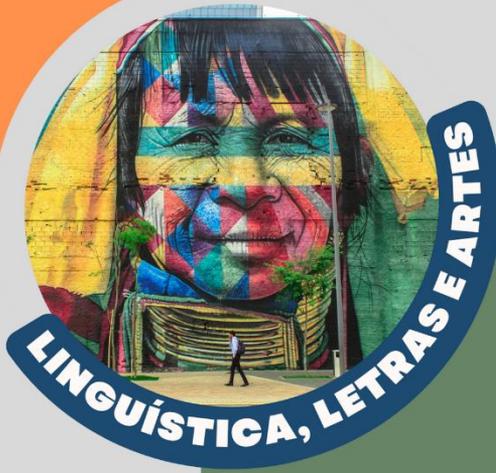


LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:
ATUALIZAÇÃO DE ÁREA

JANEIRO E
FEVEREIRO
DE 2023



LIVROS ACADÊMICOS
NÚCLEO DO CONHECIMENTO

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1615

L7551

Linguística, Letras e Artes: Atualização de Área - janeiro e fevereiro de 2023 [recurso eletrônico] / Organizadores Carla Viana Dendasck, [et al.]. – 1.ed. -- São Paulo: CPDT, 2023.

Vários autores

Formato: ePUB

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-996464-8-5

1. Linguística, Letras e Artes 2. Atualização de Área 3. I. Dendasck, Carla Viana.

CDD: 410

CDU: 80

Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação e Escrita & Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2270

EDITORIAL

Diretor-Presidente

Profa. Dra. Carla Viana Dendasck

Organizadores

Carla Viana Dendasck

Cláudio Alberto Gellis de Mattos Dias

Tiago Silvio Dedoné

Mesa Editorial

Andréa dos Guimaraes de Carvalho

Universidade Federal de Goiás – UFG

Andreia Bulaty

Universidade Estadual do Paraná

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2272

Elisandra Villela Gasparetto Sé

Empresa Al maviva do Brasil e Grupo de Pesquisa COGITES do
Laboratório de Neurolinguística do Instituto de Estudos da Linguagem
da UNICAMP

Ezequiel Martins Ferreira

Universidade Federal de Goiás

Filomena Luciene Cordeiro Reis

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e Centro
Universitário Funorte

Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Marcio Hollosi

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2272

Tiago Silvio Dedoné

Faculdade Dom Bosco, Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
PUCPR e Universidade de Passo Fundo – UPF

Wenis Vargas de Carvalho

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Assistentes

Sara Stefanie de Oliveira

Ayla Beatriz Viana Lino Dendasck

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2272

SUMÁRIO

1. UPCYCLING: PROCESSO DE REUTILIZAÇÃO CRIATIVA..... 9

Gislaine Nascimento da Silva Perez

José Amálio de Branco Pinheiro

2. JOANA D'ARC: PENSAMENTO MEDIEVAL E A MULHER NO FILME DE VICTOR FLEMING 17

Larissa Braz da Silva

3. O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A SUA RELEVÂNCIA.31

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

4. OBRAS DE LITERATURA INFANTIL PARA ALUNOS SURDOS .43

Marieli Florentino Lino

Eliane Perpétua Florentino

Maycon Maria Fermino

Gabriel Vargas Nunes

5. EM DEFESA DA TEATROTERAPIA 57

Ezequiel Martins Ferreira

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2274

APRESENTAÇÃO

A educação transformadora, progressista, inovadora, que provoca a percepção investigativa e busca a consolidação de novos paradigmas é um desafio especial em que os pesquisadores têm se dedicado à construção há muitos anos, mas, com um intenso foco na contemporaneidade. Neste sentido, pensar os desafios do tempo presente visando a pavimentação de uma epistemologia emancipatória que direciona a ótica para o futuro embala o conjunto de projetos e publicações da Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Agora, com este incrível projeto de produção literária que, certamente, trará luz à práxis educativa.

Esta é uma obra escrita a muitas mãos, como tudo o que temos feito. Ela dá seguimento às discussões, campos temáticos, indagações, preocupações, análise crítica do discurso, reflexões, proposições, que orbitam os pensamentos e às práticas docentes de muitos professores, acadêmicos, investigadores da literatura e linguística, e da educação neste tempo. São diversas categorias analíticas muito caras, em especial, para o campo da estrutura da linguagem: experiências, gêneros discursivos, estilos, representações, interdiscursividade, intermedialidades, multimodalidades, entre outros, à luz de referenciais teóricos e procedimentos metodológicos específicos.

O estudo do discurso, o ecossistema comunicacional e os encontros dialógicos, a linguística aplicada, as concepções da língua e a sua função social, apresentam o engendramento das tessituras necessárias para o entendimento das manifestações dos fenômenos e os

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2277

comportamentos hermenêuticos diante destes. Por isso, a grandeza deste trabalho.

Esta obra é um convite instigante para observarmos as lutas teórico-metodológicas que emergem dos pesquisadores em dimensões epistemológicas apuradas, mas sob o aporte do olhar transdisciplinar nos múltiplos estudos da linguagem. Tal olhar se manifesta na forma como cada capítulo é cuidadosamente apresentado, com um apreço sensível da equipe organizadora, sob o comando da professora e cientista da educação, Dra. Carla Dendasck.

Em tempos complexos sobre a operacionalização dos fluxos das informações - em muitos casos afetados por Fake News - a circularidade destas exige um papel social crítico mais apurado das percepções sobre os signos e significados na linguagem, ancorados na produção e disseminação de pesquisas no campo, mobilização de experiências e a esperança de que a educação transformadora, libertadora, perpassa pela forma como interpretamos o mundo e dialogamos com as transformações do tempo. Esperamos que esta obra lhe traga provocações e lhe apresente luz. Caminhemos, esperançosos, interagindo nestas perspectivas inspiradoras aqui apontadas. Bom diálogo!

Prof. Tiago Silvio Dedoné

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2277

[https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-
artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/linguistica-letras-e-artes/linguistica-letras-e-artes-jan-fev)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/2277

1. UPCYCLING: PROCESSO DE REUTILIZAÇÃO CRIATIVA

Gislaine Nascimento da Silva Perez ¹

José Amálio de Branco Pinheiro ²

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1828

INTRODUÇÃO

O termo *Upcycling*, título do livro de edição alemã, publicado pela primeira vez em inglês por Gunther Pauli e Hartkemeyer (1998), foi incorporado por William McDonough e Michael Braungart no livro “*Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*” (2013), no qual eles afirmam que o objetivo do *Upcycling* é evitar o desperdício de materiais, reduzir o uso de energia, água e diminuir o efeito estufa. O estudo empírico sobre o tema, direcionou a linha de pesquisa acadêmica no doutorado em Comunicação e Semiótica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Este capítulo visa apresentar o estado da arte do objeto de estudo *Upcycling*.

O presente estudo versa pela perspectiva do pensamento complexo tendo como bases teóricas a semiótica de Lótmán (2021), a complexidade sob o ponto de vista de Morin (2015), os processos culturais para discutir memória sob o ponto de vista de Pinheiro (2013), e os procedimentos de criação em redes na apropriação do ensino, na obtenção e divulgação do conhecimento sob o ponto de vista de Salles (2008).

A pesquisa tem como objetivo: fazer uma reflexão teórica no âmbito do *Upcycling* no contexto do pensamento da imprevisibilidade e complexidade; discutir memória a partir dos procedimentos de criação e dos materiais por meio do *DIY - Do It Yourself*, também conhecido como faça você mesmo; propor um debate sobre o papel das redes (*Youtube e Instagram*) na apropriação do ensino, na obtenção do conhecimento dos procedimentos e da divulgação. O estudo empírico sobre *Upcycling* me direcionou à modalidade de pesquisa segundo a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, bibliográfica e participante.

DESENVOLVIMENTO

O *Upcycling* é um processo pluridisciplinar, inserido no campo do conhecimento das artes visuais. No século XX, bem antes do surgimento do termo *Upcycling*, artistas plásticos utilizavam materiais e objetos, em suas produções e criações, dando aos mesmos outras funções e inserindo-os em um novo contexto. Essa prática se fazia presente nas artes plásticas como forma de expressão e comunicação. Segundo Strickland (1999, p. 148) o artista francês Marcel Duchamp (1887 - 1968), uma das figuras mais influentes na arte moderna, além de lançar os movimentos artísticos dadaísmo e surrealismo, e inspirar a pop arte e o conceitualismo, também se interessava por ideias e não simplesmente pelos produtos visuais, para ele a concepção de obra de arte era mais importante que o produto acabado.

Em 1913, *Duchamp* inventou uma nova forma de arte chamada *readymade* (arte pronta) fazendo a composição de uma roda de bicicleta sobre um banquinho de cozinha. Seu *readymade* mais polêmico foi um urinol com a assinatura *R. Mult*, que ele chamou de "Fonte" (1917). Já o artista americano Robert Rauschenberg (1925 - 2008) iniciou a arte pré-pop contribuindo para liberar o artista da compulsão de registrar as próprias emoções. Antes mesmo da reciclagem se tornar uma tendência, *Rauschenberg* vasculhava as ruas de Nova York à procura de sucata, lixo, sinais de trânsito enferrujados... para compor uma forma híbrida de arte, meio pintura e meio escultura, a que ele chamou de "combinação".

Em sua obra "Monograma" (1955-56) *Rauschenberg* montou um bode angorá envolvido por um pneu de carro, sobre uma base de colagem de tela, para mostrar que todos os materiais têm igual valor na arte. Numa declaração que explica sua apropriação de objetos perdidos, *Rauschenberg* disse: "Pintar tem relação com a arte e com a vida...tento atuar na lacuna entre as duas. Um quadro é mais parecido com o mundo real quando é feito de mundo real" (STRICKLAND, 1999, p. 172).

