

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

WESLEI CHALEGHI DE MELO

**A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NA ARTE: LITERATURA E CINEMA
EM DIÁLOGO**

Londrina

2020

WESLEI CHALEGHI DE MELO

**A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NA ARTE: LITERATURA E CINEMA
EM DIÁLOGO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dra. Marilu Martens Oliveira.

Londrina

2020

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

M528d Melo, Weslei Chaleghi de
A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo / Weslei Chaleghi de Melo. - Londrina, 2020.
106 f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2020.
Bibliografia: 99-106

1. Multiculturalismo. 2. Integração social. 3. Literatura. 4. Cinema. 5. Catálogos.
I. Oliveira, Marilu Martens, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
III. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



TERMO DE APROVAÇÃO

A DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL NA ARTE: LITERATURA E CINEMA EM DIÁLOGO

por

Weslei Chaleghi de Melo

Dissertação de Mestrado e o seu produto educacional **CATÁLOGO DIDÁTICO LITERATURA E CINEMA NO ESTUDO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO SOCIAL**, apresentados no dia 03 de março de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, *Campus Londrina*, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O mestrando foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Prof(a). Dr(a). Marilu Martens Oliveira (UTFPR - Cornélio Procópio)
Orientador(a)

Prof(a). Dr(a) Alessandra Dutra (UTFPR - Londrina)
Membro Titular

Prof(a). Dr(a). Maria Isabel Borges (UEL - Londrina)
Membro Titular

Prof(a). Dr(a). Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR - Apucarana)
Membro Titular

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza
Mestrado Profissional
UTFPR Campus Londrina

A folha de aprovação assinada encontra-se arquivada na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Dedico esta dissertação a todas as vozes
silenciadas e marginalizadas socialmente.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor e consumidor da minha fé, pois, nos momentos de tristeza e dificuldade, estava com suas mãos estendidas sobre mim.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. **Marilu Martens Oliveira** (Marimãe/ Mãerilu), por seu carinho e amor por mim. Saiba que serviu de incentivo para eu ter mais garra. Perceber seus olhos brilhando quando lecionava me ensinaram o verdadeiro amor pela educação. Você me inspira a ser um ser humano melhor. Receba todo meu respeito, afeto e admiração. Obrigado por aceitar, ao meu lado, o desafio que hoje se concretiza neste trabalho;

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Profs. Drs. **Alessandra Dutra** (UTFPR), **Givan José Ferreira dos Santos** (UTFPR) **Maria Isabel Borges** (UEL), **Ricardo Desidério** (UNESP/UNESPAR), **Inês Bressan** (UENP), pelas instigantes e profícuas sugestões e pelo apoio emocional e carinho.

Aos meus **pais e irmãos**, pela alegria de compartilhar esse momento, em especial, à minha mãe, **Josefa Maria Chaleghi de Melo** (*in memoriam*), guerreira que me ensinou a sempre correr atrás dos meus sonhos. Essa vitória é por você.

À amiga **Daiane Martins**, por me hospedar em sua casa durante o período letivo do mestrado, com muito amor, cuidado e carinho. O que você fez por mim é digno de uma pessoa de coração puro. Mais que um lugar para dormir, você me deu afeto, foi ombro amigo quando precisei, sorriu e chorou comigo. Estarei sempre ao seu lado.

Aos amigos do grupo de *Whatsapp* “Mestrandíssimos”: **Daiane Martins, Ingrid Benites, Letícia Novelli, Marinno Arthur, Henrique Crepaldi, Luís Fernando Silva e Gabriella Araujo**. Vocês são incríveis.

Aos **professores da graduação do curso de Letras-Português** (UEL), em especial a **Adilson dos Santos, Maria Carolina Godoy e Sílvio José Stessuk**, que ministraram a disciplina de Teoria literária, por seus preciosos ensinamentos.

À professora que marcou minha vida, **Mari Clair do Nascimento** (UNOPAR), pelos conselhos e auxílio.

Aos **professores do PPGEN-** Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciência Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e, principalmente, ao Dr. **Maurício Cesar Menon**.

Por fim, a quatro amigos especiais: **Leticia Araújo, Lucas dos Santos Lavisio, Paulo Vinicius Tosin e Wilder Kleber Fernandes de Santana**, pois, com vocês ao meu lado, sou mais forte.

MELO. Weslei Chaleghi de. **A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo.** 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

RESUMO

Em que medida a arte pode ser importante no tocante à diversidade e à inclusão no ambiente escolar? Essa é a indagação a partir da qual se propôs este trabalho que tem, como objetivo maior, demonstrar o uso dialógico entre o cinema e a literatura, em uma proposta de ensino para a diversidade e a inclusão social. Esta dissertação busca destacar, ainda, algumas sugestões metodológicas explícitas em um Catálogo Didático, no formato de material de apoio ao docente, posto que se trata de um produto educacional, exigência do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de trazer à tona temas socialmente importantes, sendo a escola uma instituição propícia a isso. A arte –no caso a literatura e o cinema –, por sua vez, funciona como adjunta no processo de sensibilização e construção da subjetividade dos sujeitos, quebrando paradigmas discriminatórios, racistas, preconceituosos e de cunho marginalizador. Para estimular, então, as reflexões sobre o poder humanizador da arte, suas teorias e relação com o contexto social, estão presentes autores como: Candido (1975; 1999; 1995, 2004), Cosson (2007), Bhabha (2007), Brito (2006) e Stam (2008). Inicialmente, a investigação realizada partiu de um levantamento bibliográfico. Em seguida, produziu-se o Catálogo Didático, elemento norteador das atividades desenvolvidas pelos educadores, elencando-se obras literárias e cinematográficas para a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Para a validação do produto educacional, desenvolvida em uma escola pública que atende a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de campo. Houve a orientação e o acompanhamento de seis professoras na elaboração e execução de seus planos metodológicos, observando-se também que a arte possui grande potencial no desenvolvimento da alteridade do sujeito. Comprovou-se que o diálogo entre literatura e cinema contribui para que o aluno se sensibilize e lance um olhar novo (de aceitação) sobre a diversidade e a inclusão social. Os docentes envolvidos pontuaram que essa interação é possível, posto que aplicaram atividades sugeridas no Catálogo Didático com sucesso, e que elas ampliaram seus efeitos para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão social. Literatura. Cinema. Catálogo Didático.

MELO. Wesley Chaleghi de. **Diversity and social inclusion in art: literature and cinema in dialogue**. 2019. 106 f. Dissertation (Master in Humanities, Social and Nature Sciences Teaching) - Federal Technological University of Paraná, Londrina, 2019.

ABSTRACT

To what extent can art be important in terms of diversity and inclusion in the school environment? This is the question from which this paper was proposed, whose main objective is to demonstrate the dialogical use between cinema and literature, in a teaching proposal for diversity and social inclusion. He also seeks to highlight some explicit methodological suggestions in a Didactic Catalog, in the format of material to support the teacher, since it is an educational product, requirement of the Professional Master of the Postgraduate Program in Teaching of Human, Social and Nature Sciences (PPTNS) at the Federal Technological University of Paraná (FTUPR). This research is justified by the need to bring up socially important issues, and the school is an institution conducive to this. Art (in the case of literature and cinema), in turn, functions as an adjunct in the process of sensitization and construction of the subjectivity of the subjects, breaking discriminatory, racist, prejudiced and marginalizing paradigms. To stimulate, then, the reflections on the humanizing power of art, its theories and relationship with the social context, authors are present such as: Candido (1975; 1999; 1995, 2004), Cosson (2007), Bhabha (2007), Brito (2006) and Stam (2008). Initially, the investigation was based on a bibliographic survey. Then, the Didactic Catalog (guiding element of the activities developed by the educators) was produced, listing literary and cinematographic composition for Early Childhood Education, early and late years of Elementary School, High School and Higher Education. For the validation of the educational product, tested in a public school that serves students in the early years of elementary school, methodologically we opted for field research. There was the guidance and monitoring of six teachers in the elaboration and execution of their methodological plans, also observing that art has great potential in the development of the subject's otherness. It was proved that the dialogue between literature and cinema contributes to the student's awareness and takes a new look (of acceptance) on diversity and social inclusion. The teachers involved pointed out that this interaction is possible, since they applied activities suggested in the Didactic Catalog successfully, and that they will extend their effects beyond the school walls.

Keywords: Diversity. Social inclusion. Literature. Movie theater. Didactic Catalog.

LISTA DE SIGLAS

Catálogo Didático - CD

INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Pessoas intersexo, Assexuais e outros.

PCD - Pessoa com deficiência

PCN- Parâmetros Curriculares Nacional

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Apresentação do Catálogo Didático aos docentes
- FIGURA 2** Docentes preparando suas aulas e discutindo possíveis adaptações
- FIGURA 3** Alunos assistindo ao filme Shrek (2001)
- FIGURA 4** Professora realizando a leitura da Obra Literária

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	8
1 INTRODUÇÃO	12
2 A DIVERSIDADE, A INCLUSÃO SOCIAL E O ETNOCENTRISMO	16
2.2 O direito à educação: diversidade, igualdade e equidade	26
3 O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA.....	32
3.1 O diálogo entre obras literárias e filmes	40
3.1.1 Sobre intertextualidade e interartes.....	45
3.2 O uso de filmes como recurso pedagógico no ensino.....	49
3.3 A linguagem literária e o <i>diferente</i> na escola.....	52
3.4 A leitura, o letramento literário e o letramento cinematográfico.....	55
4 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	59
4.1 A avaliação da aprendizagem na pesquisa de campo	78
4.2 Algumas considerações sobre a pesquisa de campo	89
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A.....	100

PALAVRAS INICIAIS ¹

O título desta dissertação “A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo” foi resultado da vida de Wesley Chaleghi – a minha vida –, no período 1995-2016. Ao terminar a graduação em Pedagogia, percebi como é importante trabalhar com essa temática. Notei o quanto a arte poderia sensibilizar, despertar o sentimento de alteridade. Durante toda a minha trajetória escolar, sempre fui alvo de muito preconceito. Sou filho do senhor José, trabalhador rural, analfabeto, que criou seus três filhos com um salário mínimo, e da dona Joséfa, do lar, que diversas vezes deixou de comprar roupas para poder pagar os materiais escolares.

Estudei até o Ensino Médio em escola pública, acordando todos os dias por volta das 5h. Andava cerca de 2 km, em estrada de terra, para embarcar no ônibus e ir à escola. Muitas vezes, chegava com os sapatos sujos de barro: o “bicho do mato” para muitos colegas de classe. Cresci sem luxo, não tive computador, Internet, celular ou algo do tipo. Minhas pesquisas para trabalhos escolares eram em livros, na biblioteca. Mas, como não tínhamos automóvel, fazíamos o trajeto a pé, cerca de 10 km, muitas vezes debaixo de chuva, outras vezes com um sol escaldante, porém sempre estava disposto a estudar.

Fui muito discriminado, pois me chamavam de *veadinho*, *biba*, *gayzinho*, *menininha*, *Zé da mandioca*, entre tantos outros adjetivos pejorativos que me doem recordar. Muitas vezes fui agredido fisicamente: jogavam bolinhas de papel em mim (com cuspe), eles me empurravam e me batiam. Eu tinha medo de ir ao banheiro, pois sempre havia algum “valentão” para me agredir. Esse foi meu passado: o menino *gay*, pobre, do campo, que nunca era escolhido no futebol, durante as aulas de Educação Física, ou nos grupos, para realizar os trabalhos extraescolares.

Em 2016, comecei a trabalhar em uma escola, na modalidade de Educação Especial – APAE, e percebi o preconceito da sociedade tida como *normal* em relação às pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo em que eu notava pessoas olhando de *cara feia*, cochichando quando os alunos passavam pela rua, isso me humanizava,

¹ Ao longo desta dissertação, por opção, haverá alternância entre a conjugação em 1ª pessoa do singular e 1ª e 3ª do plural, atendendo à necessidade de maior ou menor proximidade do autor com momentos da pesquisa.

pois me fazia ter convicção da minha missão: lutar para que todas as vozes silenciadas tenham oportunidade de se expressar e condições igualitárias. Conviver com essa realidade me fez perceber o valor da inclusão social.

Justamente por viver o outro lado da desigualdade, sentir os reflexos da discriminação e da opressão, sei o quanto é necessário trazer para discussão a questão da *diversidade* e da *inclusão social*. Há tantos(as) outros(as) como eu, até mesmo em piores situações, sofrendo preconceito, discriminação, exclusão, agressão no ambiente escolar, inclusive com danos físicos e psicológicos para toda a vida.

E tudo isso me fez ter um olhar crítico voltado a essas questões. Em 2015, iniciava a docência, no curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na rede estadual/PR. Percebi o quanto a literatura e o cinema mexiam com o interior dos alunos, como se sentiam tocados e emocionados. Em 2016, formei-me em Pedagogia e pensei como seria importante auxiliar os professores para lidar com a questão da diversidade e da inclusão social. Em 2017, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Londrina (UTFPR-Ld). Aprovado, na área Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Humanas, comecei a desenvolver um **Catálogo Didático**, elencando obras literárias e cinematográficas que poderiam ser utilizadas para reverter o quadro de sofrimento de tantos grupos que são marginalizados socialmente, pois acredito que a escola é uma instituição propícia a *humanizar* as pessoas e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a *diversidade* e a *inclusão social* na arte é algo interessante, pois elas possuem caráter integrador entre as diferentes perspectivas sociais. Entretanto, não é uma tarefa fácil quando aplicadas, no âmbito escolar, a finalidades que excedem a estética, pois pensar a literatura em relação com outras artes – no caso desta pesquisa a cinematografia – e a temas socialmente importantes como a diversidade e a inclusão social, torna-se uma tarefa árdua. Além disso, não há o costume de se discutir sua aplicabilidade em sala de aula.

No âmbito escolar, costuma-se priorizar obras canonizadas², conhecidas como *alta literatura*. São as obras legitimadas por determinados grupos sociais, passando por um processo de valorização da sua linguagem, que vai desde o seu grau de autoria, o estabelecimento de uma cultura de significações, o reconhecimento do seu valor pela crítica literária, até sua circulação nas universidades.

Em contrapartida, obras cinematográficas, muitas vezes, são estigmatizadas por serem *cultura de massa* e por uma linguagem que se aproxima mais daquela usual, devido ao seu caráter comercial, que visa a atingir o maior público possível. Diferentemente de obras literárias canônicas, as cinematográficas poucas vezes vão à escola. Entretanto, cabe a valorização dessa manifestação artística, que, apesar de possuir uma linguagem diferente da literária, em seus aspectos estruturais, é também autônoma e sensibilizadora.

E o cinema é uma das artes que atinge o maior número de pessoas interessadas. Por essa razão, é um importante meio de acesso às interações sociais e culturais. A leitura literária, por sua vez, também contribui para a formação intelectual, cultural, identitária e social, justificando-se, dessa forma, o trabalho em sala de aula com essas linguagens (literatura e cinema), em suas diferentes transposições de gêneros discursivos e diversidade temática inclusiva.

