O contorno da questão total, no falar dos idosos investigados, caracteriza-se por pico inicial de F_0 evidenciado na primeira sílaba tônica, seguido de uma pequena queda melódica prolongada até a última sílaba pretônica da frase entoacional, conforme apresentado na figura 6. A frequência mais alta da frase ocorre na primeira sílaba

tônica. Na última sílaba tônica, há outro pico de frase para configurar o movimento ascendente-descendente.

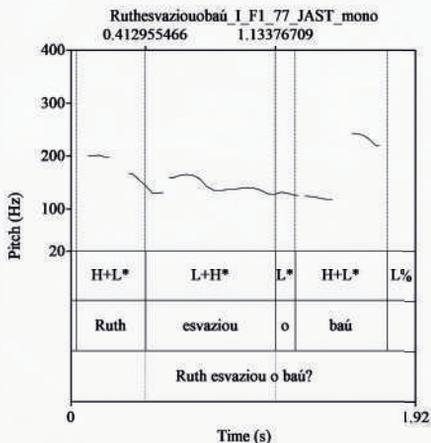
Gráfico 6 - curva de F0 da frase “*Ruth esvaziou o baú?*”, enunciada pelo informante JAST



Fonte: elaborado pelas autoras.

No que diz respeito ao contorno melódico da frase “*Ela vai para Macapá?*”, enunciada pelo informante masculino, verificamos um acento pré-nuclear com poucas variações (135 Hz a 198 Hz). Já a parte final do enunciado contém um movimento ascendente que se configura por uma subida melódica da sílaba tônica final de 200 Hz.

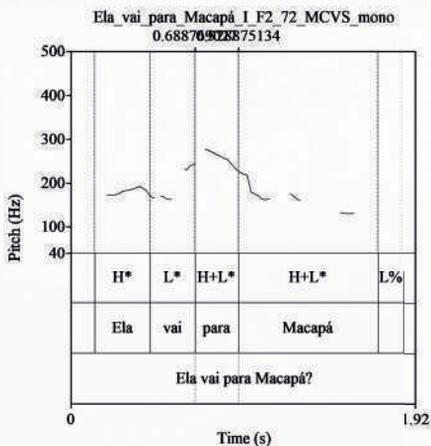
Gráfico 7 - curva de F0 da frase “Ela vai para Macapá?”, enunciada pelo informante JAST



Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa frase apresenta, no acento nuclear do primeiro sintagma, uma proeminência na sílaba tônica da frase entoacional e uma declinação contínua da F0 em direção à sílaba tônica da palavra final, o que descreve um contorno ascendente-descendente, que é um dos movimentos melódicos característicos de frases interrogativas do tipo questão total existentes no falar da maioria das capitais brasileiras.

Gráfico 8 - curva de F0 da frase “Ela vai para Macapá?”, enunciada pela informante MCVS



Fonte: elaborado pelas autoras.

Nessa mesma frase, representada na figura acima e enunciada pela informante MCVS, verificamos um pico entoacional bem acentuado ($H+L^*$), se compararmos com a figura 5. Não consideramos essa curva ascendente como uma variação inédita na fala dos informantes, mas sim, como a presença da ênfase na leitura dada pela informante, que é mulher e demonstra uma maior sensibilidade em relação ao homem. Esse fato é perceptível em frases interrogativas, no que se refere à entonação linguística, porque o uso da entonação enfática é a mais utilizada para fazer perguntas.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados da análise desta investigação, temos como padrões entoacionais ($H^*+L_L\%$) para frases declarativas; e ($L+H^*_L\%$) para frases interrogativas totais enunciadas por informantes idosos da cidade de Belém (Pará). Esses resultados revelam que a frequência fundamental (F_0) é o parâmetro mais importante para diferenciar a entoação na fala de pessoas idosas, ou seja, em sentenças declarativas, a curva melódica é descendente e, em sentenças interrogativas, essa curva acontece de maneira ascendente, o que confirma estudos realizados por Moraes (2008); Vigário e Frota (2003) e Tenani (2002).

Nas sentenças declarativas, constatamos um contorno final descendente e uma queda da frequência fundamental no fim do enunciado, mais particularmente, na sua última sílaba tônica. Percebemos que a sílaba tônica do acento nuclear apresenta uma subida melódica da F_0 , atingindo o pico máximo do enunciado para, em seguida, sofrer uma queda em direção ao final da frase entoacional. Esse é o traço que singulariza fonologicamente esse tipo frásico para muitos autores, como os já mencionados anteriormente.

Observamos um único padrão entoacional nas interrogativas totais nos dois gêneros. Tal padrão apresenta o seguinte

comportamento: movimento bem sutil ascendente na primeira sílaba tônica da frase entoacional; em seguida, um movimento descendente na sílaba pretônica, com pico alinhado à direita da tônica. Também se observou a entonação enfática como um parâmetro para fazer perguntas.

Portanto, concluímos, por meio de nossos resultados, que os padrões entoacionais apresentados por nossos informantes, assemelham-se aos padrões entoacionais investigados por autores como Moraes (2008), Vigário e Frota (2003), Tenani (2002) dentre outros que pesquisam o Português Brasileiro. Concluímos, ainda, que a resposta à nossa indagação é de que ambos os gêneros apresentam graus de tonalidade aproximados, sem nenhuma variação inédita, ao comportamento da curva entoacional.

REFERÊNCIAS

BOONE, D. R.; STEPHEN C. M. **A voz e a terapia vocal**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LADD, D. R. **Intonational phonology**. 2. ed. Cambridge, Mass.: CUP, 2008.

LIRA, Z. **A entoação modal em cinco falares do nordeste brasileiro**. Tese de Doutorado em Linguística, João Pessoa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFP, 2009.

MORAES, J. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO, A. **Intonation Systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MORAES, J. A análise segmental da entoação do português brasileiro, 2003. (manuscrito inédito). The Pitch Accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: **Fourth Conference on Speech Prosody**, 2008, Campinas. Proceedings of the SpeechProsod. Campinas: Unicamp. pp. 389-397, 2008.

PIERREHUMBERT, J. **The phonology and phonetics of English intonation**. 1980. 402 f. Tese de Doutorado, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass, 1980.

PINHO, S. R. Avaliação e tratamento da voz. In: **Fundamentos em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1998.

TENANI, L. E. **Domínios prosódicos no Português**, Campinas, SP: [s.n.], 2002.

VIGÁRIO, M.; FROTA, S. The intonation of Standard and Northern European Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 2, n. 2. Special Issue on Portuguese Phonology edited by W. L. Wetzels, p. 115-137, 2003.





COPEX-EA

COORDENAÇÃO DE PESQUISA E
EXTENSÃO DA ESCOLA DE
APLICAÇÃO DA UFPA

ISBN: 978-65-995849-3-0



9 786599 584930