No design podemos citar o trabalho dos irmãos Fernando e Humberto Campana, com trajetória iniciada em 1.989 na exposição "Desfavoráveis" em São Paulo, com uma série de cadeiras construídas em ferro bruto e sem acabamento. Originalidade é a característica dessa dupla, que busca transformar o uso e a função de materiais inusitados como o papelão ondulado, os barbantes de algodão, o plástico bolha, os espaguete de borracha e os componentes pré-fabricados para criar

móveis e objetos que algumas vezes nos lembram os *readymade* de *Duchamp*.

Considerados criadores de vanguarda produzem peças com raízes brasileiras, mas que falam uma linguagem internacional. A pesquisa de materiais é feita sem limitações, o encaixe de elementos e materiais díspares favorece simultaneamente a inserção da natureza na cultura, desde o artesanato doméstico até os grandes espaços urbanos (PINHEIRO, 2013).

Na moda, o *Upcycling* surgiu como uma tendência, uma inovação para suprir a necessidade do ser humano e da indústria serem sustentáveis. Também conhecido como movimento *slow fashion* ou movimento *maker* consiste na remodelagem, customização, e na forma de costurar as peças do vestuário que seriam descartadas, transformando-as em peças únicas, de maior valor e ou qualidade: “O *Upcycling* como alternativa para uma moda mais sustentável” é tema de um artigo de 2018 desenvolvido, por estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina por meio de estudo de caso da marca Céu *Handmade* que inseriu o processo *Upcycling* no desenvolvimento dos seus produtos.

Outro artigo, escrito por Lima (2015), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta o referencial teórico, as etapas do processo *Upcycling*, e a forma como foi implementado na marca de moda feminina Comas, que reutiliza camisas masculinas da indústria. O *Upcycling* também faz parte do tema de pesquisa de graduação, do

núcleo de design e comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco, que desenvolve uma coleção de moda sustentável por meio da reutilização de sobras de tecido e a técnica do crochê.

Na moda existem vários profissionais trabalhando com *Upcycling*, porém resalto aqui o trabalho de Nara Guichon, tecelã, artesã, artista plástica e ambientalista. Ela recolhe redes de pescas que são abandonadas à beira mar, para fazer roupas e objetos artísticos com a técnica do tricô. Nara nasceu próxima à fronteira do Uruguai, onde os invernos eram rigorosos e passados em frente ao fogão a lenha, onde avós e tias lidavam com as finas lãs gaúchas adquiridas no país vizinho, fazendo casacos e cobertas em tricô, a técnica que a encantou e que ela aprendeu a manusear aos seis anos de idade, para fazer suas roupas e de suas bonecas. Aos nove anos vendeu sua primeira peça feita sob encomenda.

Além do tricô com redes de pesca, Nara trabalha com tingimento natural, e eco print com folhas e flores. “Devemos pensar, portanto, a obra em criação como um sistema aberto que troca informações com seu meio ambiente. Nesse sentido, as interações envolvem também as relações entre espaço e tempo social e individual” (SALLES, 2008, p. 24).

Destaco também o trabalho de *Upcycling* realizado pela pesquisadora e artista visual, Gislaïne Nascimento da Silva Perez – Gigi Perez (2004), com início durante sua pesquisa de mestrado, que deu

origem a Dissertação em Comunicação e Semiótica, que tem como tema: “A Linguagem do Eco Design no Brasil”. Durante esse período experimentou possibilidades que transformaram os seus hábitos e costumes, a sua rotina diária e processo criativo, encontrando no lixo doméstico a matéria-prima necessária para suas criações e produções.

Por meio do *Upcycling* e do *DIY* ela transforma seu resíduo doméstico em produtos de maior valor e ou qualidade, sem passar por processos químicos de reciclagem, aplica a esses materiais procedimentos artísticos, que resultam em peças com singularidade e identidade: objetos decorativos e utilitários, roupas customizadas, acessórios de moda, e obras de arte. Ao observarmos suas postagens no Instagram @gislaineartemidia e no Youtube <https://www.youtube.com/c/GigiSPerez-Designer> iremos constatar um trabalho de artemídia que ressalta o ODS 12: consumo e produção responsáveis.

Pinheiro (2013, p. 100) relata que

O saber não se encontra apenas arquivados em escolas, museus e bibliotecas, mas em todas as práticas resultantes das trocas entre coisas e homens, natureza e cultura, mundo e linguagem. O humano, a cultura, a linguagem são participantes colaboradores de uma estrutura complexa.

CONCLUSÃO

Podemos observar que o processo de criação, *Upcycling* (reutilização criativa) está presente em diferentes manifestações artísticas, porém os

procedimentos de construção são variados e instigantes. O *Upcycling* também tem sido utilizado na arquitetura, no design de interiores e na moda, para suprir a necessidade da indústria de ser sustentável, evitando assim o desperdício e o consumo excessivo, resgatando memórias a partir de procedimentos de criação.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Gislaine Nascimento da Silva Perez
Doutoranda e Mestra em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP; Bacharel em Desenho com ênfase em Design de Interiores no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, SP; Designer de Interiores na Escola Panamericana de Artes de São Paulo, SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1944-0471>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/69644338310011006>.

²José Amálio de Branco Pinheiro
Orientador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-7304>.

REFERÊNCIAS

LIMA, Bruna Lemmert. Reaproveitamento de Camisas Masculinas nas Marca COMAS: uso do conceito upcycling. In: **5º Simpósio de Design Sustentável – SDS 15**. Rio de Janeiro, 11 de novembro a 13 de novembro de 2015. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sbds15/2st603b.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

LÓTMAN, Iúri. **Mecanismos Imprevisíveis da Cultura**. 1. Ed. São Paulo: Hucitec. 2021.

MCDONOUGH, William; BRAUNGART, Michael. **Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things**. New York: Edição Kindle, 2002.

MORIN, Edgar. **O Método 1**: a natureza da natureza. Trad. Llana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULI, Gunter; HARTKEMEYER, Johannes F. **Upcycling**. German: Hardcover, 1998.

PEREZ, Gislaine Nascimento da Silva. **A Linguagem do Eco Design no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2004.

PINHEIRO, Amálio. **América Latina**: Barroco, Cidade, Jornal. São Paulo - SP: Editora Intermeios, 2013.

SALLES, Cecília A. **Redes da criação**. Construção da obra de arte. 2ª Ed. Vinhedo: Horizonte, 2008.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Trad. Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro 1999.

2. JOANA D’ARC: PENSAMENTO MEDIEVAL E A MULHER NO FILME DE VICTOR FLEMING

Larissa Braz da Silva ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1838

“Por disposição da misericórdia divina, foi feito oportunamente que Joana, filha de Deus, filha da França, seja colocada entre inúmeros santos.”

Assim começa o filme Joana D’Arc de 1948, dirigido por Victor Fleming. Já no início, o filme estabelece que a história de Joana será baseada na imagem de santa, uma hagiografia.

Hagiografia:

Biografia de um santo

Estudos dos escritos que contam a vida dos santos

Figurado Biografia elogiosa que exprime grande reverência pelo retratado, abordando apenas aspectos positivos da sua vida e/ou personalidade (Infopédia – Dicionários Porto Editora)

O filme nunca questiona o chamado de Joana, pelo contrário, ele fortifica mais ainda a santidade de Joana, que havia somente 28 anos que havia sido canonizada. O filme é a primeira grande produção colorida sobre Joana, que levava o grande nome de Ingrid Bergman como a protagonista, papel esse do qual ela reprisa após fazer a peça “Joan of Lorraine”, da qual é a base para o filme de Fleming.

Mas, quem foi Joana para despertar tanto interesse tanto na igreja católica quanto no cinema? Joana nasceu na aldeia de Domremy na França em 1412, vinda de uma família do povo, do anonimato;

anonimato esse do qual ficaria se não fosse suas visões para ajudar a França derrotar a Inglaterra na Guerra dos Cem Anos e seu chamado para coroar Delfim Carlos (Carlos VII) como rei da França, fato esse que conseguiu alcançar por conta de seus esforços nos campos de batalha. Joana passou por muitos percalços para provar que suas visões vinham de Deus e que não era uma bruxa, mas apesar de tudo, o título de bruxa que a levou a sua morte na fogueira em um julgamento muito duvidoso e posteriormente cancelado pela igreja católica (MACEDO, 2002).

A história e o heroísmo de Joana ganharam as telas no filme de Fleming no contexto do final da Segunda Guerra, um período muito delicado e de grandes mudanças em todos os setores, a retratação de uma pessoa que batalhou e serviu sua missão, se tornou um exemplo e alguém para trazer identificação (SANTOS, 2014).

A história de Joana foi representada nas telas nesse período, apesar de seu fim trágico, se levarmos o sentido religioso, seria até um final considerado agrídoce, pois apesar de tudo, mesmo com sua condenação, Joana foi honrada por Deus por ter mantido seus ideais. A história de Joana serviria como uma inspiração para um povo que estava passando por uma guerra (assim como Joana). De acordo com Rosenstone sobre filmes dramáticos históricos (2010, p. 33-34)

Concentrando-se em pessoas documentadas ou criando personagens ficcionais que são colocados no meio de um importante acontecimento ou movimento [...] Através de seus olhos e vidas, aventuras e amores, vemos greves, invasões, revoluções, ditaduras [...] Ele não apenas fornece uma imagem do passado, mas quer que você acredite piamente naquela imagem – mais especificamente, nos personagens envolvidos nas situações históricas representadas. Retratando o mundo

no presente, o longa-metragem dramático faz com que você mergulhe na história, tentando destruir a distância entre você e o passado e obliterar – pelo menos enquanto você está assistindo ao filme – a sua capacidade de pensar a respeito do que você está vendo.

O que torna Joana diferente e o que a fez ser lembrada mais de 500 anos após sua morte são as suas chamadas visões divinas. A vida espiritual era muito importante para os medievais, o medo do pecado e das suas consequências como fome, guerra e morte, a religião era muito presente em suas mentalidades (CAMACHO, 2008). Esse era o contexto em que Joana viveu, para ela, atender ao chamado religioso seria doloroso por conta de todo o julgamento e sofrimento que passaria para tentar provar sua missão. O filme deixa isso claro com cenas no início de Joana clamando ajuda em um altar antes de partir para sua missão e quando chega na cidade, quando tenta falar pela primeira vez com o oficial do exército e é chamada de bruxa e louca.