Vale ressaltar que a literatura pode ser compreendida, entre seus muitos aspectos, como forma subjetiva de compreensão do homem em seu “*eu*” e em sua relação com o “*outro*”. Logo, esse instrumento de intensificação das relações sociais contribui para

² Considero como obras canônicas, a concepção postulada por Harold Bloom (1995). São obras transmitidas ao longo do tempo para outros leitores, constituindo uma tradição literária e dando lugar de destaque a determinadas obras literárias.

a humanização do sujeito, ao expor diferentes visões com significações e ressignificações sobre os mais diversos temas. Por esse viés, tratarei a temática escolhida, que, muitas vezes, apresenta dificuldade para o trabalho cotidiano do educador. Por isso, o foco aqui é elaborar propostas que possam auxiliá-lo, pois se faz necessário o constante repensar das práticas pedagógicas, rompendo-se paradigmas pautados em práticas pedagógicas engessadas e que pouco colaboram para a emancipação do sujeito e desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

Busco, portanto, como objetivo geral, propor o uso dialógico entre o cinema e a literatura, em uma proposta de ensino para a diversidade e a inclusão social. Viso ainda destacar algumas sugestões metodológicas explícitas em um **Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade da inclusão social** (doravante designado como **Catálogo Didático**), no formato de material de apoio ao docente, posto que se trata de um produto educacional, exigência do Mestrado Profissional (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ele pode ser utilizado por qualquer disciplina e, até mesmo, engajado em uma proposta interdisciplinar para ampliar as percepções e potencialidade no ensino de temas tão importantes como a *diversidade* e a *inclusão social*.

Essa possibilidade, tanto de trabalho em disciplinas específicas quanto em uma proposta interdisciplinar, ocorre devido ao **Catálogo Didático** abarcar a temática em questão, de forma geral e neutra, sem especificar um estigma social, e sim de modo horizontal, com o diálogo entre a obra literária e a cinematográfica perpassando diferentes tipos de preconceito.

Como objetivos específicos, busquei utilizar filmes e obras literárias para o ensino de temas socialmente importantes, promovendo calorosas reflexões sobre a temática em questão. Fui motivado, assim, pela minha prática docente ao observar que muitos alunos encontram dificuldades para entender determinados conteúdos, por falta de exemplos com os quais possuam maior proximidade, ou então devido à dificuldade de ligação entre a teoria e a prática do cotidiano, não conseguindo estabelecer uma relação entre o “eu” e a problemática.

Logo, o uso dos filmes, em sala de aula, pareceu-me um elemento sensibilizador, que facilita a socialização entre docente, discente e conteúdo, apresentando pontos de vista distintos em seu processo formativo. Destaco que a literatura, como adjunta nesse processo, torna-se imprescindível, pois a consonância

entre ela e o uso da cinematografia faz com que os exemplos explicativos se tornem mais prosaicos, para os alunos, por assistirem a filmes constantemente. E há ainda o aspecto de encantamento que o texto literário proporciona, impactando e levando os discentes a uma imensidão de possibilidades trazidas pelos autores (BRITO, 2006). Assim, as obras literárias e as cinematográficas serão utilizadas paralelamente, ampliando a visão sobre a discussão de temas transversais (valores – como solidariedade, compreensão, aceitação, amor ao próximo, generosidade – e visões distintas de mundo), possibilitando uma prática pedagógica humanística. Saliento que elas, além de suas potencialidades pedagógicas, possuem valor estético/de fruição, que não se restringe a finalidades educacionais. Essas expressões artísticas, por sua autonomia, abarcam múltiplos sentidos culturais que podem ser engajados na prática pedagógica, como proposto neste trabalho.

Em suma, a principal meta docente deve ser sempre aferir se os alunos entenderam o conteúdo e se o objetivo foi alcançado. Para isso, o professor deve utilizar ferramentas e metodologias diferenciadas, estimulando o estudante a se desenvolver intelectualmente sob uma perspectiva crítica e interativa. Por isso, deve procurar sua qualificação profissional. Assim, neste trabalho, busquei facilitar a compreensão dos professores e, em decorrência, dos alunos, frente aos gêneros e temas propostos.

O produto educacional, escopo desta investigação, é caracterizado por um suporte midiático (em *E-book*). Nele constam exemplos de obras cinematográficas, em consonância com algumas literárias que discutem o tema proposto, sequenciando, de forma breve, instruções referentes à sua aplicabilidade, a fim de que se desenvolva uma prática pedagógica eficiente.

Tendo em vista esse panorama, indago: há uma possibilidade eficaz de proporcionar a reflexão referente à diversidade e à inclusão social? Como a literatura e o cinema poderiam ajudar? E como orientar o docente nessa prática?

As concepções de diversidade e de inclusão social, expressas neste trabalho, giram em torno de tal questionamento e da valorização das especificidades sociais, inserindo e integrando no processo de ensino e aprendizagem os sujeitos pertencentes a grupos sociais discriminados, valorizando-os e compreendendo as diferenças como marco da estruturação cultural, de construção social, pois os sujeitos

são homens e mulheres plurais (distintas etnias, classes sociais, religiões, idades etc.).

Na busca de possíveis soluções para tais inquietações, esta dissertação está calcada, em diferentes olhares, entre outros, de autores como Candido (1975; 1999; 1995, 2004) Cosson (2007), Bhabha (2007), Brito (2006) e Stam (2008), que tratam, de forma significativa, a questão da literatura e da cinematografia, refletindo sobre seu uso no ambiente escolar.

Ela tem, como percurso, a Introdução (considerada Capítulo 1), na qual é traçado o roteiro do que vem a seguir. No Capítulo 2, são tratadas questões ligadas à diversidade e à inclusão social em seu sentido mais amplo e pedagógico; e, no Capítulo 3, a relação entre a literatura e o cinema como artes humanizadoras. Finalmente, no Capítulo 4, é exposta, de forma sintética, como contribuição prática, a produção e a aplicação em campo e a análise da eficácia – para validação de um produto educacional, o **Catálogo Didático** –, constante como apêndice ao final desta dissertação.

2 A DIVERSIDADE, A INCLUSÃO SOCIAL E O ETNOCENTRISMO

Recentemente, notou-se significativo aumento de discussões no meio acadêmico acerca da diversidade e da inclusão social. Isso ocorre devido à grande pluralidade em sala de aula, em suas mais variadas manifestações. Nesse sentido, afirmam Pabis e Martins (2014, p. 10) que, “[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias [...]”.

Tratar dessa temática torna-se necessário, uma vez que se busca a superação dos paradigmas pedagógicos instituídos por uma tradição de métodos de ensino que são modificados constantemente por fatores sociais, ao longo dos tempos. Diante disso, Rodrigues (2013) pontua que, para a construção de uma escola para todos, é preciso incentivar o processo de inclusão social, compreendendo que cada educando possui suas especificidades que não se enquadram em um modelo pronto de aluno.

Vale a pena destacar que, nos currículos educacionais, há alguns documentos norteadores reafirmando a necessidade da implementação de práticas pedagógicas dinamizadoras da quebra de estigmas sociais. Por exemplo, há a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de culturas afro-brasileiras e africanas e também a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que evoca o ensino da cultura indígena.

Esclarecemos que ao tratar do tema “inclusão social”, comumente se remete a pessoas com deficiência (PcD)³, entretanto esse termo não se restringe somente a isso. As PcD fazem parte dessa discussão, mas o vocábulo abarca um grande conjunto de diferenças, nas mais variadas esferas da sociedade. Como parte integrante dessa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, busca a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Antes da referida lei, havia o que se pode chamar de segregação educacional: alunos tidos como *incapazes* eram excluídos do convívio escolar, da abordagem inclusiva e, por sua vez, eram colocados em escolas “especiais”, em um movimento de exclusão social.

³ Termo utilizado para se referir a pessoas com limitações permanentes em substituição à antiga sigla PNE (Pessoa com necessidades especiais) pela Portaria 2.344/2010, da Secretaria dos Direitos Humanos.

De acordo com Carvalho (1994), havia outras exclusões, que, mesmo não amparadas pela lei, não eram mitigadas por ela, ou seja, alunos com condições socioeconômicas precárias, e/ou com necessidades educacionais como os já citados. Assim, educandos em diversos tipos de situação de desigualdade social não eram amparados dentro de um âmbito jurídico, tampouco eram efetivamente incluídos dentro da escola e defendidos das situações adversas que demandam equidade.

É importante lembrar que o ser humano é condicionado a viver em sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que ele se habitue a tal fator. A escola funciona, então, como instituição de socialização e integração de diferentes sujeitos, constituindo-se como um espaço multicultural de construção de identidade, que atua nesse processo de habituar-se ao convívio social e de se constituir como sociedade (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

A organização escolar, dessa forma, deve se comprometer a integrar todos os alunos, independentemente de quais sejam suas especificidades. Logo, nessa realidade emergente do âmbito educacional, exige-se que os docentes assumam uma postura reflexiva, para suprir as necessidades dos educandos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade e igualitária.

Partindo dessas constatações, conclui-se que a prática pedagógica deve se engajar no respeito à diversidade como premissa constituinte da base para a inclusão social, pois o processo de escolarização na educação básica atinge a maior parte da população. Marín (2003) coloca a temática em questão e destaca que a educação, como adjunta no processo de preservação da inclusão social, proporciona o contato entre sujeitos de diferentes culturas.

Na perspectiva de Abramowicz (2006, p.12), o termo *diversidade* pode ser entendido como “variedade, diferença e multiplicidade entre diferentes objetos ou realidade”. Essa concepção é reafirmada por Lima (2008) ao dizer que o ser humano se constitui por diferentes culturas e diferentes relações sociais, sendo pertencente a um grupo e, ao mesmo tempo, sendo singular em sua personalidade em relação aos demais sujeitos de seu círculo de convívio.

Considera-se um grande desafio reconhecer essa diversidade como elemento adjunto da identidade de um grupo social. Isso requer a superação do preconceito, bem como o empenho em se ensinar o valor dos vínculos afetivos que se formam dentro ou a partir desse grande conjunto chamado diversidade.

É necessário ressaltar a relevância do tema aqui abordado e explicitar o significado de *etnocentrismo* como a sobreposição cultural, ou seja, o centro ideológico em relação a outras formas de organização social. *Grosso modo*, Rocha (1988) busca designar como atributo significativo da palavra o ato de utilização de critérios de determinado grupo como medida única de crenças, normas e valores para comparar e pensar outros grupos.

Tendo em vista essas reflexões e, conseqüentemente, a compreensão efetiva dos conceitos relacionados ao pensamento etnocêntrico, surge a questão: há uma cultura etnocêntrica? Assim, na tentativa de elaboração de uma resposta à pergunta, é preciso se fazer uma breve reflexão sobre o panorama histórico do país. Desde os primórdios da colonização do Brasil, há a chamada “aculturação” dos nativos, por meio da imposição de crenças religiosas, de valores morais e éticos por parte dos europeus que aqui aportaram.

Logo, no *descobrimento* do Brasil, ou melhor, do seu *achamento*, já há evidências de que as posturas etnocêntricas acompanham a formação do território nacional desde seus primórdios. Tal abordagem fica evidente, por exemplo, na **Carta de Caminha**, quando uma das primeiras ações, após a chegada dos portugueses, foi a realização de uma missa:

Ao domingo de Pascoela pela manhã, determinou o Capitão de ir ouvir missa e pregação naquele ilhéu. Mandou a todos os capitães que se apresentassem nos batéis e fossem com ele. E assim foi feito. Mandou naquele ilhéu armar um esperável, e dentro dele um altar mui bem corregido. E ali com todos nós outros fez dizer missa, a qual foi dita pelo padre frei Henrique, em voz entoada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes, que todos eram ali. A qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção (CAMINHA, 2019, p. 5).

Fica evidente a pouca consideração com a cultura e os ritos dos indígenas, totalmente desconsiderados, com uma certa imposição, ainda presente nos dias de hoje, da religião cristã ligada ao eurocentrismo. E, infelizmente, as demais manifestações culturais e religiosas foram ignoradas.

Tal perspectiva também está presente em **O Auto de São Lourenço**, escrito em 1583, pelo Padre José de Anchieta (AYALA, 1997). Nele, toda e qualquer expressão indígena, na concepção dos portugueses colonizadores, é vista como uma manifestação do mal e do que é diabólico, bem explícita no segundo ato.

Outro fato que revela tal etnocentrismo por parte dos colonizadores está no fato de que José de Anchieta e muitos outros padres tentavam catequizar as crianças indígenas desde muito cedo, crendo que elas eram *sementes* que, se germinadas no cristianismo, dariam frutos futuros e deixariam sua cultura e sua crença em segundo plano. Para isso, utilizavam-se de múltiplos recursos, sendo um dos mais comuns o teatro, considerado com potencial pedagógico muito grande para ensinar os dogmas cristãos.

O etnocentrismo, muitas vezes, é confundido como uma afluência social. Segundo Rocha (1988), é um grande equívoco, pois ele ultrapassa a mera comparação, evidenciando que uma única atitude deve abranger os diferentes grupos. Hoje ainda há esse pensamento etnocêntrico, que afeta negativamente as vidas de negros, indígenas, e, mesmo que mais indiretamente, as de mulheres, de deficientes e até mesmo as da comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Pessoas intersexo, Assexuais e outros).

Em contrapartida, há os ideais relativistas, calcados em uma visão empática do próximo, compreendendo as diversidades existentes, sabendo respeitá-las, reconhecendo que elas não definem algo como certo ou errado, pois isso está ligado à subjetividade de um povo, dentro de seus costumes e valores culturais (ROCHA, 1988). Na esteira desse pensamento, surge a Antropologia Social que estuda as diferenças entre os seres humanos em seu âmbito cultural e social. Essa ciência tem uma visão contrária ao etnocentrismo e busca superá-lo, concebendo as divergências culturais como alternativas pelas quais o sujeito pode ou não optar para si.

Lévi-Strauss (1980) proporcionou à Antropologia a compreensão de que as diferenças não devem ser encaradas como algo ruim, sendo reconhecidas como características culturais e, dessa forma, preservadas. Partindo de tal premissa, Rocha (1988) constantemente frisa o compromisso de superação do etnocentrismo, considerando-se o lado positivo das diferenças. Ainda sobre os trabalhos de Lévi-Strauss ele afirma que: “Foi este o lado da Antropologia que tentei buscar na medida em que o vejo como o principal motor, a força fundamental, que cedo se instaurou como capaz de contrabalançar o etnocentrismo”. (ROCHA, 1988, p. 31)

Por conseguinte, percebe-se que o etnocentrismo está alicerçado no reforço do “eu”, visando à exclusão das diferenças com os ideais de conquistas. Mas entende-

se que a diferença proporciona o contraste, na sociedade, possibilitando ao sujeito, munido de razão, realizar suas próprias escolhas.

A partir do contato com o pensamento de Lévi-Strauss (1980), é importante refletirmos sobre o fato de que as sociedades encontram suas próprias formas de pensar, de ver e de agir sobre o mundo. Desse modo, frequentemente as soluções e perspectivas de uma sociedade sequer fazem sentido para outra.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva- ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, T.2000, p.44-45).

As diferenças manifestam-se de diversas formas e em diferentes espaços, inclusive na escola, que é um ambiente onde se deve trabalhar essa temática, pois a base do exercício da cidadania dos educandos também remete ao nível de escolarização por ele obtido. O ideal é que o professor tenha em mente a importância de proporcionar ao educando possibilidades de estimular a valorização e o respeito à diversidade, formando cidadãos que sejam conscientes das relações intersociais existentes.