A cena de Joana partindo escondida para sua missão depois de ouvir de seu pai que não a deixaria ir, nos mostra como as mulheres eram presas em suas famílias, as solteiras obedeciam a seus pais e depois de casadas seus maridos. “Como filhas, esposas ou viúvas, as mulheres estavam presas nas malhas das relações familiares” (MACEDO, 2002, p. 14). Sendo assim, Joana ainda adolescente cometeu um ato de rebeldia contra seu pai e sua família.

No filme, após uma profecia de Joana sobre uma batalha se concretizar, um padre foi enviado para sua casa para verificar se não era uma bruxa. Somente após a liberação do padre Joana é autorizada a ir se encontrar com Delfim. O medo e a “caça às bruxas” da Igreja Católica

podem ser explicados por uma mudança de pensamento ocorrida por conta de novos acontecimentos. Para Macedo (2002, p. 54)

Uma transformação difícil de ser explicada em poucas linhas, alterou o posicionamento dos religiosos. A partir do século XIII o ponto de vista das autoridades mudou. A crise política que envolveu as lideranças da Igreja nos séculos XIV e XV, a crise moral revelada pela proliferação de inúmeras heresias e, finalmente, as crises sociais e econômicas constantes nesse período trouxeram consigo uma nova visão de mundo, de Deus, do Diabo e dos males praticados em seu nome [...] o medo do Diabo gerou o medo das feiticeiras. O medo de ambos gerou a perseguição e o extermínio do inimigo invisível: as bruxas.

Indiscutivelmente esse período da Igreja Católica teve influência na história de Joana, visto que culminou em sua morte na fogueira com acusações de herege e bruxa. No filme, todas as vezes que Joana é chamada com esses dizeres, Ingrid Bergman interpreta como uma profunda tristeza para a personagem.

Como já dito, o filme seria uma hagiografia, uma biografia que retrata um santo canonizado sem questionar a sua santidade. Um dos aspectos principais de uma hagiografia é o paralelo de determinados aspectos da história do santo com a história e vida de Jesus (SANTOS, 2014) e, durante o filme, é apresentado vários aspectos disso. Uma das cenas mostra quando Joana chega no acampamento dos soldados, onde ela diz para que larguem os jogos, bebidas e mulheres e que se confessem antes de partir para a batalha. A personagem diz isso com autoridade e demonstra indignação com o cenário que se encontra os soldados.

Podemos fazer um paralelo dessa cena com a passagem bíblica de Jesus no templo de Jerusalém, do qual ele se revolta com a situação do templo

13 E estava próxima a páscoa dos judeus, e Jesus subiu a Jerusalém.
14 E achou no templo os que vendiam bois, e ovelhas, e pombos, e os cambiadores assentados.
15 E tendo feito um azorrague de cordéis, lançou todos fora do templo, também os bois e ovelhas; e espalhou o dinheiro dos cambiadores, e derrubou as mesas;
16 E disse aos que vendiam pombos: Tirai daqui estes, e não façais da casa de meu Pai casa de venda. (João 2:13-16)

Em determinadas cenas, o filme deixa claro a intenção hagiográfica de fortalecer a imagem de santa de Joana, além de fortalecer a imagem de mártir da jovem que se doou pelo país e que ouviu seu chamado divino. Um desses exemplos é um longo take no final do filme após seu julgamento antes de sua execução, onde Ingrid Bergman toma feições angelicais e divinas ao representar Joana aceitando seu destino.

Figura 1. Joana indo para sua execução na fogueira



Fonte: FLEMING, Victor. **Joana D'Arc.** EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

Um outro aspecto é a mudança da postura de Joana antes e depois de cumprir com o chamado de suas visões. Antes, uma moça tímida que morava com os pais e muito dedicada à Igreja, depois de partir sua missão sua interpretação muda, se torna uma mulher decidida, isso se mantém na cena do julgamento do qual, apesar de toda a situação hostil, Joana se mantém centrada na interpretação de Bergman.

Figura 2. Joana no início do filme sofrendo para ouvir seu chamado



Fonte: FLEMING, Victor. **Joana D'Arc.** EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

Figura 3. Joana em campo de batalha



Fonte: FLEMING, Victor. **Joana D'Arc.** EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

Figura 4. Joana na cena de seu julgamento



Fonte: FLEMING, Victor. **Joana D’Arc.** EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

Segundo Santos (2014 p. 63)

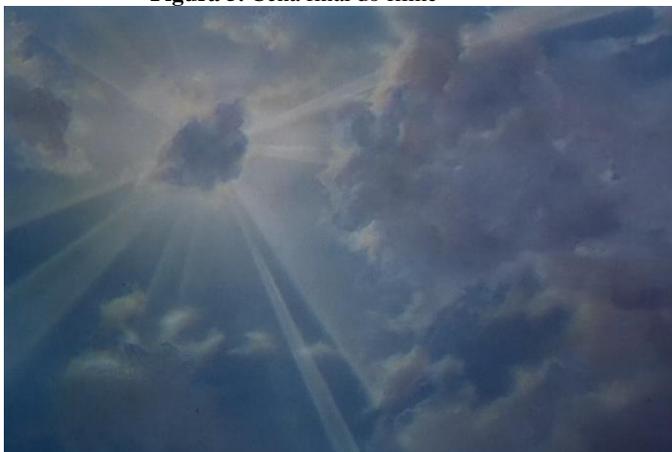
Neste filme de Fleming, podemos observar que Joana d’Arc é representada de maneira angelical em alguns momentos em outros uma personagem cheia de elementos que reforçam a sua autoridade de liderança, com armadura e discurso rebuscado de engajamento [...] A construção de Joana como heroína e líder do exército que segue em batalhas pela França é construída a partir dos elementos visuais para tal representação

O filme retrata muito bem o aspecto de que o julgamento já iniciou com a intenção de a condenar culpada. No filme podemos ver as articulações que ocorreram debaixo dos panos para que Joana tivesse seu fim. Um dos principais aspectos que lhe foi questionado e que mais pesou em sua condenação foram suas vestes ditas como masculinas, da qual lhe perguntaram se queria ser um homem, se os santos a tivessem pedido para se vestir dessa forma. Primeiramente sua sentença seria

prisão perpétua, mas por conta de ter quebrado o acordo de parar de usar vestes masculinas, quando a encontraram na cela com as vestes, foi condenada a fogueira (MACEDO, 2002). No filme, Joana se arrepende de ter abjurado e assinado a sua submissão pelos inquisidores, por conta disso que, após ouvir as vozes novamente, Joana se veste com os trajes masculinos. Sendo assim, no filme Joana aceita seu destino em nome das suas visões, nunca as negando ou as desobedecendo.

Com Joana aceitando a sua morte, em nenhum momento renuncia a Deus ou ao seu rei Carlos VII. Sua cena final é clamando por Deus e por uma cruz para que possa ser morta segurando uma. Em suas últimas cenas, Ingrid Bergman interpreta Joana olhando para os céus e aceitando seu destino final, com gritos da população que se tumultuam para ver sua execução, seja para clamar pela sua vida ou para humilhá-la. Após sua morte, a cena final do filme é a de um céu azul, deixando mais clara a santidade de Joana, representando assim um final de vida de uma mulher incompreendida pelos pecadores que não ouviram uma chamada por Deus.

Figura 5. Cena final do filme



Fonte: FLEMING, Victor. **Joana D’Arc**. EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

A Idade Média por muito tempo e talvez até hoje, tem o estigma da “Idade das Trevas”; a Inquisição da Igreja tem uma grande influência nisso. A queima de bruxas como o destino de Joana d’Arc é uma das principais características que colaboram para esse pensamento. Para os pensadores Iluministas, a Idade Média representava um período obscuro, sem a ciência e baseado somente na religião e desprezando o uso da razão (LE GOFF, 2007). Esse estereótipo da Idade Média também ainda é presente inclusive nas salas de aula, mas hoje em dia essa visão e a nomenclatura “Idade das Trevas” está caindo em desuso após os medievalistas mostrarem como foi um período rico em todos os aspectos para a humanidade.

Um aspecto importante do período do qual o filme retrata é o de que Joana era apenas uma jovem camponesa anônima. Sua família trabalhava no campo, se não fosse tudo que aconteceu, Joana provavelmente se casaria com um rapaz e trabalharia com ele no campo já que esse era o destino das moças com a mesma vida que a sua (MACEDO, 2002).

Joana encontrou na religião a sua missão, o filme mostra as aflições de Joana sobre se devia partir ou não, como foi rejeitada primeiramente, depois como foi abraçada pela população que viram nela uma esperança, suas dificuldades quando estava em frente ao exército e, apesar de Ingrid Bergman ser mais velha do que a idade da qual Joana fazia tais coisas, mostra como uma jovem mulher foi depois abandonada pelos quais ela tanto ajudou, sendo então morta e deixada de lado, tendo a sua história honrada somente séculos depois, canonizada e estabelecida como padroeira da França, país esse do qual deu a sua vida.

Apesar do filme de Victor Fleming abordar Joana e afirmar sua santidade, muitas outras retratações são diferentes. Alvo de inúmeras retratações no cinema e na tv, a vida de Joana continua sendo recontada para um novo público de tempos em tempos, sua figura não é somente a de uma santa, muitas dessas representações inclusive deixam de lado essa parte, mas sim representada como uma mulher com seus objetivos em um período difícil para ser uma mulher e ter esses objetivos. Diferente da década de 40 na qual o filme foi feito, hoje em dia as produções sobre mulheres são baseadas em biografias que retratam

mulheres fortes de seu tempo, que tinham sua força por conta de suas determinações.

Um exemplo de filme que foi refeito para a audiência atual é O Homem Invisível de 1933 dirigido por James Whale, no qual o filme foi reformulado e lançado com o mesmo nome em 2020, dirigido por Leigh Whannell, retratando a noiva do cientista como a protagonista e a heroína da história. Isso mostra que um filme muda de acordo com a sua atual audiência.

No filme Joana d’Arc de 1999 dirigido por Luc Besson, Joana é retratada de forma diferente da versão de Fleming. Nesse filme, Joana não é retratada somente como uma santa, mas que talvez suas visões fossem alucinações ou que ela via significado divino em coisas que não havia. Em 41 anos, Joana foi retratada de santa para perturbada. Talvez para um começo de um novo século, não era necessária a imagem de uma mulher santa, mas de uma cheia de conflitos, vingança e ambígua.

Sendo assim, a mesma história pode ser retratada de formas diferentes, assim como Rosenstone diz “Os filmes históricos mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira que vemos o passado” (ROSENSTONE, 2010, p. 18). A história de Joana pode ser a mesma, mas representada de formas diferentes de acordo com o público e objetivo. O mundo precisa de uma santa? De uma heroína? De uma mártir? Tudo depende do contexto.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Larissa Braz da Silva

Graduação de licenciatura em História pela Universidade de Sorocaba (2019), cursando licenciatura em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2020-) e cursando licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021-). ORCID: 0000-0003-4045-9783. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9113867270172228>.

REFERÊNCIAS

BESSON, Luc. **Joana D'Arc**. EUA/França. Produtora: Gaumont, 1999 (155 min.) Título original: The Messenger: The story of Joan of Arc.

CAMACHO, Carlos Mário Paes. **As representações da cidade medieval nos livros didáticos de história do ensino médio brasileiro**. Dissertação, Universidade Severino Sombra. Vassouras, 2008. Disponível em: <<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-88080/as-representacoes-da-cidade-medieval-nos-livros-de-historia-do-ensino-medio-brasileiro>>. Acesso em: 21 Dec. 2020.

FLEMING, Victor. **Joana D'Arc**. EUA. Produtora: Sierra Pictures, 1948 (145 min.) Título original: Joan of Arc.

INFOPÉDIA. **hagiografia | Definição ou significado de hagiografia no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. Infopédia - Dicionários Porto Editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/hagiografia>>. Acesso em: 28 Dec. 2020.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na idade média**. São Paulo, Sp: Editora Contexto, 2002.

LE GOFF, Jacques. **A Idade Média: explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

Joana D'Arc: pensamento medieval e a mulher no filme de Victor Fleming

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTOS, Abkeila Cristina dos. **Santa Joana de Hollywood: Análise dos elementos hagiográficos nos filmes de Victor Fleming e Luc Besson.** Dissertação, Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2014.

João 2 - ACF - Almeida Corrigida Fiel - Bíblia Online.
Bibliaonline.com.br. Disponível em:
<<https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/2>>. Acesso em: 29 Dec. 2020.

WHALE, James. **O Homem Invisível.** EUA. Produtora: Universal, 1933 (71 min.) Título original: The Invisible Man.

WHANNELL, Leigh. **O Homem Invisível.** EUA/Austrália. Produtora: Blumhouse Productions, (124 min.) Título original: The Invisible Man.

3. O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A SUA RELEVÂNCIA

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1871

INTRODUÇÃO

O fato de as crianças estarem inseridas em uma cultura grafocêntrica², não garante (embora auxilie) a apropriação das relações existentes entre o que falamos e o que escrevemos. Estas apropriações são oriundas de um trabalho explícito realizado com intencionalidade e sistematização, pois contrário ao aprendizado da fala que é natural (salvo exceções), a escrita é um produto cultural inventado pela humanidade (NAVAS e SANTOS, 2002).

Considerada a sua complexidade, alguns questionamentos se fazem presentes em sala de aula quando o objetivo é trabalhar o aprendizado inicial da leitura e da escrita com as crianças: De onde partir? Quais letras utilizar? Em que etapa escolar iniciar?

O alfabeto é o conjunto de letras que corresponde à pauta sonora dos falantes de uma língua. O Português do Brasil é estruturado com 21 consoantes e 5 vogais, sendo que a maioria das palavras seguem predominantemente a estrutura CV (consoante/vogal) e todas contêm pelo menos uma vogal (MORAIS, 2012). Logo, podemos inferir que, para escrever o que falamos ou pensamos precisamos utilizar letras de

² Cultura centrada na escrita

um repertório específico e finito.

Segundo Morais (2012) o alfabeto é também denominado de SEA (Sistema de Escrita Alfabética), escrita alfabética, ou ainda, sistema alfabético, e é por meio dele que nos tornamos alfabetizados.

Em síntese, a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa por grafemas, os fonemas da fala (CEALE, 2004). Dito de outra forma, é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

O dicionário *Houaiss* (2001, p. 678), apresenta duas definições sobre a palavra sistema que, a priori, converge com o contexto que abordamos:

- 1) Conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação, e
- 2) Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam uma estrutura organizada.

Assim, o SEA envolve prioritariamente uma série de propriedades (relação/estrutura organizada) específicas de ordem conceitual e convencional. Conceitual porque estabelece questões que envolvem a essência do sistema de escrita que é a representação simbólica/notacional (grafema/fonema). E convencional porque está no âmbito das convenções, que se configuram nas regras estabelecidas: direcionamento da escrita - escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita e com segmentação entre as palavras - e a aquisição de suas regras morfológicas.

A partir deste momento, elencaremos de forma contextualizada as dez propriedades do SEA escritas por Morais (2012), para que as

indagações realizadas no início deste trabalho possam ser respondidas e compreendidas por todos que trabalham com a alfabetização.

ESCREVE-SE COM LETRAS QUE NÃO PODEM SER INVENTADAS, QUE TÊM UM REPERTÓRIO FINITO E QUE SÃO DIFERENTES DE NÚMEROS E DE OUTROS SÍMBOLOS

No início da alfabetização é natural que as crianças encontrem dificuldades para se registrarem de forma convencional. Isso ocorre porque não compreendem a essência do sistema de escrita. Assim, para compreenderem esta propriedade, é necessário discernir entre números, letras e outras formas gráficas. Para isso, o professor pode levar para a sala de aula diversas imagens, letras e números, e solicitar que as crianças as separem classificando-as por meio de alguns critérios estabelecidos: conjunto de desenhos, conjunto de números ou, conjunto de letras. Assim, além de tornar o aprendizado mais interativo e lúdico faz com que as crianças compreendam a diferença, e a funcionalidade de cada um dos símbolos no seu cotidiano.

AS LETRAS TÊM FORMATOS FIXOS E PEQUENAS VARIAÇÕES PRODUZEM MUDANÇAS NA IDENTIDADE DAS MESMAS (P Q B D), EMBORA UMA LETRA ASSUMA FORMATOS VARIADOS (P P P P)

Estamos acostumados a olhar os objetos e, ainda que estejam em posições não convencionais, os identificamos exatamente como são.

Um copo não deixa de ser copo apenas por estar de cabeça para baixo. O mesmo, porém, não acontece com as letras. Se tomarmos como exemplo a letra “W” colocando-a em uma posição contrária teremos como resultado a escrita da letra “M”. O “P”, também passa por essa questão quando não posicionado de maneira correta: ora vira b, ora vira d.

Por isso, estimular as crianças a representarem as letras com o próprio corpo, e traçá-las em distintos suportes como caixas de areia, pátio da escola, quadro da sala, etc., além de proporcionar momentos de destreza no manuseio dos registros, auxiliará na compreensão acerca dos formatos e a sua posição nas palavras.

A ORDEM DAS LETRAS NO INTERIOR DA PALAVRA NÃO PODE SER MUDADA

Os grafemas são letras que representam os fonemas (os sons da fala). Assim, podemos considerar que as palavras possuem um repertório estável de letras que não podem ser modificadas para não alterarem o seu significado. Por exemplo, na palavra CURSO, se a criança porventura colocar a letra C após a letra O, terá escrito outra palavra: URSOC, inviável à compreensão no nosso idioma.

Logo, atividades em que as crianças possam brincar de inserir letras em palavras de destaque como os nomes dos colegas e da professora lhes proporcionarão a segurança necessária para compreenderem o sentido desta propriedade.

UMA LETRA PODE SE REPETIR NO INTERIOR DE UMA PALAVRA E EM DIFERENTES PALAVRAS, AO MESMO TEMPO EM QUE DISTINTAS PALAVRAS COMPARTILHAM AS MESMAS LETRAS

Estabelecer estratégias lúdicas para que as crianças percebam que a letra B de bola faz parte também do nome do Bruno e está presente nas palavras: cambalhota, cabide, etc. Para isso, o jogo palavra puxa palavra³ (MACACO – CACO – BONECA – BONÉ – SERPENTE – PENTE – CAMALEÃO – LEÃO) é um excelente recurso, pois auxilia sobremaneira nessa percepção.

NEM TODAS AS LETRAS PODEM OCUPAR CERTAS POSIÇÕES NO INTERIOR DAS PALAVRAS E NEM TODAS AS LETRAS PODEM VIR JUNTAS DE QUAISQUER OUTRAS

O sistema de escrita do português brasileiro apresenta muitas regras que devem ser trabalhadas com as crianças por meio de jogos para facilitar as descobertas necessárias e assim, compreenderem, por exemplo, que nenhuma palavra pode ser iniciada com RR ou Ç e que antes de P e B só se escreve o M.

3 Jogo proposto na caixa amarela do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, implementado pelo governo federal em 2012.

AS LETRAS NOTAM OU SUBSTITUEM A PAUTA SONORA DAS PALAVRAS QUE PRONUNCIAMOS E NUNCA LEVAM EM CONTA AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS OU FUNCIONAIS DOS REFERENTES QUE SUBSTITUEM

Não obstante, o português brasileiro seja mais transparente do que opaco (Soares, 2020) não há linearidade absoluta entre fala e escrita. Logo, nem todas as palavras que escrevemos têm exatamente o som das letras que pronunciamos, como táxi, exame, casa, etc. Nesse sentido, um ótimo recurso para se trabalhar estas complexidades linguísticas denominadas por Sônia Moojem (2015) de irregularidades da língua, é o gênero textual lista de palavras, em que por meio de brincadeiras o (a) professor (a) juntamente com as crianças irá classificá-las objetivando a compreensão da consciência das regras que possuem a escrita convencional.