O aluno que entende as diferenças culturais, sociais, além de compreender que a cultura do próximo não é melhor ou pior, mas diferente, tão valiosa quanto a sua, passa a entender que as discrepâncias, incluindo as de gênero, de necessidades diferenciadas para a aprendizagem, não constituem ordem de valor e merecem ser respeitadas e equalizadas.

2.1 A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: A PRÁTICA DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

É fato que a sociedade contemporânea experimenta constantes mudanças as quais afetam as mais diversas instituições sociais, dentre elas, a escola. Logo, capacitar os educandos como agentes transformadores, críticos e participativos

socialmente torna-se imprescindível. Heerdt (2003) assinala que é desafiador integrar as transformações ao trabalho pedagógico. Assim, é necessário que a escola promova ações que busquem a reflexão sobre atitudes cotidianas, promovendo condições para o aluno exercer sua cidadania.

Nesse contexto de contemporaneidade, a construção do conhecimento deve se estabelecer de forma coletiva, pois ainda, como aponta Heerdt (2003), em uma sala heterogênea, valorizar os conhecimentos dos diferentes grupos sociais presentes no âmbito escolar não é uma tarefa fácil. Mas, a cada dia se torna mais necessário conjecturar sobre conceitos como raça, etnia, classe, orientação sexual, dentre outros, para que, de fato, ocorra a inclusão social baseada na diversidade.

A diversidade social é muito mais complexa do que mostram os discursos a respeito e, ao mesmo tempo, apresenta-se multifacetada. A educação para a diversidade não se restringe, ou ao menos não deveria, ao reconhecimento do “*outro*”. É importante frisar que pensar na diversidade, sob uma perspectiva integradora social, significa compreender a relação entre o “*eu*”, na condição de sujeito, e o “*outro*” como dotado dos mesmos direitos.

Pensar, dessa forma, afeta diretamente a composição do currículo das escolas. E, quando se discorre sobre práticas pedagógicas nesse contexto, há que se destacar o *currículo oculto*⁴, que remete à aquisição de normas e valores, assim como o reconhecimento de mundo do educando, fruto de suas experiências.

O currículo sobre o qual se discute aqui não é aquele que os professores têm em mãos no primeiro dia de aula, a respeito do qual o orientador pedagógico diz: “você trabalhará estes e aqueles conteúdos”. O currículo citado é o *currículo oficial*, normativamente preparado por dirigentes da educação no âmbito estadual e federal, e que contempla ou não temas como os aqui propostos: diversidade, aceitação do diferente (SANTOMÉ, 1995).

O professor que se apropria de certos temas, e pensa sobre eles, cria uma nova concepção de mundo e, posteriormente, uma nova postura em sala de aula, o que afeta diretamente suas práticas, assim como a seleção dos conteúdos. Aí nasce

⁴ É importante valorizar a concepção de *currículo oculto*, de acordo com os estudos de Santomé (1995). Pode ser compreendido como tendo um caráter informal que faz parte dos alunos e, conseqüentemente, do ambiente escolar, ou seja, das experiências socioculturais.

o *currículo oculto* no qual o professor, influenciado pelo seu repertório, seleciona conteúdos que considera importantes para os alunos.

Falar em diversidade implica assumir um posicionamento contra os paradigmas de dominação. O tido como *diferente* remete aos grupos marginalizados socialmente: pessoas não brancas e/ou com deficiência, mulheres, trabalhadores do campo, LGBTQIA+ etc., que sofrem por serem discriminados. Não se pode dizer que há equidade social enquanto ainda houver grupos silenciados que precisam lutar por seus direitos. Nesse campo, a educação tem um papel fundamental.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico [...] (DAYRELL, 1992, p. 2).

Reforça-se, então, que o sujeito nasce *ser humano*, mas constitui-se como tal por um processo social, por internalizar elementos de determinada cultura. A educação e a arte ocupam posição de suma importância nesse processo de humanização. A partir daí, o sujeito pode construir-se de modo a reconhecer no outro, e em si mesmo, a multiplicidade de modos de ser e as infinitas possibilidades de se encontrar no outro, de se reconhecer e desenvolver. Nesse sentido, o sentimento de empatia é fundamental à equidade social.

Vivemos em um mundo globalizado, onde os meios de comunicação têm aproximado as relações entre pessoas de diferentes culturas. Aceitar o *diferente* implica compreender que cada um possui a sua visão de mundo. Assim, a educação sempre estará carregada de valores que são estimulados nos sujeitos, lembrando que a pessoa se constitui como humana pelo estabelecimento de relações que culminam numa transmissão cultural que, subjetivamente, a prepara para viver em sociedade.

Sempre que se discute a educação inclusiva, há o questionamento de qual é o papel do professor nesse processo, e muitos acreditam que o docente apenas “passa” os conteúdos referentes à aceitação do outro, sem discutir sobre as práticas sociais dos alunos. O *bullying*, por exemplo, deve passar por uma intervenção direta do professor, ou seja, não se trata apenas de *falar* sobre aceitação: isso deve fazer parte da prática cotidiana escolar.

Os professores, muitas vezes, sofrem discriminações ao longo de sua vida, e se não refletirem a respeito, perpetuarão comportamentos e desigualdades não condizentes com os anseios democráticos. Além disso, se o docente não assumir uma postura crítica, em sala de aula, revelará certa irresponsabilidade na busca por uma sociedade mais justa e igualitária (MOITA, 1992).

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Repensar o papel da educação, no que tange à aceitação e à valorização do diferente, deve fazer parte do trabalho docente em diferentes níveis, estando presente em conteúdos de diversas disciplinas, refletindo-se ainda em outras práticas cotidianas. Mas tais aspectos formativos devem extrapolar o contexto escolar a fim de que se torne vivência social, revelando uma experiência humana carregada de dignidade.

O cinema e a literatura, dentro de tal perspectiva, apresentam-se como importantes ferramentas para alcançar os objetivos voltados à aceitação e ao respeito ao diferente. Consumir literatura, por exemplo, como aponta Candido (1999), é um fato cotidiano que pode ocorrer a partir de diversos meios de comunicação, incluindo a televisão, o cinema e o jornal. Todos esses meios mudam a forma pela qual a massa popular compreende o mundo e também servem de ferramentas para mudar a compreensão dos alunos rumo a uma sociedade mais justa e tolerante, graças à prática pedagógica do educador.

A fantasia, presente tanto na literatura quanto no cinema, nunca é *neutra*, sempre está a refletir algum aspecto humano, um certo desejo de explicação e, principalmente, de anseios e demandas, sejam eles vinculados à determinada época, sejam atemporais. Há, então, um vínculo indissociável entre a ficção e a realidade, pois as criações ficcionais ajudam-nos a compreender o mundo que nos cerca.

A nossa percepção de mundo, a compreensão da realidade e até os valores que assumimos ao longo de nossas vidas são também frutos das ficções a que tivemos/temos acesso. Por conseguinte, selecionar as ficções, sejam elas cinematográficas, sejam literárias, como no caso desta investigação, de forma

intencional e com objetivos estabelecidos, pode ser um importante passo para a formação voltada à diversidade:

[...] as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p.84).

Um ensino voltado à diversidade, com a utilização desse instrumental, pode adquirir, além de sua já demonstrada aplicação no espaço escolar, um resultado socialmente relevante para as práticas desenvolvidas em sala. Por meio da literatura e do cinema, a diversidade pode repercutir no comportamento social dos alunos, que revisarão seus preconceitos e suas atitudes a partir do que é discutido, lido e assistido em sala de aula.

Outro aspecto relevante está no fato de que não só os alunos, mas também os professores, que se utilizam de tais metodologias e abordam tais problematizações, podem se tornar mais tolerantes, inclusive com seus alunos. O respeito à diversidade torna-se presente em ambos os lados da relação de ensino e aprendizagem.

Aspectos presentes nas ficções, apontados por Candido (1999), possuem um rico papel pedagógico em múltiplas instâncias da vida, entretanto não se trata de um ensino como concebido na pedagogia tradicional, focada no "correto, belo e verdadeiro", voltada para a construção de uma ordem cívica. Trata-se de uma educação que transforma a concepção que se tem sobre a condição humana. Além disso, traz consigo crítica social e engajamento, ensinando a partir de vivências, ao invés de estabelecer uma moral rígida. Narrativas cinematográficas, junto com a literatura, podem muito bem ser exploradas nesse aspecto, tendo em vista que é possível perceber nos jovens e, quiçá, nos adultos, uma projeção com os personagens apresentados.

A intenção pela qual determinada obra, seja qual for a sua natureza, foi produzida, deve ser questionada pelo professor. Tais fatos, quando presentes, não devem ser omitidos mesmo que as obras tragam em seu bojo reflexões sobre a igualdade, a justiça e o respeito às diversidades. Para que o professor assuma o papel de colaborador e criador de um mundo mais justo e igualitário, e consiga superar

paradigmas baseados no preconceito, o primeiro passo é entender como os processos discriminatórios se originam.

Venâncio (2009) apresenta o conceito de *interacionismo simbólico*, uma formulação sociológica que explica, de fato, a existência de toda uma realidade resultante de processos culturais e não naturalmente determinados.

Dentre tais aspectos, socialmente construídos, há a criação das identidades individual e grupal. A pertença por um grupo faz, muitas vezes, com que se discrimine o outro. Para *ser* e *pertencer*, acreditam, erroneamente, que é preciso negar a existência do próximo. O professor, tendo isso em vista, deverá trabalhar para desnaturalizar essa forma de pensamento.

Um dos campos em que esta pesquisa se fundamenta é o interacionismo simbólico, que se configura como área de estudo que analisa a forma como a realidade é constituída socialmente, averiguando como essa realidade é interiorizada pelos indivíduos, como resulta em conhecimento, podendo se constituir como ação discriminatória de acordo com conceitos e normas adotados. Nesta perspectiva, analisa-se de forma criteriosa a importância atribuída ao mundo simbólico na constituição da identidade. O processo de atribuição de significados se colocaria, neste prisma de estudo, como ação que teria origem no processo social, precedendo a consciência, defendendo-se igualmente a ideia de que o significado completa sua generalização quando se converte em disponível adquirido pelo indivíduo, ou seja, se torna experiência individual (VENÂNCIO, 2009, p. 29).

A psicologia social e a sociologia afirmam que o comportamento, as intencionalidades e a conduta moral são apreendidas a partir do contato com o *outro*, portanto os sujeitos que nos rodeiam servem de *parâmetro* para nossas atitudes. O preconceito, sob essa perspectiva, perpetua-se por estar enraizado na cultura durante longo tempo. Quebrar tais posturas não é uma tarefa fácil para o docente, pois é romper com algo que está sendo perpetuado por determinada tradição cultural.

Os filmes e a literatura, usados simultaneamente e com a intencionalidade pré-estabelecida de incutir comportamentos e posturas frente ao *diferente*, podem ser importantes ferramentas de emancipação, tanto daqueles que são oprimidos pelos mais diversos tipos de marginalização, quanto para aqueles que oprimem. Mesmo sem saber, todos estão presos a um ciclo paradigmático no qual foram colocados.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE, IGUALDADE E EQUIDADE

Os diferentes movimentos sociais, como por exemplo o Movimento Negro, apontam, por meio de seus estudos e análises, de que forma o sistema educacional brasileiro segrega, em seu *modus operandi*, as mais diversas minorias. Traços de discriminação possuem um fundamento histórico, pois são práticas que foram arregimentadas quando ainda havia escravidão baseada no fenótipo (algo que ainda existe em menor parcela): mulheres não tinham direitos assegurados e precisavam de autorizações de pais e maridos para exercer a vida civil; homossexuais eram tidos como doentes, pela medicina, e criminosos, pelo Estado.

Sabendo-se disso, fica evidente a importância de se refletir e pensar em uma educação que trate o *diferente* de forma que ele possa superar a discriminação, fazendo com que todos consigam partir de um mesmo princípio: levar em consideração a diversidade em suas múltiplas manifestações. Essa postura precisa ser reforçada entre os professores ocorrendo, assim, a superação de uma educação marginalizadora. Sobre os aspectos raciais, por exemplo, dentro do processo educacional, como aponta Henriques (2001), 44,6% da população, em 2000, era constituída por pretos e pardos (negros). Estes não gozavam de nem $\frac{1}{4}$ dos direitos dos brancos.

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação, não existem diferenças significativas entre 'pardos' e 'pretos' [e sim entre pretos e pardos em relação aos brancos] que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...] o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta. (HENRIQUES, 2001, p. 35).

Nesse universo cultural, cria-se uma representação que, muitas vezes, não está presente nas diferentes artes. Muitas criações artísticas que tentam representar esses grupos minoritários, infelizmente, são esquecidas. Mesmo a população negra sendo praticamente metade da população brasileira, não é frequente encontrar personagens negros em papéis de destaque no cinema e na literatura.

Há outras minorias que, além de sua marginalização social, são olvidadas em produções artísticas. Utilizar-se de obras que trazem grupos marginalizados como protagonistas é um importante passo, tanto para enriquecer a prática docente quanto

para valorizar produtos que possuem, em seus *corpora* uma importância social ímpar (BONNICI, 2009). Para tanto, procurar-se-á mostrar, na sequência, alguns aspectos ligados à representação cultural de minorias que apresentam faces distintas.

A literatura, concomitantemente com outras artes, a exemplo do cinema, como aponta Bonnici (2009), deve trabalhar também com a diversidade étnica. Entre uma das muitas funções da arte, compreende-se a de fazer representações sobre o universo humano, seja ele natural, social ou psíquico. Além dos negros, houve outros grupos que foram e são importantes para a compreensão de como se deu e de como se dá a construção cultural, material e econômica do Brasil que se conhece hoje, dentre eles os indígenas, cujas narrativas são praticamente desconsideradas dentro da sala de aula.

Falar em qualquer produção artística dos povos indígenas nos cinco últimos séculos é apontar a resistência anticolonial, de preservação cultural e de fortalecimento das tradições. A narrativa indígena, ou oral ou por registro, como tem se tornado mais comum, baseia-se no mito, o que não quer dizer, como mostra Eliade (1972), que seja algo desconexo com a realidade. Pelo contrário, trata-se de uma explicação acerca dela. Os indígenas, não exclusivamente os brasileiros, criam narrativas sobre a natureza, o mundo social e físico que os cerca, com o mesmo valor epistemológico de qualquer outro povo que busca trazer explicações pragmáticas e atender a demandas de suas respectivas sociedades.

Aspectos como a etnicidade devem estar presentes em todos os planos de trabalho docente. Isso vale para alunos que fazem ou não parte de minorias étnicas.

Literatura de autoria feminina e/ou feminista é outro ponto que deve estar presente nas aulas voltadas à diversidade. Valorizar, respeitar e tratar equitativamente mulheres e homens é algo que não deveria estar sendo reforçado. Antes disso, tais aspectos já deveriam estar incrustados na prática docente, principalmente das disciplinas escolares que tratam de aspectos humanos e linguísticos.

Gênero, sexo biológico e sexualidade são outros temas que, junto ao respeito à comunidade LGBTQIA+, podem estar associados a uma prática literária e cinematográfica na sala de aula. O docente, por sua vez, deve deixar claro que, culturalmente, práticas sociopolíticas ligadas à masculinidade e à feminilidade, tais como são conhecidas, são frutos de uma construção temporal ligada a determinados contextos, já vistos de outras formas em diferentes épocas e lugares.

Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaco aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas. O saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política (VIANNA, 2001 –2002, p. 89).

Outras problematizações que podem ser exploradas são quanto à função do *homem* e da *mulher* nas sociedades modernas e o fato de, socialmente, ainda haver questionamentos relativos a gêneros e funções exercidas dentro do mundo do trabalho. Para proporcionar tal reflexão, pode-se explorar o próprio papel dos personagens das obras cinematográficas e literárias, perguntando, inclusive, aos alunos, por que, tradicionalmente (ainda que haja exceções, como o Shrek), são quase sempre as mulheres princesas que são resgatadas pelos heróis/príncipes (homens)? E se fosse o contrário?

Há, de acordo com Vianna (2001/2002), uma forte presença de professoras no Ensino Fundamental. Isso, por sua vez, reflete-se na ficção. É só observar filmes infantis como **Matilda**,⁵ de 1996, **Uma Professora muito Maluquinha**⁶, da autoria de Ziraldo, de 2011, dentre outros. Professores homens aparecem, na maioria das vezes, no Ensino Médio ou no Superior, como nos filmes **Sociedade dos poetas mortos**⁷, de 1989, e **Harry Potter**⁸, de 2001.

A ficção, como apresentada por Candido (1999), tenta explicar o mundo real segundo um outro ponto de vista, o que deve ser discutido em sala de aula, pois o que está configurado nas obras reflete aspectos que fazem parte da conduta social. Questionar obras, portanto, é questionar a sociedade. Isso vale para a forma como as minorias são tratadas e retratadas, além de quais papéis lhes são atribuídos.

A educação superior no Brasil, como mostra Henriques (2002), está restrita a um pequeno número de estudantes. Mesmo que tenha tido uma ampliação nos

⁵ Matilda cresceu deixada de lado por seus responsáveis, é matriculada em uma escola que possui uma diretora má. A menina descobre que possui superpoderes e precisará usá-los para proteger seus amigos e sua professora.

⁶ Narra a história de uma professora, porém seu comportamento e métodos de ensino são totalmente diferentes do modelo tradicional. Isso começa a incomodar os pais dos alunos, mas cativará os alunos.

⁷Retrata um professor de poesia em uma escola tradicional, que, com seus talentos, inspira os alunos a persistirem em seus objetivos.

⁸ Harry Potter, um menino bruxo, órfão, considerado “diferente” por seus tios e por seus colegas bruxos. Além da não aceitação, o menino precisa lutar contra seu passado.

últimos 20 anos, ainda se trata de um privilégio de poucos. Além disso, esses poucos que lá estão pertencem, em sua maioria, a um grupo étnico e cultural bastante restrito: em geral, são jovens brancos e privilegiados economicamente.

Ao lado disso, há o fato da evasão escolar, ainda presente no Ensino Fundamental e Médio, cujo índice maior persiste entre as camadas pobres e entre os negros. A solução, independentemente da viabilidade de tal proposta, só poderia existir se esses alunos tivessem melhores condições de acesso e permanência na escola. Discutir a desigualdade da qual os educandos são vítimas é tarefa do professor para que os alunos assumam uma postura consciente das suas opressões e possam erguer a “bandeira” da luta por um mundo mais justo e equitativo.

Livros como **Capitães da Areia**⁹, de Jorge Amado (2002), possuem o potencial de mostrar, sob um panorama histórico, como uma determinada classe ou grupo social (no caso, meninos de rua) podem ou não superar condições de exploração, marginalização social e luta. Os exemplos trazidos por essas obras exploram aspectos de sensibilização, podendo levar quem tem acesso a elas a se colocar no lugar do oprimido.

Hoje a noite é alva em frente ao trapiche. É que na sua frente se estende agora o areal do cais do porto. Por baixo da ponte não há mais rumor de ondas. A areia invadiu tudo, fez o mar recuar de muitos metros. Aos poucos, lentamente, a areia foi conquistando a frente do trapiche. Não mais atracaram na sua ponte os veleiros que iam partir carregados. Não mais trabalharam ali os negros musculosos que vieram da escravatura. Não mais cantou na velha ponte uma canção um marinheiro nostálgico. A areia se estendeu muito alva em frente ao trapiche. É nunca mais encheram de fardos, de sacos, de caixões, o imenso casarão. Ficou abandonado em meio ao areal, mancha negra na brancura do cais (AMADO, 2002, p.19).

Na citação, percebe-se, em um primeiro momento, por meio da descrição do local, que os personagens sofreram, durante muito tempo, diversas formas de opressão, vivendo em condições menos favoráveis. O recorte mostra como as formas de dominação de uma determinada etnia (negra) sofreu com o passar do tempo, não apenas dentro do regime escravista, mas também no começo do século XX, quando já havia legalmente liberdade e os negros continuavam em condições subalternas. Portanto, Amado (2002) entrelaça as opressões sofridas por diferentes gerações, realizando uma contundente crítica social.

⁹ A obra retrata a vida de menores abandonados que perambulam pelas ruas e praias de Salvador, Bahia, e precisam roubar para sobreviverem.

Dentre tantas outras obras que podem possibilitar discussões semelhantes dentro de sala de aula, pode-se destacar a peça teatral **O Auto da Compadecida**¹⁰, de Ariano Suassuna (1970), a qual retrata Jesus Cristo como negro, o que contraria a representação que o senso comum cria dessa entidade-chave do cristianismo. Fazendo isso, o autor abre espaço para problematizações sobre a construção imaginária, feita pela igreja, de um Messias à imagem e semelhança do povo europeu:

ENCOURADO: – Quem é? É Manuel?

MANUEL: – Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos pois vão ser julgados.

JOÃO GRILO: – Apesar de ser um sertanejo pobre e amarelo, sinto que estou diante de uma grande figura. Não quero faltar com o respeito a uma pessoa tão importante, mas se não me engano, aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Manuel.

MANUEL: – Foi isso mesmo, João. Esse é um dos meus nomes, mas você pode me chamar também de Jesus, de Senhor, de Deus... Ele gosta de me chamar de Manuel ou Emanuel, porque assim quer se persuadir de que sou somente homem. Mas você, se quiser, pode me chamar de Jesus.

JOÃO GRILO: – Jesus?

MANUEL: – Sim.

JOÃO GRILO: – Mas espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: – Sou.

JOÃO GRILO: – Aquele a quem chamavam Cristo?

JESUS: – A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê? JOÃO

GRILO: – Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado (SUASSUNA, 1970, p.145).

Mesmo que Cristo possa ter sido branco, de olhos claros e até loiro, a problematização ainda se faz pertinente, pois discute por qual motivo é difícil para os ocidentais conceberem um Cristo que não seja branco. Por que, então, se todos são iguais, um Cristo negro causa estranheza e faz com que o diálogo de João Grilo seja motivo de espanto? Tais perguntas fazem parte da discussão que Suassuna (1970) levanta a respeito desse e de outros temas. O fato de o Messias negro causar estranheza no homem do sertão é mais uma das problematizações levantadas pelo escritor paraibano, em seu texto dramático, mostrando, de fato, que o eurocentrismo está presente.

No ensino de literatura, deve-se destacar, como afirma Bagno (2002), que a literatura pode servir para o ensino de diversos conteúdos e, neste caso, o respeito e a diversidade, dentro da esfera linguística. Entretanto é um erro usar obras apenas

¹⁰ É uma peça teatral, dividida em três atos, que retrata a vida no Nordeste brasileiro, enfocando a história de João Grilo, seu amigo Chicó e as travessuras de ambos.

como pretexto para ensinar conteúdos específicos de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina. A obra literária, assim como o cinema, deve possuir um fim em si mesmo e apreciada como produção artística e estética.

Com tais discussões, há que se pensar na *diversidade* e na *inclusão social* sob um viés de aceitação do *diferente*, perpassando por muitas esferas, superando preconceitos e discriminações, e construindo-se uma cultura de respeito dentro e fora da sala de aula. Assim, a diversidade passará a ser vista como uma riqueza e não mais como motivo de conflitos prejudiciais ao convívio social.

Para isso, é necessário desconstruir alguns discursos e perspectivas de mundo pré-construídas, que os alunos trazem prontos de casa e da sociedade (muitas vezes machista, xenófoba, preconceituosa e intolerante), e proporcionar momentos em que possam problematizar e superar estigmas que subjagam o ser humano. Nesta abordagem, para alcançar esses objetivos, decidiu-se usar literatura e cinema como recursos para os mais diversos debates e atividades envolvendo o *diferente*.

3 O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA

Buscamos conceituar literatura, apesar de não ser uma tarefa fácil discutir considerações voltadas à literariedade, interligadas à humanização, e ao trato de estigmas sociais. Dessa forma, focamos o aspecto subjetivo, posto que não há uma fórmula para o que pode ser considerado como literatura. Nessa linha de raciocínio, recorreremos a Hans Ulrich Gumbrecht e José Luís Jobim (2002), para os quais as concepções sobre a literariedade de uma obra estão pautadas em experiências anteriores, com base em uma tradição que legitima a obra, ou seja, a estabelece e a enquadra dentro do cânone.

Para Melo e Pimentel (2018), ao tratarem da subjetividade da literatura, lidamos com o conceito de valor da obra, que pode ser definido como as características que destacam determinada narrativa literária e a colocam em um patamar mais alto. A obra, então, é considerada como *alta literatura*, enquanto que as outras que não preenchem tais requisitos são conhecidas como *literatura de massa* ou *paraliteratura*.

Dentro desse estabelecimento de uma *cultura literária*, há instâncias legitimadoras que contribuem para a articulação do cânone literário. Dentre elas, encontramos as universidades, que, com seus exames de vestibular, reforçam as obras de autores que tiveram historicamente firmado seu valor literário. Essa relação, em consonância com o Ensino Médio, estabelece determinadas narrativas literárias que devem ser estudadas, solidificando uma tradição do que pode ser considerado literatura (MELO; PIMENTEL, 2018).

É notório que a configuração do ensino de literatura permeia o sistema de valor estético da obra, que, por sua vez, é instituída tradicionalmente. Dessa forma, os estudantes passam a, geralmente, valorizar uma obra sem saber o porquê desse valor. Para Candido (1995), tal reprodução não reflexiva do cânone constitui uma grande limitação para o desenvolvimento da criticidade do leitor.

O crítico também discorre sobre a elevação do nível de compreensão do texto literário. A leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em variados níveis de complexidade e qualidade. Isso fará com que se amadureça o grau interpretativo, alçando comparações com critérios cada vez mais rigorosos referentes à estética da obra lida (CANDIDO, 1995).

Acrescenta-se o que Harold Bloom (1995, p. 31) afirma: “Eu próprio insisto em que o eu individual é o único método e todo o padrão para a apreensão do valor estético”. Ainda para ele, essa visão elitista da literatura vem sendo instituída ao longo dos tempos pela crítica literária, um dos pilares classificatório do que pode ser literatura, ao enquadrar a obra como boa ou ruim, tendo como base unicamente seu valor estético.

Agora que foi entendida a noção de valor estético e de literariedade em uma obra, cabe tratar de sua aplicabilidade no campo da humanização, que lida com o subjetivismo de cada sujeito. “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176).

Nota-se, assim, que o equilíbrio humano, em sua essência, pode ser alcançado pela arte, na qual se inclui a literatura, arte da palavra. Para Schiller (1991), ela é capaz de lidar com o interior do ser humano, no tocante aos seus inconsciente e subconsciente, em seus sentimentos mais profundos. Essa ideia, reforçada por Candido (2004), acompanha a temática deste trabalho.

Vale destacar que a literatura, para Compagnon (2009, p. 36), “dota o homem moderno de uma visão que nos leva para além das restrições da vida cotidiana”. Sendo assim, ela é fruto de um contexto social e o cotidiano humano é indissociável das manifestações ficcionais ou poéticas. Ora, se ela está presente no dia a dia, torna-se um bem social que deve ser para todos. (CANDIDO, 2004).

A literatura, para Venâncio (2009), possibilita trazer o sentimento de alteridade aos leitores, que se colocam no lugar do outro, do *diferente* e até mesmo do *igual*. Pode, então, provocar um desconforto no leitor, de forma que ele repense certas questões o que, sem ela, provavelmente não ocorreria.

O leitor busca, no seu contato com o objeto livro, se conectar a outras experiências de vida, buscando entender o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo. Assim, a literatura infantojuvenil, como outros gêneros literários, se constitui como um importante artefato cultural difusor de mensagens, reforçando atitudes, legitimando discursos, fortalecendo estigmas, mantendo ideologias. (VENÂNCIO, 2009, p. 53).

Como postula o crítico literário Bloom (2001), a literatura proporciona a construção de sujeitos munidos de razão para pensar criticamente o seu meio social. Mas nem toda obra literária é capaz de trazer as reflexões desejadas, cabendo ao

docente, muitas vezes, o papel de selecioná-la de modo que a leitura tenha finalidades que perpassem a apreciação estética e desconstruam velhos paradigmas sociais. Assim, como toda produção artística, pode potencialmente possibilitar o desenvolvimento da construção da identidade, e, conseqüentemente, a distinção entre o “eu” e o “outro”.

Portanto, a leitura literária na escola deve partir da premissa do incentivo à reflexão crítica, além de discussões/diálogos entre professor/ obra/aluno, pois, “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2010, p. 53). Nasce-se com atribuições biológicas da espécie humana, entretanto, sua constituição como tal ocorre a partir de vivências sociais e experiências humanizadoras, na qual se inclui a arte literária.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

Negligenciar a literatura na escola é, pois, cometer um “crime” contra o direito da criança e do adolescente, faixas etárias compreendidas dentro do Ciclo Básico da educação, pois necessitam do contato com a leitura literária. Identificar-se com personagens faz com que os alunos consigam enfrentar suas incertezas, medos, angústias e inquietações, além de se relacionarem melhor com as exigências da vida adulta.

Em **As Aventuras de Huckleberry Finn**¹¹, Mark Twain (2005) consegue, por meio do romance infantojuvenil, fazer com que jovens, tidos pelos adultos como “bagunceiros”, “peraltas” e “agitados”, conseguissem entender os motivos pelos quais são criticados, além de se identificarem com a obra e o protagonista. Entretanto, mesmo que as peripécias de Finn sejam divertidas, causam muitos transtornos. O aluno, percebendo isso via literatura, consegue pensar de forma muito mais clara sobre o impacto de suas ações, assim repensando seu comportamento.

¹¹ A obra conta sobre o pequeno Finn, menino travesso, que desce o rio Mississippi em busca de novas aventuras.

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 117).

Atualmente, o fato de parecer tão difícil ensinar literatura reside na maneira pela qual é ensinada: muitos professores ficam presos ao livro didático e, quando trazem algo fora dele, são apenas fragmentos de obras sem nenhum aprofundamento. Não há como apreciar um romance, por exemplo, lendo apenas duas páginas selecionadas pelo professor.

É indubitável que a sociedade é construída pelo estabelecimento das relações dialógicas entre os sujeitos. Logo, formar cidadãos críticos e participativos, em meio a um mundo cada dia mais letrado, torna-se uma tarefa imprescindível. Roland Barthes (1978, p. 19) já dizia que “[...] a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático”.