AS LETRAS NOTAM SEGMENTOS SONOROS MENORES QUE AS SÍLABAS ORAIS QUE PRONUNCIAMOS

Algumas letras possuem um som mais perceptivo (audível) que outras como no caso das vogais e de algumas consoantes como V/F, ou seja, são letras que não competem seus sons com outras. Sendo assim, brincar de cruzadinha, de bingo ou outras situações lúdicas que evidencie o som das letras auxiliará no trabalho de percepção da

relação existente entre os grafemas (letras) e fonemas (sons) de uma palavra.

AS LETRAS TÊM VALORES SONOROS FIXOS, APESAR DE MUITOS TEREM MAIS DE UM VALOR SONORO E CERTOS SONS PODEREM SER NOTADOS COM MAIS DE UMA LETRA

Atividades que envolvam músicas, parlendas e trava-línguas auxiliarão na tomada de consciência pela criança de que muitas palavras começam, terminam ou possuem em seu interior sons semelhantes.

ALÉM DE LETRAS, NA ESCRITA DE PALAVRAS USAM-SE ALGUNS ACENTOS QUE PODEM MODIFICAR A TONICIDADE OU O SOM DAS LETRAS OU SÍLABAS ONDE APARECEM

O nome próprio é a primeira referência significativa de palavra estável que as crianças reconhecem. Assim, utilizá-los para que compreendam as diferenças existentes entre um som/pronúncia, irá permitir a compreensão de que certos acentos nos seus nomes, e também nos nomes dos seus colegas são importantes na concepção de diferenças de sons e, por consequência, nas pronúncias de palavras que lemos ou falamos.

AS SÍLABAS PODEM VARIAR QUANTO ÀS COMBINAÇÕES ENTRE CONSOANTES E VOGAIS (CV/CCV/CVV/CVC/V/VC/VCC/CCVCC) MAS A ESTRUTURA PREDOMINANTE NO PORTUGUÊS É A SÍLABA CV (CONSOANTE/VOGAL) E TODAS AS SÍLABAS DO PORTUGUÊS CONTÊM AO MENOS UMA VOGAL

Construir com as crianças uma lista de palavras partindo de uma história contada ou de seus próprios nomes, auxiliará na percepção de que há, no nosso idioma, uma série de palavras que possuem diferentes combinações de letras, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 1- Demonstrativo de uso das consoantes/vogais

| | |
|-------|---------------|
| CV | BALA |
| CCV | PRATO |
| CVV | PAI |
| CVC | PORTA |
| VC | AMAR |
| VC | ESQUILO |
| VCC | INSTAGRAM |
| CCVCC | TRANSFORMAÇÃO |

Fonte: a autora.

Partindo do pressuposto que o aspecto da linguagem é abordado no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ para o público da educação

infantil, e que o princípio alfabético (SEA) faz parte do conjunto das habilidades a serem desenvolvidas no ciclo inicial da alfabetização (1º/2º) também proposto por este documento, concluímos que, desde os primeiros dias do ano escolar de uma criança o alfabeto deve fazer parte da rotina didática em múltiplas e diversificadas situações.

Logo, saber como direcionar esse trabalho é de suma relevância para o bom desenvolvimento do aprendizado do SEA, visto que suas propriedades descritas e contextualizadas acima denotam um aspecto rigorosamente complexo e necessário para que ocorra uma alfabetização eficiente e adequada para as nossas crianças.

Quanto à escolha da letra ao iniciar o trabalho, como pudemos observar ao descrever as propriedades de número 2/3, o formato das letras carrega em si uma especial exigência quanto aos seus traçados. Pensando nessa complexidade, a escolha do tipo de letra tem uma importante conotação. Temos uma infinidade de fontes, porém as quatro utilizadas em sala de aula para o ensino da língua, são: imprensa maiúscula (bastão), script e cursiva (maiúsculas e minúsculas).

A respeito da letra cursiva no trabalho inicial da alfabetização, Luzia Bomtempo explica em seu livro *“Alfabetização com Sucesso”* que esta letra deve ser inserida com as crianças quando elas estiverem no nível alfabético⁵. Morais (2012, p. 79) amplia a discussão enfatizando que as letras de imprensa maiúsculas/bastão são “especialmente

4 Documento normativo homologado no ano de 2017 para direcionar (aprendizagens essenciais) todas as escolas do país.

adequadas para as atividades de reflexão sobre as palavras e atividades, pois auxiliam as crianças a compreenderem as propriedades do SEA”.

Assim, este autor recomenda a utilização desse tipo de letra, no trabalho inicial da alfabetização pelos seguintes motivos:

- Apresenta menos desgaste cognitivo para o seu aprendizado, pois possui um traçado considerado simples e limpo; “o que permite ao aprendiz concentrar-se melhor na tarefa de refletir sobre quais e quantas letras vai pôr e em que ordem vai dispô-las, ao escrever” (MORAIS, 2012, p. 142).

- Como as letras de imprensa maiúsculas se apresentam de maneira delimitada (uma separada da outra), a criança visualiza melhor onde começa e onde termina cada uma favorecendo, portanto, a percepção da “identidade de cada letra da palavra, a ordem em que as letras aparecem, quantas letras compõem a palavra, e, também, quais são iguais e quais são diferentes” (MORAIS, 2012, p. 143).

Contudo, Bomtempo (2003) e Morais (2012) advertem que, embora se privilegie o trabalho com as letras de imprensa maiúsculas no início do processo da alfabetização, familiarizar os outros tipos de letras nos momentos oportunos se faz relevante, uma vez que fazem parte do universo cultural das crianças.

5 O nível alfabético diz respeito a um dos estágios descritos pela Psicogênese da escrita proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em suas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a UNESCO (2006), a alfabetização é o processo de apropriação de habilidades cognitivas específicas, e uma delas é a apropriação do sistema de escrita utilizado no idioma falado. Porém, como visto nos escritos desta pesquisa, esta apropriação não é natural, ou seja, não basta estar envolto a diferentes materiais escritos, é necessário um ensino explícito, intencional e sistemático. Por isso, concluímos que dotar os professores que trabalham com este público de sugestões práticas, interativas e significativas, irá auxiliá-los em suas práticas pedagógicas, favorecendo, assim, a aquisição desta habilidade cognitiva pelos estudantes.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço
Mestranda em Educação. ORCID: 0000-0003-4484-8866.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com sucesso**. Contagem: Oficina Editorial, 2003.

HOUAISS. **Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORAIS, Artur. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOOJEN, Sonia Maria Pallaoro. **A Escrita Ortográfica na Escola e na Clínica. Teoria, Avaliação e Tratamento.** São Paulo: Ed: Casa do Psicólogo, 2015

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.** São Paulo: Manoele, 2002.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

4. OBRAS DE LITERATURA INFANTIL PARA ALUNOS SURDOS

Marieli Florentino Lino ¹
Eliane Perpétua Florentino ²
Maycon Maria Fermino ³
Gabriel Vargas Nunes ⁴

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1873

INTRODUÇÃO

A palavra “literatura” tem origem no termo em latim “*littera*”. Este termo significa “letra”, constatando o ensino das primeiras letras. Segundo Cademartori (2010), dentre os gêneros deste campo do conhecimento está a literatura infantil, caracterizada pelo seu público-alvo: as crianças. Ou seja, as obras são produzidas de acordo com as especificidades da fase do desenvolvimento infantil. O espaço escolar oportuniza a convivência e interação entre todas as crianças, inclusive aquelas que necessitam do apoio da educação inclusiva para o seu ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, prevê no seu Art. 4º, alínea III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na

rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). E a deficiência auditiva é uma das deficiências abarcadas por esta lei.

Deficiência auditiva e surdez são os termos empregados para designar, respectivamente, a perda parcial ou total da audição. Estas condições têm causas congênitas ou adquiridas. Congênita quando provocada por má-formação durante a gestação, e adquirida devido às lesões no aparelho auditivo ocasionadas após o nascimento (SANTOS; GOES, 2016).

As terminologias “deficiente auditivo”, “pessoa com deficiência auditiva” e “surdo(a)” podem ser utilizadas para se referenciar a estas pessoas, sendo que os termos “deficiente auditivo” e “pessoa com deficiência auditiva” são mais comumente adotados na linguagem científica e na literatura acadêmica. O termo “surdo(a)”, além de ser empregado nessas áreas, é usado preferencialmente no campo social, pois as palavras ligadas à deficiência podem trazer sentidos de incapacidade acarretando preconceito e discriminação (SANTOS e GOES, 2016).

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é imprescindível nos casos de pessoas com perda auditiva severa ou surdez para possibilitar a comunicação. A Libras é considerada a língua materna dos surdos no Brasil e a Língua Portuguesa a sua segunda língua (SANTOS e GOES, 2016). A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu Art. 1º, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como um “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002).

As estratégias de leitura e escrita para os alunos surdos passaram por diferentes usos de modalidades educacionais como o

oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Inicialmente, com a adoção do oralismo, a criança surda era vista como um ser que precisava ser curado de uma deficiência. Este método consistia em ensinar o surdo a emitir sons numa tentativa de comunicação com o outro (RODRIGUES, 2021).

Posteriormente, a comunicação total tomou ênfase como modelo de comunicação entre os surdos. A ideia principal era utilizar qualquer recurso que facilitasse o processo comunicativo, como leitura labial e corporal, uso de sinais, uso de aparelhos auditivos, entre outros. Mas foi somente com o avanço do bilinguismo como método de ensino, que os alunos surdos puderam ter uma aprendizagem significativa. O bilinguismo prioriza o ensino da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita. Além dessas três modalidades educacionais, evidencia-se o surgimento de uma nova proposta que valorizaria a cultura e história dos alunos surdos sem constrangê-los a aderir à cultura majoritariamente ouvinte, chamada de pedagogia surda (BARBOSA e LARA, 2021).