E, ao contrário da escrita técnica, muitas vezes estanque, o texto literário é estruturado pela subjetividade do autor, cujo discurso evoca conotações em vieses de plurissignificados, uma vez que seus leitores têm a possibilidade de chegar a conclusões distintas. Em suma, a literatura tem o poder de dizer nas entrelinhas, ensinar por meio de analogias e metáforas presentes nos diferentes gêneros literários.

Assim como o cinema, a literatura, associa-se ao uso de imagens produzidas, visual ou até mesmo subjetivamente, por meio da imaginação. Por exemplo, bons romances e poemas possibilitam que, mesmo sem recursos visuais, a não ser sinais gráficos, e via imaginação, é possível formar figuras com propriedades singulares, que possuam elementos em comum em todos os que a ouvem/leem (BOSI, 1974).

A Teoria da Forma ensina que a imagem tende (para nós) ao estado de sedimento, de quase-matéria posta no espaço da percepção, idêntica a si mesma. Cremos “fixar” o imaginário de um quadro, de um poema, de um romance. Quer dizer: é possível pensar em termos de uma constelação se não de um sistema de imagens, como se pensa em um conjunto de astros. Como se o objeto e imagem fossem dotados de propriedades homólogas (BOSI, 1974, p. 67).

Sendo assim, a linguagem escrita, presente na literatura, pode proporcionar, de maneira diferente do cinema, um constante exercício da imaginação, posto que não há as imagens prontas de cenário, nem de silhuetas ou rostos dos personagens, nem de cores. Há, de fato, sugestões sobre eles, contudo, os detalhes são preenchidos pela imaginação dos receptores da obra.

Tal exercício é essencial para alunos em geral, tendo em vista que, por meio dessa prática, podem abstrair-se da realidade presente, mergulhando no mundo ficcional, pelo exercício cognitivo/intelectual e também emocional.

A literatura, nas instituições de ensino, geralmente passa por dois momentos: uma literatura “legal” e “agradável” (a literatura infantojuvenil, como exemplo); e uma outra bem menos “prazerosa”, que recebe o nome apenas de “literatura” (leituras obrigatórias para exames). Muitas crianças, jovens e adultos, enquanto estão na escola leem, entretanto, ao saírem dos bancos escolares, já não leem mais. Logo, será que, de fato, foi formado um leitor? (COSSON, 2007).

No Ensino Fundamental, conforme o escritor supracitado, ainda há um certo interesse do professor e da escola em trazer uma literatura que se aproxima do universo dos alunos. Mas, depois dessa fase, especialmente no Ensino Médio, esse elo é perdido. Os alunos passam a não ver aplicabilidade e sentido no que estão lendo. Talvez por isso o gênero literário “crônica” seja um dos preferidos por estudantes dessa faixa etária: porque traz aspectos do cotidiano em seu bojo.

A literatura precisa, então, ser bem explorada pelo professor, que deve mostrar aos estudantes como tudo aquilo que leem os ajuda a aumentar seu repertório e, portanto, a ampliar seus horizontes no mundo das letras. Conhecer diversas obras literárias, por exemplo, diferentemente do que muitos pensam, não serve apenas para que conheçamos as clássicas que compõem o cânone, mas também para que possamos entender as referências feitas a partir delas, como quando alguém diz “aquele sujeito parece um ‘Don Juan’”, ou “amor como o de Romeu e Julieta”, ou ainda “ele é um Dom Quixote”.

Assim, a literatura precisa ser compreendida como forma de apreensão/compreensão do mundo por meio da arte. Logo, os alunos precisam entender que a função dela vai além dos conteúdos escolares (COSSON, 2007). Ela faz com que percebamos o mundo com maior criticidade e sensibilidade, ampliando

nosso repertório interno. Só assim deixaremos de ser leitores ingênuos, que não refletem criticamente sobre o que foi lido.

Muito se discute sobre a neutralidade e a objetividade inerentes ao papel do crítico ou daquele que analisa obras cinematográficas e literárias, entretanto tal crença pode ser um tanto inocente e duvidosa, tendo em vista que toda análise artística (realizadas inclusive por alunos) possui sempre subjetividades. Ao assistir a um determinado filme ou ao ler uma obra, o repertório de quem aprecia está sempre presente para a compreensão e até uma possível apreciação.

Negar a objetividade de análise, por outro lado, não pode significar “qualquer coisa serve”. Os alunos precisam ser orientados para elaborarem análises que possuam fundamento, precisam ligar os temas-chave da proposta com as obras utilizadas. Além disso, devem, por meio do diálogo com os seus pares, enriquecer suas análises e torná-las mais críticas e completas.

Os educandos, a serem inseridos na metodologia de ensino proposta neste trabalho, devem ter o entendimento, desde o começo, de que não há um caminho único para se entender uma obra artística e, muito menos, uma análise certa e outra errada. Tudo o que foi elaborado em sala pode ser complementado individual/coletivamente pelos colegas e pelas intervenções do professor.

Ao relacionar ambas as modalidades artísticas, o foco principal deve se dar, principalmente, na problematização levantada pelo professor, que, no caso da presente pesquisa, é o tema da diversidade. Então, quando, por exemplo, se for trabalhar com o filme **Shrek**¹² e o livro **Elmer, o Elefante xadrez**¹³, as perguntas poderão ser direcionadas à aceitação do outro, às diferenças etc. Não há motivo para questionar os educandos sobre elementos do filme que não dialoguem com a problematização sugerida sem que se tenha um objetivo pré-definido.

Outro ponto importante, ao relacionar ambas as expressões artísticas em sala de aula, é criar condições para que o estudante perceba a proposta de sentido com a sua obra, suas condições de produção e até os diferentes contextos. Por exemplo, os descritos por Cosson (2007), possibilitam diferentes análises da mesma obra: interpretação estética, poética, literária, psicológica, dentre outras.

12 Sinopse: ver – Produto educacional –.

13 Sinopse: ver – Produto educacional –.

Entender as condições de produção e o público ao qual se destina a obra faz com que os alunos possam perceber as diferentes intencionalidades dela. Será que o filme abordou esse tema como preocupação social ou foi apenas uma estratégia de *marketing*? Se foi uma estratégia para obter lucros, a crítica social levantada pelo filme deixa de ser relevante? Questões assim precisam ser levantadas para que os alunos percebam como os filmes e, muitas vezes os livros, fazem parte de uma indústria cultural com fins determinados, como podemos ver em nosso **Catálogo Didático...** nas sugestões metodológicas destinadas aos Ensinos Médio e Superior.

É importante mostrar aos estudantes outros motivos pelos quais os filmes não servem como parâmetros exclusivos para o entendimento das obras. Um exemplo claro disso são as adaptações de obras escritas, realizadas pelos Studios Disney de forma mais romantizada. É o caso de **A Branca de Neve**¹⁴, que, na sua versão original, é marcada por tons de crueldade (obra admonitória, destinada a adultos), praticamente eliminados da versão animada em 1937.

Outro fator que precisa estar claro é que a arte não significa que seja algo voltado para bem, para o respeito e para o espírito humanitário. Muitas obras, cinematográficas e literárias, servem aos opressores, como o filme **O triunfo da vontade**¹⁵, de 1935, no qual Hitler faz propaganda de um regime que dizimou milhões de pessoas. Todo texto (fílmico, literário ou não literário) é ideológico. Não há neutralidade, e os alunos devem ser esclarecidos sobre isso.

Obras cinematográficas e literárias têm potencialidades de mudar o mundo para melhor. Filmes como **Filadélfia**¹⁶, de 1993, fizeram com que alguns preconceitos – nesse caso, a estigmatização dos portadores de HIV – fossem trazidos à luz, além de mostrar como o preconceito é infundado, muitas vezes sem qualquer aporte científico e ético.

Blockbusters e *best sellers* são válidos para uma proposta pedagógica que trabalhe o cinema e obras literárias como ferramentas metodológicas. Contudo, na escolha de obras, é importante que se use também produções que estão fora do contexto norte-americano e europeu branco. Ou seja, produções nacionais e

¹⁴ Uma bruxa má envenena Branca de Neve com uma maçã, fazendo com que ela caia em um sono profundo que só poderá ser desfeito com o beijo do amor verdadeiro.

¹⁵ O filme – documentário – mostra o congresso Nacional-Socialista alemão de 1934, pela cineasta Leni Riefenstahl e a ascensão de Hitler.

¹⁶ Narra a história de Andrew, um advogado homossexual portador do vírus do HIV, que sofre discriminação por isso.

regionais, africanas, latino-americanas, asiáticas, dentre outras, que podem ser exploradas, valorizando, assim, o aspecto multicultural e reforçando a diversidade na própria produção de cultura/entretenimento. Isso fará que os alunos possam se desvincular da visão única de dominado/colonizado, percebendo como as produções do Brasil e da América Latina possuem uma riqueza e uma identidade ímpares na produção artística.

Esta proposta parte de uma concepção de educação que, de acordo com Freire (1987), tem como principal objetivo educar para a humanização, de forma que o aluno não seja um mero “habilitado”, “competente” e/ou “técnico”. O estudante precisa, por meio da cultura historicamente construída, apropriar-se dessa humanização.

É que, se os são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los, e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da presença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 35).

Pelo exposto, a arte deve despertar nos alunos uma consciência que os estimule, sob uma perspectiva multicultural, a pensar como as diferenças fazem dos humanos ainda mais humanos. Além disso, ela tem o papel de sensibilizar, tornando a abordagem didática mais próxima e ligada aos sentimentos dos educandos.

Uma das nossas metas, além de trazer uma prática de trabalho condizente com a pedagogia crítica, é criar condições para que desconstruam algumas abordagens realizadas no ensino tradicional, pautadas em procedimentos de assujeitamento dos alunos. Aspectos como esse merecem ser discutidos.

E o primeiro procedimento, e que merece uma atenção especial, é a “sala de vídeo”, com uma televisão e equipamentos para exibição de filmes, para a qual os alunos são levados. Fecham-se as cortinas e eles, sem serem introduzidos previamente à temática do filme, sem que o professor tenha explicado seus objetivos, assistem passivamente. Depois, entregam um resumo do filme valendo nota. Não houve motivação, nem estudo prévio, nem discussão desenvolvendo a oralidade e a capacidade argumentativa, nem reflexão sobre diferentes aspectos temáticos.

Abordagens desse tipo não resgatam potencialidade alguma, pois o filme assumiu, prioritariamente, duas funções: a de mero entretenimento e a de obtenção

de nota para o aluno. Decorre daí certo preconceito em relação ao seu uso na sala de aula.

Com a literatura ocorre algo semelhante. Também no ensino tradicional, os alunos apenas localizam, de acordo com Magnani (2001), informações específicas no texto (autor, número de capítulos, algum acontecimento específico, personagens). Não se incentiva nos alunos um entendimento mais crítico da obra, realizando inferências, associações, discordâncias. Enfim, é necessário que aprendam a ser críticos, via estimulação, para entender a obra em sua completude e que consigam elaborar apreciações, comentando a possível intencionalidade do autor, a real motivação de escrita, suas possíveis interpretações e como elas se aplicam ao contexto atual.

Nas normatizações legais brasileiras, no que se refere ao diálogo entre escola e produtos culturais produzidos socialmente, há a necessidade de criar condições para que os alunos consumam esses produtos de forma crítica e autônoma, além de que os professores tragam diferentes produções para a sala de aula, com o fim de estabelecer um diálogo crítico entre produção, produtor e consumidor. E isso vale para filmes, para literatura e até para outros recursos midiáticos de aprendizagem

A escola deve, por meio de diferentes recursos, problematizar como é realizado o consumo de bens culturais. Além disso, é importante criar condições para que os alunos entendam a diferença entre obras esteticamente bem realizadas, que trazem reflexões e críticas sociais, daquelas que apresentam finalidade meramente comercial, voltadas para a promoção de marcas e/ou ideologias hegemônicas.

3.1 O DIÁLOGO ENTRE OBRAS LITERÁRIAS E FILMES

Inicialmente, apresentaremos algumas reflexões sobre o diálogo entre duas manifestações artísticas: a literatura e o cinema. A teoria cinematográfica aponta algumas semelhanças e, também, distinções entre essas duas linguagens. Acreditamos que o cinema pode ser considerado como uma arte autônoma que narra histórias, possuindo maior afinidade com o teatro e o romance, que são elementos próximos/pertencentes à esfera literária.

Um assunto muito polêmico está relacionado às adaptações cinematográficas e sua fidedignidade em relação à obra originada. Stam (2008) aponta que a transposição de um meio unicamente verbal para uma linguagem com diversos elementos sensoriais desconfigura a fidelidade tão questionada como se percebe na colocação a seguir.

A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável (STAM, 2008, p. 20).

Essa problemática é a que mais permeia a relação entre literatura e cinema: as adaptações de obras literárias para a cinematografia. Logo, são apresentadas algumas considerações postuladas pelo crítico e teórico do cinema André Bazin (1991), o qual justifica que as adaptações cinematográficas devem ser encaradas como um exercício da criatividade, um vislumbamento da arte manifestada em movimentos e sons. São, portanto, linguagens diferentes com também recursos diferentes.

Ambas as modalidades artísticas possuem em si a potencialidade de apresentar outras culturas, outros tempos, outros contextos dentro da perspectiva multicultural. Isso, de fato, aumenta o repertório dos alunos, fazendo-os aceitar o diferente, o estrangeiro ou alguém pertencente a outra cultura dentro do mesmo país, por ter acesso a produções que são daquele determinado grupo ou que os retratam.

O professor que optar por trazer livros e filmes para abordar e inculcar o respeito ao multiculturalismo tem alguns desafios à sua frente, pois, quando se fala de cinema, pensa-se logo nas produções em massa de Hollywood, sendo que tais produções estão imersas em ideologias nacionalistas que colocam o homem ocidental como superior aos demais (BERENBLUM, 2003).

O mesmo pode acontecer com a literatura, devido à industrialização da produção literária. Muitas vezes, nossos alunos têm acesso apenas a produções massificadas, advindas das grandes potências. Percebemos que as duas modalidades, quando produções norte-americanas, tendem a retratar latinos, árabes e asiáticos de forma caricata, não servindo, portanto, como meio legítimo para se reconhecer e respeitar tais culturas.

Tanto a literatura quanto o cinema, por conseguinte, constituem-se como artes independentes, mesmo que, muitas vezes, estejam relacionadas. Enquanto os filmes trabalham com representações imagéticas em movimento e com sonoridade, a literatura, por sua vez, está relacionada às possibilidades de abstração entre o real/imaginário.

A linguagem fílmica se sustenta sobre três principais pilares: movimento da câmera, ângulo e plano de filmagem. Os movimentos da câmera, assim como o ângulo escolhido, são responsáveis por moldar os padrões de apresentação do signo em determinado suporte. Com base nessas premissas, nota-se que o processamento mental se modifica ao consolidar imagens em diferentes proximidades e ângulos (LIMA; CARDOSO, 2008). Já os planos podem ser compreendidos como cenas vistas sob diferentes perspectivas. Logo, produzem sensações, sentimentos e significações na mente dos sujeitos. Para Lima e Cardoso, há cinco tipos de plano:

1. Plano geral é usado para poder visualizar todo o cenário, até ao horizonte, mas sem termos aproximação suficiente que nos permita ver os protagonistas. Normalmente utilizamos este gênero de planos quando pretendemos situar a ação em algum local determinado, conseguindo assim que o leitor fique situado no que se refere ao local onde a ação se desenrola. Este efeito é normalmente utilizado como plano de introdução.
2. Plano de Conjunto tem características semelhantes ao Plano Geral, pois podemos descrever com mais clareza os pormenores da ação humana, tendo em conta ainda o ambiente onde ela se desenrola, embora este tenha menos importância neste caso. Dessa forma, o leitor pode concentrar a sua atenção em cada personagem separadamente.
3. Plano Médio é basicamente o plano de um corpo humano. A maior parte do fundo é eliminada, conseguindo-se, dessa maneira, que a figura humana se converta no centro da atenção. É muito prático para mostrar as relações entre as pessoas, mas, apesar de tudo, carece da intensidade psicológica dos primeiros planos.
4. Plano Aproximado de Peito é o mais útil para a representação de diálogos. O objetivo é permitir que o leitor sinta proximidade em relação ao personagem, ao mesmo tempo em que deixamos de considerar o ambiente que o envolve. Neste plano, cortamos a figura à altura do peito, incluindo apenas a cabeça e os ombros.
5. Primeiro Plano, Grande Plano ou Close é quando queremos atingir a máxima intensidade dramática. A expressão do personagem apresenta-se mais nítida e as características podem ser projetadas com mais força. (LIMA; CARDOSO, 2008, p. 111).

Com base nas características apresentadas, pode-se compreender que as obras cinematográficas são construídas sob a perspectiva da estética da imagem, enquanto que a literatura, sob a da palavra. Destaque-se, então, aqui um traço comum, transversal entre ambas: na primeira, os sentidos são acionados com base

nas imagens em movimento, que serão interpretadas ao serem expostas. Na segunda, a representação se dá na construção imagética mental, apropriando-se das características lidas/ouvidas e por um processo interno e subjetivo de interpretação.

Uma definição interessante, que ilustra essa relação, foi dada pelo escritor e cineasta brasileiro Fernando Coni Campos (2003, p. 43): “O que interessa ao homem é seu próprio drama que, de certa maneira, já se encontra na literatura; o cinema volta-se para essa arte em busca de fundamento às histórias que ele quer contar”.

Partilhamos desse pensamento, pois os seres humanos encontram, na arte, a possibilidade de expressão e o complemento ao destacar que tanto a literatura como o cinema, por serem autônomos, não dependem um do outro para existirem e produzirem significados. Entretanto, ambos são próximos e essa relação se intensifica ainda mais quando ocorrem os eventos de compartilhamento de produções.

O diálogo existente entre as duas expressões artísticas configura-se pela intertextualidade possível, ou seja, a influência da literatura sobre o filme. Ainda, por terem linguagens distintas, a busca pela fidelidade à obra literária pormenoriza a dinâmica das produções cinematográficas. O cinema, então, “é um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias”. (CAMARGO, 2003, p. 9 *apud* CURADO, 2007, p. 88). E, pensando em seu contexto histórico, verifica-se que os filmes nasceram destinados à massa, por seu viés comercial e linguagem, a qual facilita a compreensão do espectador

Retomando a temática das adaptações, é importante lembrar que muitos filmes são adaptações de obras literárias, como **A hora da estrela**¹⁷, de 1985, com direção de Suzana Amaral, calcada na obra da escritora Clarice Lispector, e o popular filme **Cidade de Deus**¹⁸, 2002, sucesso de Fernando Meirelles, cuja base é o romance escrito por Paulo Lins. Ressalte-se que a literatura humaniza, via palavra e figurações discursivas, e as obras cinematográficas sensibilizam pela percepção sensorial. Ambas, quando bem realizadas, aprimoram o ser humano.

Um bom exemplo entre os pontos de contato dessas artes é trazido por Mitry (*apud* BRITO, 2006, p.146), ao salientar que “o romance é uma narrativa que se

¹⁷ A história é contada por Rodrigo, narrador-personagem, que, ao longo da obra, reflete sobre seus sentimentos em relação a Macabéia.

¹⁸ Mostra a vida nas favelas do Rio de Janeiro e os dilemas enfrentados pelos personagens Buscapé e Zé Pequeno.

organiza em mundo, o filme um mundo que se organiza em narrativa”. E por apresentarem-se como linguagens distintas, os filmes podem dar novos significados à narrativa. Assim, o diálogo entre tais linguagens pode ser realizado por meio de alguns recursos como a referência/intertextualidade, a citação e mesmo paráfrases. Filmes como **Shrek** fazem alusão a muitas outras obras relacionadas a contos, lendas e até livros infantis. Porém, se há um tema específico a ser estudado, ele é que deve ser o fulcro do enfoque, pelo professor.

O fato de que muitos alunos consideram o filme mais *light* que a literatura, não pode ser empecilho para a realização da presente abordagem. Para Samoyault (2008), é necessário compreender a importância da leitura, mesmo que às vezes pareça uma tarefa penosa (exige concentração, vocabulário), talvez por deficiências anteriores.

Ao assistir a filmes que são adaptações de livros, os alunos precisam entender que são obras diferentes, com intenções distintas: díspares linguagens. Cada uma possui suas particularidades e público próprio. Autor e diretor delas possuem outra visão. Mesmo que uma tenha sido inspirada em outra, não se tornam iguais.

É interessante lembrar que, no início da popularização do cinema, no fim do século XIX e início do XX, o cinema se aproximava muito mais do teatro e do romance do que de qualquer outra forma de manifestação artística, pois as três modalidades são artes narrativas, contam uma história. É essa abordagem que deve ficar evidente para os alunos, como uma característica importante do cinema. O público, então, se insere na obra, como um observador ativo, construindo e reconstruindo aspectos do filme por meio de sua subjetividade.

O que provavelmente nos engana no cinema, é que, ao contrário do que ocorre geralmente num ciclo evolutivo artístico, a adaptação, o empréstimo, a imitação não parece situar-se na origem. Em contrapartida, a autonomia dos meios de expressão, a originalidade dos temas nunca foi tão grande quando nos primeiros 25 ou 30 anos do cinema. Podemos admitir que uma arte nascente tenha procurado imitar seus primogênitos, para depois manifestar pouco a pouco suas próprias leis e temas; mas não compreendemos bem que ela ponha uma experiência cada vez maior a serviço de obras alheias a seu talento, como se essas capacidades de invenção, de criação específica estivessem em razão inversa de seus poderes de expressão (BAZIN, 1991, p. 85).

Aos alunos, devem estar claros os meios dos quais se valem os filmes e as obras literárias para atingirem seus objetivos. Portanto, uma análise detalhada, a partir

das singularidades de cada abordagem artística, deve ser realizada. Por exemplo, um filme pode expressar algo ao telespectador, além dos diálogos? Trilha sonora, cores, efeitos especiais e desempenho dos atores são importantes? Já a obra literária não conta com tais recursos, estando condicionada a se expressar graficamente, o que muda a forma pela qual a história é contada.

Na realidade, podemos questionar até mesmo se a fidelidade estrita é possível. Uma adaptação é [cinematográfica, teatral ou outra qualquer] automaticamente diferente e original devido à mudança do meio de comunicação (STAM, 2008, p. 20).

Deve estar claro também, para os estudantes, que o fato de algumas adaptações serem feitas, no universo da indústria cultural *Blockbuster*, não é pelo fato de, na maioria das vezes, apreciarem a obra original. Isso ocorre devido ao fato de que ela tem uma *fórmula de sucesso* que pode ser explorada comercialmente.

Contudo, em tal análise, não há a desqualificação das adaptações, pois, independentemente dos seus fins duvidosos, muitas delas são capazes de transmitir conteúdos e também sensibilizar os espectadores. Por isso são parte da matéria-prima desta pesquisa, sendo ponto de partida para grandes discussões em sala de aula.

3.1.1 Sobre intertextualidade e interartes

Intertextualidade é o nome dado à relação que se estabelece entre dois ou mais textos, quando um texto já criado exerce influência na criação de um novo texto. Trata-se de algo que é comum em uma série de manifestações culturais, com amplo destaque para a literatura, mas não se restringe apenas a essa esfera, podendo ser percebida em diferentes linguagens, como o cinema. Há intertextualidades em filmes que dialogam com outros já existentes, ou até mesmo na relação entre linguagens distintas: cinema e literatura, por exemplo. (SAMOYAULT, 2008).

Diversos autores utilizam textos já existentes e reconhecidos, chamados de textos primeiros ou fontes, que têm como ênfase a possibilidade de gerar um suporte. Em outras palavras, existem com o intuito de servir como base às suas novas criações. Há a ideia de melhorar algo que foi escrito, e isso se percebe em adaptações

de obras literárias para filmes. Esse recurso, em sua essência, busca que seus leitores compreendam que há um sentido, proposital, nessa relação estabelecida (ANTUNES, 2005).

A intertextualidade, portanto, para Kristeva (2005), apresenta algumas características importantes, pois contribui para o enriquecimento da exploração de um determinado tema, com informações complementares, como a exaltação de uma personalidade, ou a comemoração de um acontecimento, a valorização da cultura de um povo que necessita ser resgatada, entre outras possibilidades.

Ainda sobre a autora, Kristeva (2005) postula que é muito importante compreender que a produção de textos, com base em outros pré-existentes, possa ocorrer de forma acidental, sendo uma coincidência, posto que há autores que a usam sem terem a real noção de que a intertextualidade está presente. Mas o fato é que esse recurso é, na maioria, planejado. Os textos apresentam vestígios que podem ser mais ou menos diretos, provenientes do texto original e que permitem aos leitores reconhecer a influência exercida pelo texto fonte. Trata-se, então, da elaboração de um verdadeiro *mosaico*. Isso ocorre muito quando alguns escritores usam trechos, de outros autores, que podem ser facilmente reconhecidos. Estabelece-se um elo entre ambos, que podem ser tanto de correntes literárias distintas, como de diferentes linguagens (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

A intertextualidade pode ser caracterizada, então, de acordo com seu nível de aproximação com o texto fonte, ou seja, se mais *direta* ou *subentendida*. Muitos exemplos podem ser encontrados em ambos os sentidos e, talvez, o mais conhecido seja a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, 1846, que tem, entre seus interlocutores Jô Soares, Casimiro de Abreu, José Paulo Paes, Chico Buarque e Tom Jobim, e ainda percebemos seus reflexos no Hino Nacional brasileiro. Em relação à intertextualidade que ocorre com maior grau de explicitação, ela remete a textos de fácil analogia: pode ser vista com extrema facilidade pelos leitores.

Reforçando, a intertextualidade estabelece uma relação de semelhança com o texto fonte de onde foi retirada, apresentando alguns elementos que indicam sua origem. Além disso, o leitor não tem a necessidade de muito esforço em deduzir aquilo que está escrito, pois seu objetivo é criar efeitos de sentido que complementam a experiência do texto. (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Entretanto ela é considerada muito mais complexa, podendo, também, ser implícita, possuindo uma série de detalhes que a diferenciam. Assim, ela não é facilmente identificada pelos leitores. E, mesmo diante das repetições, que por ventura eles identifiquem, é preciso compreender o sentido do texto original, ou seja, da fonte (KOCH, ELIAS, 2015, p.86).

A intertextualidade, por seu viés mais implícito, em poucos momentos, ou de forma indireta exerce uma relação direta com o texto fonte (matriz). Não apresenta elementos que explicitem qual é ele, até pelo fato de que não existem fragmentos idênticos para que essa ligação ocorra (ANTUNES, 2005). Trata-se, então, de um texto que exige um esforço maior de dedução, inferência, atenção e análise, caracterizando-se com base no repertório do leitor, o que promove um exercício mental maior por parte desse público-alvo. Logo, na intertextualidade implícita, há a exigência que os leitores recorram a conhecimentos prévios para a compreensão do conteúdo e, por essa razão, acaba não sendo compreendida por todos que a leem (KOCH, ELIAS, 2015, p.78).

Como a intertextualidade está muito presente, inclusive, para a melhor compreensão da língua portuguesa, há algumas figuras de linguagem em que esses elementos podem ser vistos, de modo implícito ou explícito. E ela também existe em outras manifestações culturais, como a música, onde há uma grande variação na maneira como os elementos podem ser identificados pelos leitores. Na paródia, por exemplo, ocorre a subversão da temática do texto fonte, alterando e contrariando o que foi expresso anteriormente, de maneira irônica e satírica. Seria um canto paralelo, ou um contracanto, utilizado para divertir os leitores, ou mesmo para criticar, via reflexão, por meio de um momento de fruição e jocosidade. Seria a aplicação do brocardo: “*Castigat ridendo mores*” (Corrige os costumes sorrindo).

Complementando, a intertextualidade se vale, dessa forma, da alusão, da citação, da epígrafe, do pastiche e das traduções. Estas representam a intertextualidade mais simples de ser compreendida, uma vez que possui o objetivo de informar da maneira mais fidedigna aos seus leitores (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Já em relação às interartes, mesclam-se as manifestações culturais distintas e que abordam assuntos iguais ou diferentes, aceitando o desafio de ofertar uma nova ferramenta de culturalização para os leitores. Assim, essas combinações entre as

artes têm sido promovidas com o intuito de enriquecer a percepção e a transmissão de valores para os leitores, possibilitando um maior desenvolvimento cultural e social (ANTUNES, 2005).

Em relação às interartes, abrangem o discurso poético, em obras de diferentes linguagens e suportes de comunicação, articuladas com a palavra escrita. Ou seja, a literatura, e não só a arte da palavra, é finita na instável e imprecisa formulação de suas propriedades e paradigmas (SAMOYAULT, 2008).

Para Praz (1982), mídias e artes (interartes), em pares homogêneos (de mídias diferentes, pertencentes aos estudos propriamente intermídiais ligados aos estudos interartes) ou combinados (mídia e arte), promovem um campo de criação mais amplo e complexo do que o previsto pelo sistema das artes, em que o múltiplo prevalece sobre o singular; as particularidades disciplinares cedem à inter e à transdisciplinariedade; os objetos em consórcio presidem relações que só podem se materializar pela eficácia das combinações, sobreposições, transposições. Assim, a arte contemporânea privilegia essas artes, articulando-se. Trata-se de um trabalho muito importante para o desenvolvimento cognitivo de quem possui a oportunidade de ter acesso a elas.

Em suma, as interartes representam não apenas uma literatura comparada, mas também, em um sentido mais amplo, diferentes diálogos possíveis entre diversas formas de manifestações artísticas.

A ideia de artes irmãs está tão enraizada na mente humana desde a antiguidade remota que deve nela haver algo mais profundo que a mera especulação, algo que apaixona e que se recusa a ser levemente negligenciado. Poder-se-ia mesmo dizer que, com sondar essa misteriosa relação, os homens julgam poder chegar mais perto de todo fenômeno da inspiração artística (PRAZ, 1982, p. 01).

As artes sempre se alimentam umas das outras. Quando isso fica mais evidente – pensando-se no domínio da estética em geral – a comparação da literatura com as demais áreas existentes é uma aproximação das diversas manifestações artísticas diferentes (KOCH; ELIAS, 2015).

Hoje se está frente a uma situação paradoxal, pois as distintas artes voltaram-se para si mesmas, procurando novas técnicas, metodologias, enfim, um maior conhecimento de si. Alguns críticos chegam a tomar atitudes extremas em relação à defesa da pureza entre as artes. Para Greenberg (2001), as artes encontram-se agora

em segurança, cada uma dentro de seus limites, aceitando, de forma voluntária, suas limitações específicas. Interartes e intertextualidade estão, dessa forma, ligadas, na medida em que textos de diferentes linguagens artistas podem estar relacionados, seja diretamente, ou até mesmo como fonte de inspiração, sendo transportado seu sentido entre linguagens iguais ou distintas.