Depois de muitos percalços na história, passando do oralismo para a comunicação total, atualmente, prioriza-se a educação bilíngue no ensino-aprendizagem dos alunos surdos. (RODRIGUES, 2021). Nesta modalidade, a Libras aparece como primeira língua (L1), ou seja, a língua natural, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente na sua forma escrita (SANTOS e GOES, 2016), inclusive nas atividades relacionadas à literatura.

A educação bilíngue é especificada através da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aponta, no seu Art. 14, a obrigatoriedade do ensino às pessoas surdas em todos os níveis da educação: “As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à [...] educação [...] em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005).

Desde a Educação Infantil, os alunos vão progressivamente sendo inseridos no mundo das palavras faladas e escritas (STEUCK e PIANEZZER, 2013). A literatura infantil é uma das formas de desenvolver a linguagem e os educandos surdos precisam fazer uso de recursos específicos à sua condição.

A Educação Infantil compreende o ensino das crianças de 0 até 6 anos de idade, na creche e pré-escola. A organização dos espaços físicos e ambientes facilitadores na Educação Infantil é feita de forma diferente para as crianças de 0 a 1 anos e 1 a 6 anos. O cantinho da leitura é uma das ferramentas que podem estar presentes nas salas de atividades. Neste espaço, são dispostos livros, jornais, panfletos etc. destinados a esta faixa etária para envolver as crianças no mundo das histórias e despertar o interesse dos pequenos pela leitura, e consequentemente pela

literatura, mesmo que as crianças da creche e pré-escola ainda não saibam ler o código escrito (STEUCK e PIANEZZER, 2013).

Para Cademartori (2010), a literatura infantil é inseparável da questão da educação escolar e exerce um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual desde o início da escolaridade. A literatura é um gênero que se insere em dois sistemas: o sistema literário e o sistema escolar, sendo o sistema escolar, o lugar privilegiado para suas manifestações.

Ainda segundo a autora, nas obras destinadas ao público infantil interagem as linguagens visual e verbal em livros apenas com imagens, livros com imagens e palavras ou livros apenas com palavras: “Livros para leitores menores podem ser compostos apenas de imagens, descritivas ou narrativas, com ausência de palavras ou com apenas algumas delas” (CADEMARTORI, 2010, n.p.).

A contação de histórias é uma parte fundamental da literatura infantil e esta tarefa é atribuída ao professor, pois as crianças ainda não sabem ler, mas adoram ouvir histórias que instiguem sua imaginação. Cabe ao professor, em primeiro lugar, selecionar obras que despertem o interesse das crianças e, em segundo lugar, se preparar para a leitura treinando aspectos como voz e expressões faciais/corporais (STEUCK e PIANEZZER, 2013).

Para Santos e Goes (2016, p. 16), “[...] desde a educação infantil as crianças têm contato com a leitura e a escrita por meio das histórias infantis, que deve ter apoio em recursos visuais, dramatizações e outras ações para além da língua oral (no caso dos ouvintes)”. Já em relação às crianças surdas, as autoras complementam “e a língua de sinais (no caso

das crianças surdas), pois o fundamental é estimular nas crianças, surdas e ouvintes, o interesse pela leitura”.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo identificar as obras de literatura infantil para alunos surdos citadas em trabalhos acadêmicos. Para isto, utilizou-se como metodologia de pesquisa uma revisão bibliográfica desta temática. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

AS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL PARA ALUNOS SURDOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como procedimento de coleta de dados, efetuou-se uma busca na base de dados Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>) entre os dias 10 de maio de 2022 a 12 de maio de 2022 com os seguintes filtros: pesquisa avançada; com todas as palavras [literatura infantil]; com no mínimo uma das palavras [surdo – surdos – surda – surdas – surdez – auditiva]; onde minhas palavras ocorrem [no título do artigo]; exibir artigos com data entre [2011 – 2022]. Assim, foram gerados 14 resultados e procedeu-se então à análise dos títulos e resumos dos artigos encontrados.

Por fim, selecionou-se 13 artigos acadêmicos em Língua Portuguesa que apresentaram resultados relevantes sobre obras de literatura infantil para crianças surdas. Os artigos foram compilados no

Quadro 1 que mostra algumas informações dos trabalhos como ano de publicação, título e autores. Já o Quadro 2 apresenta as obras literárias infantis para alunos surdos encontradas nesses trabalhos.

Tabela 1. Trabalhos acadêmicos sobre literatura infantil surda.

| TÍTULO | AUTOR(ES) E ANO |
|---|-----------------------------------|
| A contação de histórias da literatura surda para alunos da educação infantil: um instrumento “mágico” para a formação de leitores | Almeida <i>et al.</i> (2017) |
| A literatura infantil para surdos: uma análise acerca da contação de histórias | Santos (2018) |
| Literatura infantil surda: os primeiros passos de uma nova era | Verniano (2018) |
| O uso da literatura infantil na educação de surdos - um olhar sobre as propostas metodológicas na década de 1990 na cidade de Campina Grande-PB | Silva, Lima e Porto (2018) |
| A literatura infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva | Pinto e Nunes (2019) |
| Diferentes som os todos” e “o patinho surdo”: uma investigação discursiva de textos da literatura infantil | Silva (2019) |
| A literatura em libras e a aprendizagem da leitura pela criança surda na educação infantil | Duarte (2020) |
| A literatura infantil como instrumento de empoderamento no processo de ensino com alunos surdos em uma escola pública em Belém/PA | Pinto (2020) |
| A literatura infantil para surdos por meio da libras | Barbosa e Lara (2021) |
| Contribuições de práticas colaborativas no desenvolvimento linguístico e cultural de crianças surdas por meio da literatura infantil | Lourenço e Coelho (2021) |
| Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal | Cruz, Guedes e Lemos (2021) |
| O ensino-aprendizagem de português como L2 da criança surda pela literatura infantil em libras | Rodrigues (2021) |
| A literatura surda no processo educacional de estudantes surdos na educação infantil | Aratijo, Freitas e Aratijo (2022) |

Fonte: Elaboração nossa (2022).

No geral, os artigos têm como temática a literatura infantil para crianças surdas, divergindo nos objetivos de pesquisa, metodologias e idade do público-alvo e, conseqüentemente, trouxeram resultados diversificados. Os estudos de Almeida *et al.* (2017), Santos (2018),

Verniano (2018), Silva (2019), Pinto (2020), Barbosa e Lara (2021), Lourenço e Coelho (2021) e Rodrigues (2021) salientam a importância da valorização da identidade e cultura surda, além das experiências pessoais de vida dos alunos durante o planejamento e execução das aulas, inclusive quando se refere às aulas de literatura infantil que incluem os estudantes surdos.

Os estudos de Almeida *et al.* (2017), Santos (2018), Verniano (2018), Silva; Lima e Porto (2018), Pinto e Nunes (2019), Barbosa e Lara (2021), Cruz; Guedes e Lemos (2021) e Araújo; Freitas e Araújo (2022) destacam a relevância tanto da tradução dos contos infantis para Libras quanto da produção de novas obras específicas para o público infantil surdo, levando em consideração a sua cultura, identidade e experiências de vida.

Por fim, os estudos de Duarte (2020), Pinto (2020) e Araújo; Freitas e Araújo (2022) ressaltam a pertinência dos profissionais capacitados para o uso da Libras e, para isso, indicam a formação inicial e continuada dos professores que trabalham em turmas com alunos surdos.

Concluída a apresentação dos trabalhos acadêmicos sobre a temática encontrada na pesquisa bibliográfica, apresenta-se o Quadro 2 contendo informações sobre os livros de literatura infantil surda mencionados nestes trabalhos, como ano, título e autores. Como alguns livros tiveram mais do que uma edição publicada, optou-se por colocar o ano da primeira publicação de cada livro para destacar a ordem cronológica do surgimento das obras.

Obras de literatura infantil para alunos surdos

Tabela 2. Obras de literatura infantil surda entre 2001-2010.

| ANO | TÍTULO | Autor(es) |
|------|---|--|
| 2001 | Tibi e Joca: uma história de dois mundos | Cláudia Bisol |
| 2003 | Cinderela surda | Carolina Hessel Silveira Fabiano Souto Rosa Lodenir Becker Karnopp |
| 2003 | Rapunzel surda | Carolina Hessel Silveira Fabiano Souto Rosa Lodenir Becker Karnopp |
| 2005 | Patinho surdo | Fabiano Souto Rosa Lodenir Becker Karnopp |
| 2005 | Adão e Eva | Fabiano Souto Rosa Lodenir Becker Karnopp |
| 2005 | A cigarra surda e as formigas | Carmen Elisabete de Oliveira Jaqueline Boldo |
| 2006 | As aventuras de Pinóquio em Língua de Sinais Brasileira | Nelson Pimenta Luiz Carlos Freitas |
| 2008 | A família sol, lá, si | Márcia Honora |
| 2009 | O feijãozinho surdo | Liège Gemelli Kuchenbecker |
| 2009 | Óculos de ouvido | Liana Salmeron Botelho de Paula |
| 2009 | Ecopiratas: uma aventura em Fernando de Noronha | Beto Junqueyra |
| 2010 | Coleção Contos Clássicos em Libras | Márcia Honora May Lopes Esteves Frizanco |
| 2010 | Coleção Pedacinho do Céu | Silvia Helena Ross Lencine |

Fonte: Elaboração nossa (2022).

De acordo com o Quadro 2, foram publicadas 11 obras individuais e 2 coleções inéditas entre os anos de 2001-2010. Observa-se que as primeiras obras encontradas foram lançadas a partir dos anos 2000 e os livros mais recentes são datados de 2010. Após este período, mesmo que algumas obras tenham sido publicadas em novas edições (exemplo: Cinderela surda; Patinho surdo; Ecopiratas), há uma lacuna de

livros inéditos de literatura infantil para alunos surdos que perdura até hoje. Com isto, os professores da Educação Infantil encontrarão poucas referências para atividades envolvendo literatura infantil com os alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o presente estudo elencou-se como objetivo geral “identificar as obras de literatura infantil para alunos surdos citadas em trabalhos acadêmicos” a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica. Como resultados, apresentou-se os trabalhos acadêmicos que trouxeram esta temática e as obras literárias infantis para alunos surdos que foram mencionadas pelos autores dos respectivos trabalhos.