3.2 O USO DE FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO

Não só para tratar de questões relacionadas ao respeito à diversidade, à aceitação do outro, à alteridade e à apreciação artística é que se usa o filme como recurso em sala de aula. Ele é um instrumento que pode ser aproveitado em todas as disciplinas da Educação Básica. Uma das prerrogativas fundamentais do seu uso é a identificação cultural, é sentir-se parte de um povo e de uma pátria, sentir-se irmão de alguém de outra nação, e inúmeras outras identificações que o filme pode realçar. E foi nesse sentido

Pensando nisso, o artigo 26, em seu oitavo parágrafo, inciso quarto, da LDB de 1996, em sua alteração pelo Projeto de Lei 7507/10, do senador Cristovam Buarque, estabelece: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. (BRASIL, 2014). Seu objetivo visa ao fortalecimento cultural, ao apreço pelas produções artísticas do nosso povo e ao reconhecimento das potencialidades brasileiras na produção cinematográfica, fato que ficou evidente com a vitória do filme **Bacurau**¹⁹ nos Festivais de Cinema de Cannes e de Berlim, em 2019.

Em sala de aula, aponta Napolitano (2003), cada vez mais há um bombardeamento de mídias e uso de recursos tecnológicos, mas tais recursos precisam estar alicerçados em uma *metodologia consistente*. Assim, o professor precisa entender quais os pontos fracos e fortes desses recursos. Com o cinema, não

¹⁹ Trata-se de uma “fantasia de vingança”, um filme de “terror fantástico”, um faroeste nordestino, uma metáfora do centro capitalista *versus* os excêntricos, uma fábula sobre a barbárie, enfim, múltiplos gêneros e ideias que retratam a vida dos moradores do sertão brasileiro, que descobrem que sua cidade não consta mais no mapa.

é diferente. Saber das limitações e vantagens que um recurso possui auxilia a prática docente.

A sala de aula já vem incorporando, e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural (NAPOLITANO, 2006, p. 89).

Antes de exibir um filme, seja qual for o conteúdo a ser trabalhado, algumas orientações devem ser passadas aos alunos. A primeira delas é obter informações gerais sobre a obra, por exemplo: nomes do diretor e do produtor; principais atores; ano de sua realização; se é baseada em livro ou seu roteiro é original; tempo de duração e até os prêmios recebidos. Essas informações prévias não entram com o objetivo de pré-julgar ou interpretar antes de assistir, e sim para entender suas condições de produção e suas características.

Os alunos devem ser orientados a anotar as cenas mais importantes e, principalmente, aquelas que se relacionam com o conteúdo visado. Esse hábito deve ser incentivado pelo docente, pois o auxiliará em seus trabalhos posteriores. Além de anotar as cenas importantes, os estudantes podem inserir breves comentários pessoais (NAPOLITANO, 2006).

O cinema, na escola, deve partir do princípio de prazer, quando o aluno estará distante da aula tradicional, expositiva. Entretanto, deve-se entender a finalidade pedagógica da atividade, sem perder, por isso, a apreciação estética, o filme como arte que encanta e entretém.

O cinema fora da escola pode ser definido como educação informal. Portanto, para que se torne um recurso formal de aprendizagem, é necessário que esteja inserido dentro de uma metodologia previamente estabelecida pelo professor. (NAPOLITANO, 2006). Dessa forma, diferentes aspectos sociais podem ser apresentados pelo cinema, que, por meio da imagem, estimula a reflexão e o espírito crítico.

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2003, p.11).

Ressalte-se que o cinema como recurso didático, diferentemente do que muitos acreditam, não é uma prática inédita e contemporânea, pois já na Escola Nova, de 1930, quando, durante o governo Vargas, foi instituído o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Exponentes da educação brasileira também já defenderam o cinema em sala de aula, dentre eles Fernando Azevedo, Francisco Campos e até Anísio Teixeira (NAPOLITANO, 2003). Entretanto, ele não era abrangente, estando mais voltado para o ensino de história.

Na educação, ele tem sido usado em outras disciplinas, principalmente a partir dos anos 2000, incentivado por sua presença nos estatutos legais. O cinema deve ser encarado, então, como uma arte “antropofágica”, pois devora as inúmeras artes à sua volta, e inclusive outros diálogos intermediários podem ser estabelecidos pelo professor que é detentor de um bom repertório. Assim, podemos exemplificar diálogos fílmicos com a literatura (ler o romance **A insustentável leveza do ser**²⁰, 1984), o teatro (ver o filme **Poderosa Afrodite**²¹, 1995), a música (ver o filme **Bohemian Rhapsody**²², 2018), a dança (ver o filme **Cisne negro**²³, 2010), a xilogravura (ver obra plástica **Metamorfose**²⁴, 1999, e a novela **Metarmofose**,²⁵ 1915, de Kafka), a

²⁰ Filme dirigido por Philip Kaufman (1987), calcado no livro homônimo, de Milan Kundera (1984). Versa, de forma filosófica, sobre fatos da vida (erotismo, amor, fidelidade, compaixão, acaso, vontades...) que parecem leves, entretanto se mostram, com o decorrer do tempo, bastante pesados, em um período opressivo que passa a população de Praga

²¹ É uma comédia cáustica de Woody Allen, com a produtora Miramax, que resgata elementos do teatro trágico grego (coro, corifeu, oráculo, Jocasta, Édipo, Laio, Édipo), enlaçando-o com a narrativa de um filho adotado, inteligente, que provoca a busca por sua mãe. O inesperado (*deus ex machina*): ela é uma prostituta.

²² Dirigido por Bryan Singer e roteirizado por Anthony McCarten, o filme biográfico de Freddie Mercury, vocalista da banda britânica Queen, aborda 15 anos da carreira do grupo, desde sua formação, sucesso meteórico, canções e apresentações até alguns anos antes da morte de Mercury. Grandes sucessos musicais são apresentados.

²³ É um Filme norte-americano, dirigido por Darren Aronofsky, é uma metáfora sobre a busca da perfeição artística e as disputas entre bailarinas. Foca o balé “O Lago dos Cisnes”, do russo Tchaikovsky, em produção de uma prestigiosa companhia de dança de New York.

²⁴ São xilogravuras do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher que geram imagens que se transformam, com efeitos de ilusões de ótica, figura e fundo. As xilogravuras remetem à obra literária **A metamorfose**, de Franz Kafka (1915).

²⁵ Trata da transformação de Gregor Samsa em um inseto gigante e aborda temas como isolamento, indiferença, falta de afeição e de apoio, introspecção, desalento, desumanidade, trabalho rotineiro, dependência parasitária, rejeição.

fotografia (ver o filme **Dunkirk**²⁶, 2017), a escultura (ver o filme **Rodin**²⁷, 2017), a pintura (ver a animação **Com amor, Van Gogh**²⁸, 2017) e até mesmo a arte circense (ver o filme **O grande circo místico**²⁹, 2018).

Relacionar então o cinema com outras artes, como propomos, é assim fundamental em uma prática pedagógica que vise à sensibilização do aluno. Entender a relação entre o verbal e o visual nada mais é do que colocar o aprendizado que os alunos têm de Língua Portuguesa e de Arte em prática. Outra questão importante a ser levada em conta, no uso do cinema em sala, é sua função de se comunicar por meio da linguagem dos jovens. A geração que está hoje nos bancos escolares gosta de soluções rápidas e de novas tecnologias. Os jovens orientam-se por imagens, mesmo quando estão nos celulares. O cinema, então, adequa o mundo dos alunos ao mundo da escola, relacionando o saber cultural deles com o saber científico.

Logo, a sétima arte colabora com o desenvolvimento dos estudantes, pois eles, pautando-se na ficção, entenderão e explicarão melhor seus anseios, seus questionamentos, seus sentimentos e o mundo que os cerca.

3.3 A LINGUAGEM LITERÁRIA E O *DIFERENTE* NA ESCOLA

Ensinar diversidade pela literatura é ir além do contexto cultural no qual o aluno está inserido. Deve-se mostrar que todas as culturas têm valor e que aquele visto como *diferente* é, muitas vezes, o que foge dos padrões convencionais, o que possui hábitos, crenças e costumes diferentes do nosso. E isso não é melhor nem pior. Além disso, a escola deve, como salienta Gadotti (1992), apresentar o *pluralismo*. As

²⁶ É um filme de Christopher Nolan em que são retratadas a Segunda Guerra Mundial e o seu começo com a Operação Dínamo (ou Evacuação de Dunquerque). Em um vídeo criado por Titouan Ropert, pode-se ver parte do filme de Nolan, ao lado de fotografias da batalha real.

²⁷ Dirigido e escrito por Jacques Doillon, de caráter biográfico, enfatiza-se a criação artística do escultor Auguste Rodin, seu apego às formas femininas e sua cumplicidade com a também artista Camille Claudel.

²⁸ Animação inspirada nas numerosas pinturas de Van Gogh. O resultado visual é fascinante e são mostrados locais e personagens presentes na obra do pintor holandês, para contar sua história de vida e de morte.

²⁹ Dirigido por Cacá Diegues, dialoga com o poema de Jorge de Lima. Ele foca o Grande Circo Knieps, pertencente à família de origem austríaca, mostrando o amor entre uma acrobata e um aristocrata. Houve também uma encenação no Teatro Guaíra de Curitiba, em 1983, roteirizada por Naum Alves de Souza, sob direção de Emílio de Biasi e coreografia de Carlos Trincheira, que unia poesia, balé, música, ópera, teatro e circo. A trilha sonora esteve a cargo de Chico Buarque e Edu Lobo com destaque para as canções Beatriz, Ciranda da bailarina e A história de Lily Braun.

diferentes culturas e modos de ser e estar no mundo devem estar presentes no diálogo pedagógico.

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 1992, p. 23).

Os conteúdos e obras utilizados devem ser orientados e passíveis de problematizações. De acordo com a faixa etária dos alunos, devemos apresentar obras simples, depois mais e mais complexas, numa gradação que os levará a um nível maior de compreensão, seja vocabular, seja de repertório, seja de bagagem escolar, seja extraescolar.

Os jovens apresentam em seu comportamento o reflexo do que encontram no mundo adulto: o preconceito e a não aceitação do diferente, dentre outros resquícios de crueldade. Da mesma forma, a aceitação, a tolerância e o respeito podem ser também construídos nos mais jovens, e a literatura é capaz de cumprir esse papel à medida que o professor trabalhar tais tópicos, de forma dirigida e consciente (GADOTTI, 1992).

Devemos também nos lembrar de que o jovem é influenciado pelo grupo. De acordo com Bhabha (2007), pouco são notadas as diferenças culturais, linguísticas e étnicas, quando há um grupo de jovens reunidos. O primeiro elemento a ser notado é a homogeneização pelo consumo: estão vestidos com as mesmas grifes, de preferência importadas, além de usarem os mesmos aparelhos eletrônicos, o mesmo vocabulário e partilharem amigos, colegas, hobbies e festas. Assim, resgatar a identidade cultural pode ser um dos papéis fundamentais da literatura dentro e fora dos muros da escola.

Valorizar o local, em vez do global, permite que as crianças assumam sua identidade e superem situações de preconceito e violência simbólica, a partir do momento que compreendam a diversidade cultural em distintos níveis. Mas, deve-se

entender, que valorizar a cultura local/tradições não significa negar o outro. Tal aceitação deve compreender o diferente.

Difícilmente podemos compreender o comportamento desses sujeitos, dissociando-o das influências advindas de sua experiência social, pois se a mente humana é modificada, no desenvolvimento social e por meio dele, uma ênfase necessária dos estudos sociais é o estudo das formas culturais [...] os conceitos e práticas culturais cristalizam visões e atitudes, configurando sistemas de percepção e de sensibilidade, o que [...] articula o emergente e escapa à força acachapante da hegemonia (BHABHA, 2007, p. 3).

Escapar de tal hegemonia, mesmo que as obras fílmicas e literárias andem nessa direção, é preponderante. Se um filme/obra literária trazer a ideologia na qual um “povo” está acima de outros povos, é preciso apontar tal fato e mostrar o que está subjacente em tal discurso. Esses temas devem ser desconstruídos pelo professor, no caso “o advogado do diabo”, que mostrará os aspectos questionáveis de qual obra for. Alguns filmes podem tanto apresentar reflexões relevantes quanto apresentar inverdades, caso de muitos filmes históricos que biografam líderes, e que geralmente destacam apenas os feitos positivos, omitindo os outros. Tal viés deve ser desmascarado pelo docente.

O respeito ao outro, a tolerância e a aceitação das diferenças devem ser cultivadas, nos alunos, desde tenra idade. A literatura, não importando a faixa etária do estudante, pode desconstruir paradigmas sociais que atribuem estereótipos a etnias, grupos sociais, minorias e até a determinadas culturas (BHABHA, 2007). Podemos perceber isso durante a aplicação do produto educacional: a interação entre a arte e a subjetividade de cada aluno e em seu coletivo demonstrou a potencialidade que a literatura e o cinema têm na transformação de perspectivas discriminatórias.

Assim como os alunos da escola fulcro de aplicação da nossa proposta didática, foi perceptível o desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e recepção da arte, como também a questão da tolerância ao outro. Essa perspectiva metodológica pode ser ampliada de diversas outras formas, com o docente aventurando-se a buscar novas perspectivas, métodos e técnicas de ensino que melhor se adaptem à sua realidade escolar.

Um bom exemplo é o professor de literatura que traz para dentro de sala de aula a obra **Mil e uma noites**³⁰, de autor Anônimo (2005), um mundo com pessoas e costumes aos quais os alunos não estão habituados. É um passo para a aceitação do outro, o reconhecer sua existência (temporal ou local), o entendê-lo. Muitas vezes, esse outro faz parte do nosso mundo, da nossa existência: apenas não o reconhecemos como tal (BHABHA, 2007).

3.4 A LEITURA, O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO

A terminologia “letramento literário” refere-se a um dos usos sociais da escrita. Sua funcionalidade vai além da apreciação estética da obra, estendendo-se aos sentidos extra perceptivos a uma leitura superficial, questionando o que o texto diz, para quem ele diz e por que ele diz (SOARES, 1999).

Soares (2001) salienta que formar leitores assíduos não é apenas desenvolver nos sujeitos a habilidade de ler, mas vai muito além disso: é necessário que eles façam o uso dessa habilidade. O letramento literário, no contexto escolar, deve partir da apresentação de obras de diferentes gêneros, contextos e dificuldades. Entretanto, na escola encontramos alguns obstáculos para o ensino de literatura. Cosson (2007) aponta que, muitas vezes, os gêneros literários são utilizados como subterfúgio para o ensino de gramática, e não por sua autonomia artística dotada de finalidades próprias. É importante sempre lembrar que a aprendizagem literária deve ser prática pedagógica em que se dê ênfase à estética e à função social do texto, além da valorização da subjetividade do leitor.

Formar um leitor literário significa proporcionar condições para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a escolha de suas leituras, de modo a construir significações de caráter artístico, e que faça isso não apenas por prazer, mas também porque a leitura literária é uma prática cotidiana essencial. Dessa forma, o leitor letrado possui domínio estratégico para transitar por diferentes gêneros literários.