Verifica-se que, a partir da revisão dos textos acadêmicos sobre a literatura infantil surda, foi possível mostrar a importância da tradução dos clássicos da literatura infantil para a Libras, mas também o acesso à literatura do grupo social surdo valorizando sua história e cultura. Além disso, é imprescindível preservar os aspectos da identidade surda nas histórias para que os alunos surdos possam se identificar com as personagens.

Em relação às obras literárias citadas nos trabalhos acadêmicos, encontrou-se poucas referências para os trabalhos com as crianças surdas. Além disso, as últimas obras foram lançadas há mais de 10 anos, caracterizadas como clássicos que não abordam as temáticas atuais presentes na sociedade. Esta lacuna pode estar atrelada ao uso de outros suportes de mídia como os vídeos nas plataformas de redes sociais, no

entanto, novos suportes não anulam a relevância da utilização dos livros impressos para o trabalho em sala de aula.

A literatura infantil é uma importante ferramenta para a aquisição da leitura e escrita por meio de fábulas e contos, inclusive para os alunos surdos. E a literatura infantil surda apresenta características diferenciadas para se adaptar a estes alunos, mostrando-se como uma manifestação artística e cultural deste público.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Marieli Florentino Lino

Mestranda em Ciências da Linguagem (UNISUL). Especialista em Tecnologias para Educação Profissional (IFSC). Graduada em Psicologia (UNISUL). Cursando Licenciatura em Pedagogia (UNIASSELVI). ORCID: 0000-0002-4964-3790. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980272012516124>.

²Eliane Perpétua Florentino

Especialista em Prática Interdisciplinar: educação infantil, séries iniciais e a inclusão da educação especial (FUCAP). Licenciada em Pedagogia (UNIASSELVI). ORCID: 0009-0000-9803-5268. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7213638821277885>.

³Maycon Maria Fermino

Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática (UNIASSELVI). Licenciado em Matemática (UNISUL). ORCID: 0009-0002-9313-6507. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6814290461099775>.

⁴Gabriel Vargas Nunes

Cursando Licenciatura em Letras-Ingês (UNISUL). ORCID: 0009-0006-6547-0283. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1414093346954126>.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. X. *et al.* A contação de histórias da literatura surda para alunos da educação infantil: um instrumento “mágico” para a formação de leitores. In: Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 6., 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: GEPRÁXIS, 2017.

ARAÚJO, N. F. M.; FREITAS, T. N.; ARAÚJO, T. W. G. A literatura surda no processo educacional de estudantes surdos na educação infantil. In: CASTRO, P. A. *et al.* (org.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 781-799.

BARBOSA, M. A. S.; LARA, M. C. P. A literatura infantil para surdos por meio das libras. **Cadernos Acadêmicos Unina**, Curitiba, v. 1, n. 2, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 146, p. 1, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CRUZ, L. A.; GUEDES, M. A.; LEMOS, A. M. Literatura Surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, 2021.

DUARTE, R. C. S. **A literatura em libras e a aprendizagem da leitura pela criança surda na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2º Língua para Surdos) – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Paraíba, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURENÇO, É. A. G.; COELHO, L. D. J. Contribuições de práticas colaborativas no desenvolvimento linguístico e cultural de crianças surdas por meio da literatura infantil. In: SILVA, R. A. F.; HOLLOSI, M. (org.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 155-173.

PINTO, C. G. T. T. A literatura infantil como instrumento de empoderamento no processo de ensino com alunos surdos em uma escola pública em Belém/PA. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...], Maceió: CONEDU, 2020.

PINTO, C. G. T. T.; NUNES, M. C. R. G. A literatura infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 6, n. 3, p. 211-221, dez. 2019.

RODRIGUES, G. P. B. **O ensino-aprendizagem de português como L2 da criança surda pela literatura infantil em libras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2º Língua para Surdos) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Paraíba, 2021.

SANTOS, A. P. P. **A literatura infantil para surdos: uma análise acerca da contação de histórias**. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SANTOS, A. P. S.; GOES, R. S. **Língua brasileira de sinais - Libras**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

STEUCK, C. D.; PIANEZZER, L. C. M. **Pedagogia da Educação Infantil**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

SILVA, M. M. **Diferentes somos todos” e “o patinho surdo”**: uma investigação discursiva de textos da literatura infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Aparecida de Goiânia, 2019.

SILVA, S. M.; LIMA, N. M. F.; PORTO, S. B. N. O uso da literatura infantil na educação de surdos - um olhar sobre as propostas metodológicas na década de 1990 na cidade de Campina Grande-PB. *In*: Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino, 7., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: ENLIJE, 2018.

VERNIANO, M. I. Literatura infantil surda: os primeiros passos de uma nova era. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 251-272, 2018.

5. EM DEFESA DA TEATROTERAPIA

Ezequiel Martins Ferreira ¹

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/1877

INTRODUÇÃO

Meus estudos sempre se enfocaram sobre os aspectos de construção e desenvolvimento do homem e as produções simbólicas dos mesmos, nas quais encontramos os modos subjetivos de se lançar ao mundo.

Em meu percurso, mergulhei inicialmente nos caminhos da psicologia, onde encontrei vários arcabouços teóricos que me permitiram interagir com ideias sobre a construção e desconstrução subjetiva e as produções simbólicas do homem, como os sonhos, os mitos, a linguagem e a arte.

Em contrapartida, surgiu o teatro como uma incógnita a ser estudada. Se, por um lado, o teatro, em sua execução, apresenta elementos claramente terapêuticos, do outro, a criação e produção de personagens tanto no jogo teatral, como na montagem de espetáculos, sempre remete às ideias de construção subjetivas.

Nesse meio, entre a Psicologia e o Teatro, me incumbi da tarefa de encontrar uma possibilidade de articulação harmoniosa entre os dois saberes e tenho me dedicado a essa pesquisa.

A seguir apresento alguns passos desse trajeto e provocações sobre suas articulações no âmbito de proposições contemporâneas para

uma prática menos hierárquica dos saberes. Trago como exemplo, a possibilidade criada por Walter Orioli, de uma prática teatroterapêutica.

DESENVOLVIMENTO

Tendo me colocado na busca por elementos metodológicos que permitam o entrecruzamento das duas áreas de conhecimento, muitas propostas práticas foram encontradas, mas, parafraseando Schechner, não se pode aventurar por um estudo desconsiderando as questões fundamentais do próprio pesquisador. Desse modo, precisei acrescentar como crivo de minhas buscas, os meus próprios sintomas.

Nessa busca passei rapidamente pelo Psicodrama de Moreno, (1974), pelas Constelações Familiares de Hellinger (2003) e por algumas práticas do uso de teatro como ferramenta terapêutica até então sem nomenclaturas. Em várias dessas metodologias senti que a abordagem e exposição diante dos traumas era colocada de maneira um tanto abrupta que, apesar do efeito catártico, poderiam provocar situações traumáticas no lugar de harmonizar os complexos com o próprio eu.

Uma primeira identificação nesses termos se deu diante da dissertação de Camps (2003) onde a autora trabalha o teatro da espontaneidade numa perspectiva winnicottiana com adolescentes. No entanto, uma certa ausência das noções de estrutura cênica me angustiava. Encontrei então na dissertação de Azevedo (2015) a nomeação de uma metodologia onde a estrutura cênica se manifestava e a ideia de construção pessoal ou resolução de conflitos internos se mantinha: era a teatro-terapia. Apesar de nomeada a metodologia, a

autora apresenta como algo autoral e não menciona antecessores para uma pesquisa histórica.

Em busca da teatroterapia encontrei diversas publicações trazendo-a como o uso de técnicas teatrais para fins terapêuticos, mas nenhuma se propondo a apresentá-la formalmente como uma metodologia terapêutica assim como a arteterapia, a dançaterapia e a musicoterapia já haviam realizado.

Prosseguindo na pesquisa, encontrei alguns autores que propõem ideias novas sobre a relação entre teatro e práticas terapêuticas. Duas tendências fortes se delineiam nessas novas práticas. Na primeira delas se destacam Jennings (1995), Jones (1996) e Landy (1994) que se formalizam em torno da dramaterapia, no entanto cada um dispõe de elementos distintos na elaboração de suas metodologias. A segunda tendência passa por Hansen (2008) que traz a ideia de arte teatroterapia e, por fim, Orioli (2007) com a ideia de teatroterapia.

Orioli (2007) apresenta a teatroterapia como um processo duplo em que atuam o desenvolvimento de formação artística pelas vias do trabalho do ator e a ressignificação das emoções a partir de suas manifestações pelos gestos do corpo. De acordo com o autor, não se trata apenas do uso do teatro como instrumento para mediar uma ação terapêutica, mas implica na educação e na percepção do movimento corporal e vocal, como também num trabalho pré-expressivo que é essencial à criação cênica, e que por essas vias (da própria percepção e da criação cênica) torna a terapia possível e consciente como um processo de transformação.

Pesquisando por trabalhos publicados, percebi que o termo teatroterapia aparece em diversos trabalhos produzidos no Brasil, Portugal e Itália nos últimos 20 anos. No Brasil temos algumas dissertações e teses como Teatro, mirante da aventura humana - processo de definição da teatroterapia (1996), e Teatroterapia e apropriação da vida (2002), de Marzano, O sentido da vida no envelhecer: o teatro espontâneo do cotidiano como um recurso em terapia ocupacional (2003), de Mendonça, Um estudo sobre o papel do jogo teatral como elemento auxiliar para o tratamento de toxicômanos (2007), de Marinho, A poética da Promoção da saúde e o Teatro do oprimido: percepções sobre a relevância do uso da linguagem teatral na Estratégia Saúde da Família do Complexo de Manguinhos (RJ), através da estruturação da Ação-Interdisciplinar Teatro Dentro da Vida (2008) de Silva, no qual apenas o trabalho de Marinho é realizado fora de programas da Saúde ou Psicologia. De Portugal, encontrei Psicologia dos (nos) Bastidores: Condições inerentes aos Processos Terapêuticos e aos Processos de Pesquisa em contexto Teatral (2013), de Mano, Teatro Etnoclínico: apresentação de um novo método psicoterapêutico (2014), de Vaz, Teatro-terapia: reflexões sobre a prática teatral com jovens com Asperger (2015), de Azevedo, e Teatro da Encarnação: Educação em tempos de Barbárie (2016), de Saldanha. Da Itália, tem-se as obras de Walter Orioli, e algumas teses como Esperienze di teatro e terapia in Italia dal 1990 al 2002 (2002), de Mattei, Metodologia della teatroterapia. Aspetti educativi e relazionali (2006), de Motta, Danza e teatro come mezzo terapeutico: l'esperienza di un progetto teatrale nel carcere di San Vittore (2007), de Sozzi, Teatroterapia: una prospettiva

diversa per il teatro secondo Walter Orioli (2009), de Brumat, Teatro terapia e Gestalt Counseling (2014), de Laila.

Destas obras, a maioria trata do uso do teatro como ferramentas em função da terapêutica, e são inspiradas pelas obras de Moreno e Boal. A proposta mais divergente é a de Orioli na qual tem em sua concepção a mescla das ideias psicológicas de Freud, Jung, Moreno e Winnicott, e as ideias teatrais de Stanislavsky, Meyerhold, Artaud, Grotowski e Barba e preza pela educação para a sensibilidade e para a imersão em si mesmo através do corpo e da voz, sendo esta a sua definição científica, quando na verdade, segundo o próprio autor, se trata apenas da possibilidade de tornar a relação entre corpo, voz, mente e espírito harmoniosa na relação com os outros, consigo mesmos, e em contato com sua criatividade (ORIOLI, 2007).

Orioli (2007) também traz que o teatro em sua essência é ritual. Desde sua concepção de origem, como do aspecto em que ritual, ao se dissociar do cotidiano, torna-se um espaço de transformação e encerra em si elementos constituintes que resultam numa performatividade, um ato criativo de retrospectão.

O autor retoma também as ideias de Victor Turner sobre o processo ritual, principalmente na definição de ritos de passagem como o espaço intermediário entre as situações atribuídas ou definidas por lei, costumes e convenções, onde o sujeito se permite a expressão das forças que provocam mudanças.

Esses ritos, cerimônias, ritualizações, processos de fazer artístico, jogos performances da vida cotidiana são considerados por Schechner (2012) como performances em seu livro Performance Theory,

organizado em sua versão brasileira por Ligiéro, ao afirmar sobre a performance e seus métodos:

Os estudos da performance utilizam um método de “amplo espectro”. O objeto dessa disciplina inclui os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música, porém não se limita a eles; compreende também ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representações e jogos; performance da vida cotidiana, papéis da vida familiar, social e profissional; ação política, demonstrações, campanhas eleitorais e modos de governo, esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas até o corpo, junto com outras formas de cura (como o xamanismo); os meios de comunicação. O campo não tem limite fixo (SCHECHNER, 2012, p. 12).

As ideias de Orioli parecem seguir a uma vertente mais inovadora por parecer colocar os dois campos de conhecimento tendo um valor significativamente equiparável, e não apenas mero uso de um pela causa do outro. Nesse ponto, vem de encontro uma provocação de Rotelli (1994) num trabalho organizado por Amarante (1994), quanto ao uso da arte como ferramenta:

fazer um espetáculo teatral é terapêutico, mas falar de Teatroterapia me parece uma perversão. Em outras palavras, eu penso que é terapêutico tudo aquilo que nos permite revisitar com qualidade a vida. Mas, ao invés, os psiquiatras, na maioria das vezes, fazem o procedimento oposto, usam o teatro, que é uma grande expressão do homem, para transformá-lo em terapia; usam a pintura para transformá-la em diagnóstico e em terapia, e isto é verdadeiramente imperdoável (ROTELLI, 1994, p. 159).

E continua,

eu não quero ser esquemático, eu sei que existem boas práticas, qualquer que seja o nome que elas tenham, existem práticas ruins, seja qual for o nome delas, mas de uma forma geral, enquanto discurso geral, eu acho que nós devemos lutar contra aquilo que é um patrimônio da humanidade se transformar num patrimônio da psiquiatria (...) eu creio que aquilo que vale para o teatro, que vale para a pintura, que vale para todas as expressões artísticas da humanidade, não deve ser reduzida a qualquer coisa (ROTELLI, 1994, p. 160).

Apesar do posicionamento parecer incisivo, podemos aproveitar a ideia de não reduzir um nas práticas do outro, mas insistir em encontrar uma harmonização de ambos, havendo para isso a satisfação interna e estética.

Orioli define a teatroterapia como uma prática que preza pela educação para a sensibilidade e para a imersão em si mesmo através do corpo e da voz, sendo esta a sua definição científica para sua metodologia. Apesar de fazer uma definição científica, o autor diz que na verdade se trata apenas da possibilidade de tornar a relação entre corpo, voz, mente e espírito harmoniosa na relação com os outros, consigo mesmos, e em contato com sua criatividade (ORIOLO, 2007).

Orioli (2007) também traz que o teatro em sua essência é ritual. Desde sua concepção de origem, como do aspecto em que um ritual, ao se dissociar do cotidiano, torna-se um espaço de transformação e encerra em si elementos constituintes que resultam numa performatividade, um ato criativo de retrospectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando deste modo, a provocação de Rotelli quanto a não reduzir o fazer teatral a outra coisa que não ele mesmo, a teatroterapia de Orioli parece propor uma mescla harmoniosa entre o teatro e as terapêuticas, sendo terapêutico o próprio processo ritual instaurado nas sessões teatrais, sem deixar de lado a construção e formação do sujeito como ator.

Embora me utilize aqui de Orioli como exemplo de uma possibilidade de articulação dos campos do teatro e da psicologia em um nível não hierárquico, ainda faltam estudos, assim como a aplicação prática da metodologia da teatroterapia para uma efetiva comprovação da possibilidade de se aprender sobre o funcionamento humano a partir do fazer teatral, e do diálogo desses dois campos atrelados ao imaginário cultural brasileiro.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

¹Ezequiel Martins Ferreira

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de

Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. ORCID: 0000-0001-5468-6579. Currículo Lattes: 4682398500800654.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. (org.) **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 149-170.

AZEVEDO, M. T. M. **Teatro-terapia**: reflexões sobre a prática teatral com jovens com Asperger (Estudo de caso). Dissertação (Mestrado em Estudos de Teatro) - Faculdade de letras, Universidade do Porto. Porto, 2015.

BRUMAT, E. C. **Teatroterapia**: una prospettiva diversa per il teatro secondo Walter Orioli. Tese (Doutorado) Università Ca' Foscari. Venezia, 2009.

CAMPS, C. I. C. de M. **A Hora do Beijo**: Teatro Espontâneo com Adolescentes numa Perspectiva Winnicottiana. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

HANSEN, M. R. **L'arte dell'attore e art theatre counseling**, Editore: EDUP, 2008.

HELLINGER, B. **Ordens do amor**: um guia para trabalho com constelações familiares. São Paulo: Cultrix, 2003.

JENNINGS, S. **Dramatherapy**: theory and practice 1. Londres: Routledge, 1995.

JONES, P. **Drama as Therapy**: Theatre as Living. New York: Ed. Routledge, 1996.

LAILA, L. **Teatro terapia e Gestalt Counseling**. Tese. Università degli Studi di Genova, 2014.

LANDY, R. **Dramathrapy: Concepts and practices**. New York: Springfield, 1994.

LIGIÉRO, Z. (Org). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

MANO, A. S. M. L. **Psicologia dos (nos) Bastidores: Condições inerentes aos Processos Terapêuticos e aos Processos de Pesquisa em contexto Teatral**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - ISPA Instituto Universitário. Lisboa, 2013.

MARINHO, F. D. **Um estudo sobre o papel do jogo teatral como elemento auxiliar para o tratamento de toxicômanos**. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

MARZANO, S. **Teatro, mirante da aventura humana** - processo de definição da teatroterapia. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

MARZANO, S. **Teatroterapia e apropriação da vida**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MATTEI, M. **Esperienze di teatro e terapia in Italia dal 1990 al 2002**. Tese. Università di Pisa, 2002.

MENDONÇA, M. P. **O sentido da vida no envelhecer: o teatro espontâneo do cotidiano como um recurso em terapia ocupacional**. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MOTTA, R. **Metodologia della teatroterapia: Aspetti educativi e relazionali**. Tese. Università degli Studi di Milano. Bicocca, 2006.

ORIOLI, W. **Teatroterapia: prevenzione, educazione e riabilitazione**. Trento: Erickson, 2007.

ROTELLI, F. Superando o manicômio: o circuito psiquiátrico de Trieste. In: AMARANTE, P. (org.) **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. pp. 149-170.

SALDANHA, M. R. **Teatro da Encarnação**: Educação em tempos de Barbárie. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2016.

SCHECHNER, R. Introdução. O Leque e a Rede. In.: LIGIÉRO, Zeca (Org). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

SILVA, P. J. P. **A poética da Promoção da saúde e o Teatro do oprimido: percepções sobre a relevância do uso da linguagem teatral na Estratégia Saúde da Família do Complexo de Manguinhos (RJ), através da estruturação da Ação-Interdisciplinar Teatro Dentro da Vida**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, J. E. L. F. **Entre o Teatro e a Psicologia**: Processos e vivências da mudança psicológica em contexto teatral. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto. Porto, 2013.

SOZZI, B. **Danza e teatro come mezzo terapeutico: l'esperienza di un progetto teatrale nel carcere di San Vittore**. Tese. Università degli Studi di Padova, 2007.

VAZ, H. **Teatro Etnoclínico**: apresentação de um novo método psicoterapêutico. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto. Porto, 2014.