³⁰ Sherazade conta histórias de aventuras, escapando da morte, pois o rei, seu ouvinte das narrativas e nelas interessado, permite a cada noite que ela continue viva, pois quer ouvir o final das histórias e acaba apaixonando-se por ela. As antecessoras da narradora eram mortas após a noite de núpcias.

Por isso Magnani (2001) postula a importância da postura adotada pelo docente frente à formação do leitor, destacando que a leitura, como base do letramento literário, deve pautar-se em metodologias que promovam práticas de (re)conhecimento de obras. Ainda nesse viés, a autora deixa claro que a literatura não deve servir apenas para o prazer, mas como predicado do compromisso entre o sujeito e a construção do seu conhecimento.

O letramento literário, então, se efetiva e progride à medida que o leitor é desafiado por leituras em níveis diferentes de complexidade. Cosson (2007) discorre sobre a relevância do professor ver seus alunos como parte ativa desse processo de construção das habilidades leitoras. Assim, para ele, *letrar* significa construir uma ponte entre escritor, leitor e sociedade, em um compartilhamento constante de visões de mundo.

Destacamos ainda que o fracasso relacionado à formação do leitor ocorre no momento em que, muitas vezes, a ênfase principal é centrada no educando que lê. Há o esquecimento da importância da *qualidade* daquilo que se lê. Essa ideia é reforçada por Magnani (2001, p. 63): “Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim”. Consequentemente, deve haver uma gradação de dificuldades no objeto lido, em relação à forma e ao conteúdo.

Logo, o letramento literário liberta seus leitores, demonstrando diferentes perspectivas e percepções sobre a vida social, pois, na literatura, “[...] pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros”. (GOULART, 2007 p. 64-65).

Agora, então, realizaremos a transposição da discussão em relação ao letramento literário, refletindo sobre as características do letramento cinematográfico, que se constitui como um dos pilares da arquitetura deste nosso trabalho.

Partimos, assim, da concepção de que o cinema, no caso o filme, é uma arte cuja função é social e comunicativa, expressando o olhar/discurso do diretor e sua equipe, podendo abarcar aspectos políticos, históricos, culturais, entre outros. As imagens em movimento, coloridas (ou não) e com auxílio sonoro, apresentam-se carregadas de significado, articulando o real e o ficcional. O letramento

cinematográfico faz parte da base da criticidade avaliativa das cenas expostas e reproduzidas em um contexto, com uma intencionalidade pré-idealizada por seu autor.

Sabemos que os filmes se constituem como linguagem autônoma e independente, cabendo ao espectador a ampliação reflexiva por meio de práticas letradas que dialogam com a função interlocutiva da obra fílmica. Complementando essa colocação,

[...] o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); [...] o cinema que "educa" é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é "passar conteúdos", mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008, p. 15):

Nessa linha de pensamento, os filmes configuram-se como potencializadores do pensamento crítico, despertando o sujeito para experiências possíveis. Morin (1997) também postula que o uso de filmes em sala de aula, desde que com finalidades pedagógicas previamente estabelecidas, é essencial para a compreensão cultural, por meio de uma estética audiovisual dinâmica e atrativa.

Assim, o professor que opta por trabalhar com recursos multimidiáticos, dentre eles o cinema, deve ter em vista o desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos. Além disso, deve despertar o interesse por livros e favorecer uma melhor relação com os próprios conteúdos escolares. Para tal, alguns autores, dentre eles Silva M. (2010), sustentam que o docente, ao iniciar um trabalho pedagógico que inclua obras cinematográficas deve começar com filmes nacionais, que estão um pouco mais próximos do repertório dos alunos, para que haja uma identificação.

As práticas sociais, à medida que se modificam e se complexificam, introduzem novas modalidades de comunicação e de linguagens artísticas a serem assimilados, sendo que o cinema já faz parte integrante da cultura globalizada mundial.

No século XXI já não é suficiente, ser um leitor competente apenas de livros e/ou do texto oral, pois estamos vivendo uma evolução constante das novas tecnologias em vários setores e as práticas sociais exigem um leitor capaz de ler e compreender códigos e linguagens variados (principalmente a linguagem imagética, visual e gestual) que envolvem tanto a leitura do livro quanto a leitura de textos. (VARÃO, 2012 p. 1-2).

Para um trabalho eficiente, o docente precisa ter um prévio conhecimento da obra, atentando aos detalhes, ter assistido ao filme várias vezes, resgatando fragmentos que rendam debates sobre o assunto tratado. Portanto, há necessidade de que a pessoa seja letrada cinematograficamente.

Acreditamos, portanto, que o letramento nessa esfera artística evoca a ação interpretativa da intencionalidade dos filmes. Para isso, deve-se incentivar o desenvolvimento de um olhar observador voltado para sua estruturação estética. Compreendemos que se inclui, nesse arcabouço, toda ação enunciativa com interpelações voltadas às diversas formas analíticas das cenas do filme.

Um dos maiores desafios, que percebemos com nossa prática em sala de aula, está ligado à aquisição da língua escrita e tal problemática incorre em agravantes, posteriormente. Nos ciclos do Fundamental II e no Ensino Médio, é perceptível a dificuldade dos alunos em leitura e escrita. Por conseguinte, criar neles o gosto pela leitura se torna uma tarefa um tanto desafiadora para o professor: como formar leitores e incentivar gosto pela leitura em alunos, que, muitas vezes, trazem consigo uma defasagem em tais aspectos?

Outro problema que a escola enfrenta, no que se refere ao presente desafio, é de cunho social. Fora dos espaços educacionais, os estudantes nem sempre possuem incentivos (nem financeiros nem emocionais, via apoio da família) para a leitura e outras atividades culturais, geralmente dispendiosas. E quando realizam a leitura, ela está ligada, na maior parte do tempo, à resolução de problemas cotidianos, como leitura de uma receita, de uma imagem, de um rótulo. Acrescenta-se que, nas bibliotecas escolares em geral, não há número suficiente de uma mesma obra para ser trabalhada em sala de aula, e os alunos não têm poder aquisitivo para adquiri-la.

4 EXECUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo em vista objetivos precípuos da pesquisa em tela, a metodologia a ser utilizada é a *pesquisa-ação*. A opção por tal abordagem é condizente com o projeto desenvolvido, imbricado no âmbito educacional. De fato, a *pesquisa-ação* é uma metodologia assaz empregada em projetos de pesquisa relacionados ao terreno da educação. Segundo Thiollent (1985, p. 75), “[...] com a orientação metodológica da *pesquisa-ação*, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Kemmis e Mc Taggart (1998, p. 248) expandem essa forma de entendimento do conceito de *pesquisa-ação*, uma vez que, para eles, tal metodologia é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, tanto empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, quanto o seu entendimento dessas práticas e de situações onde elas acontecem. Assim, a opção por essa metodologia nos remete diretamente ao nosso problema central, que buscamos solucionar de forma colaborativa – como resolver a questão envolvendo a aprendizagem de temas, ligados ao desenvolvimento social dos educandos, que deixam de ser tratados em sala de aula por serem vistos de forma intolerante e/ou como tópicos menos importantes e desnecessários? –.

Desse modo, a *pesquisa-ação* é caracterizada pela colaboração e negociação entre os envolvidos na investigação. Tal metodologia investe-se de grande valor, uma vez que os participantes, por meio de processos de autoconhecimento, caminham para um processo de cooperação mútua com todos os sujeitos que se tornam agentes transformadores da realidade.

Em tal processo, na medida em que os conhecimentos e saberes são construídos juntos, passam a adquirir traços de subjetividade, inerentes à realidade presente no contexto da pesquisa, embora estejam sempre prontos a serem modificados, reatualizados e ressignificados.

A *pesquisa-ação* permite, assim, superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Os

resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças necessárias, assim como as reflexões que emergem, ao longo de todo processo.

Nesse sentido, a metodologia em questão – *pesquisa-ação* – foi desenhada segundo a presente descrição: os docentes fulcros das atividades desenvolvidas no estágio foram acompanhados durante a elaboração de suas aulas, tendo como base o **Catálogo Didático**. Cada um recebeu direcionamentos durante sua hora-atividade, no caso 5 horas-aula durante a semana. Em um primeiro momento, foi apresentado o produto educacional para que os docentes explorassem e conhecessem o material. Em seguida, foram orientados na preparação de suas aulas, com sugestões de encaminhamento a partir da realidade de cada turma. Por fim, aconteceu a aplicação das aulas elaboradas, solicitando-se a eles que, ao fim do desenvolvimento do planejamento metodológico, avaliassem a funcionalidade do **Catálogo Didático**.

O processo de elaboração do nosso produto educacional – **Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade e da inclusão social** – teve início com a seleção de dez obras, cinco cinematográficas e cinco literárias. Buscamos, como critério de seleção, a temática do *diferente* visando a quebrar diversas barreiras preconceituosas. Em seguida, refletimos sobre possíveis metodologias de ensino e breve análise das obras. O resultado foi um **Catálogo Didático** em sintonia com a realidade que encontramos no cenário educacional.

A implementação do produto educacional **Catálogo Didático** ocorreu entre os dias 26 a 30 de agosto de 2019, em uma escola municipal, localizada no norte do Paraná. A economia do município (com população estimada em 3. 434 habitantes), volta-se primordialmente à agricultura, havendo algumas indústrias e pequenos comércios.

Desta pesquisa prática, participaram 5 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes aos anos 1º B, 2º B, 3ºB, 4ºB e 5ºB do período vespertino.

Inicialmente, na elaboração do produto educacional, buscamos verificar algumas obras cinematográficas e literárias que tratassem do *diferente*. Foi uma tarefa muito importante do processo, devido aos inúmeros objetos fulcros de nossa atenção, mas realizamos a seleção elencando um filme e um livro para cada etapa de ensino. Para que esse processo fosse realmente fiel à proposta do trabalho, estabelecemos

alguns critérios reflexivos, tais como: a obra atende às especificidades da faixa etária de cada turma? Os recursos de linguagem utilizados seriam significativos para os alunos? Quais as possíveis relações entre a obra fílmica e a literária para cada turma? Como poderíamos nelas abordar a *diversidade* e a *inclusão social*?

A seguir, analisamos as obras selecionadas sob o crivo da contextualização, justamente para subsidiar o professor na compreensão e execução de suas aulas, tendo como norte o **Catálogo Didático**. Além disso, pensamos em possíveis metodologias, flexíveis à didática do professor, para o trabalho com o material proposto. A implementação do produto educacional consistiu em orientar os docentes na elaboração de suas aulas, utilizando as obras elencadas, acompanhando-os, desde a preparação dos planos de aulas até sua execução. Logo, para atender a esses objetivos, foi elaborado um plano geral de estágio e planos implementação específicos.

A escola, campo do estágio, atende a alunos das zonas rural e urbana e, em sua grande maioria, classe média e baixa. A instituição de ensino fica localizada em um município de pequeno porte, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. Ela recebe muitos alunos da zona rural, devido ao fato do município não possuir escola do campo. Muitas vezes, esses educandos chegam cansados, por acordarem muito cedo para vir à escola.

Arquitetonicamente, a instituição não possui acessibilidade, como banheiros adaptados, piso tátil, entre outros. O corpo docente, em sua maioria, é composto por professoras licenciadas em Pedagogia, todas com especialização em alguma área do conhecimento correlato à sua atuação.

PLANO GERAL DE ESTÁGIO

Estagiário: Weslei Chaleghi de Melo – E-mail: weslei@alunos.utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Escola: *****
Endereço: *****
Fone: *****

PÚBLICO-ALVO: Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 5 docentes.

CARGA HORÁRIA TOTAL: 30 horas (10 de estudos dirigidos e 20 de atividades práticas).

OBJETIVO GERAL

Capacitar e acompanhar os professores para a utilização do **Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade e da inclusão social**, verificando-se a potencialidade do diálogo entre textos literários e fílmicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Utilizar filmes e obras literárias para o estudo de temas socialmente importantes (diversidade e inclusão social), promovendo reflexões a respeito;
- * disponibilizar aos docentes o **Catálogo Didático...**;
- * verificar a aprendizagem relacionada aos temas propostos;
- * auxiliar os educadores na elaboração de planos metodológicos que trabalhem a inclusão social e a diversidade;

METODOLOGIA

Os docentes fulcros das atividades desenvolvidas no estágio serão acompanhados durante a elaboração de suas aulas, tendo como base o **Catálogo Didático**. Cada um receberá direcionamentos durante sua hora atividade, no caso, 5 horas-aula durante a semana. Em um primeiro momento, será apresentado o produto educacional, deixando os docentes explorarem e conhecerem o material. Em seguida, serão orientados na preparação de suas aulas, com sugestões de encaminhamento a partir da realidade de cada turma. Por fim, acontecerá a execução das aulas elaboradas, solicitando-se a eles que, ao fim da aplicação de planejamento metodológico, avaliem a funcionalidade do **Catálogo Didático**.

CRONOGRAMA

Quadro 1 - Cronograma

Atividades \ Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Apresentação do Catálogo Didático	X				
Orientação de preparação de aula	X	X			
Verificação dos planos de aula		X	X		
Implementação do produto			X	X	
Avaliação da proposta					X

Fonte: o autor.

O Plano Geral tem como base metodológica a pesquisa de campo, cuja característica é a execução de uma teoria que gira em torno de hipótese levantadas pelos autores, no caso a literatura e o cinema, como adjuntas no processo de sensibilização em relação à diversidade e à inclusão social, e sua verificação na prática. Pensamos em planos de aula específicos para desenvolvimento do produto educacional, cada um contemplando 4 horas correspondentes a um período letivo vespertino. Relatamos, a seguir, como ocorreu a execução deles.

PLANO I – Conhecendo o **Catálogo Didático**.

I. Plano de Aula - Data: 02/09/2019
II. Dados de Identificação Escola: ***** Séries: professores das turmas 1º B, 2º B, 3º B, 4º B, 5º B

<p>Carga horária: 4 horas</p> <p>Período: Vespertino</p>
<p>III. Tema: Conhecendo o material de apoio. Motivação: Discorrer sobre a importância do uso de material de apoio como elemento estimulador e também facilitador para o desenvolvimento do tema.</p>
<p>IV. OBJETIVOS</p> <p>Objetivo geral Apresentar o Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade e da inclusão social.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o material didático • Refletir sobre a importância do trabalho com a diversidade e a inclusão social • Dialogar sobre possíveis metodologias calcadas no Catálogo Didático.
<p>V. Conteúdo</p> <p>Intervenção indireta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o material didático que trata dos temas propostos. <p>Intervenção direta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar conversa dirigida sobre possibilidades de ensino.
<p>VI. Desenvolvimento do tema</p> <p>Entregar uma cópia impressa do Catálogo Didático, deixando os professores explorarem livremente o material. Durante essa atividade, aproveitar o momento para dialogar sobre as dificuldades que cada um encontra ao trabalhar com essa temática, e que intervenções podem ser realizadas para saná-las.</p>
<p>VII. Recursos didáticos</p> <p>Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade e da inclusão social. (Texto impresso).</p>
<p>VIII. Avaliação</p> <p>Neste primeiro momento, a avaliação será diagnóstica, observando, em atividade dialógica, a opinião dos docentes sobre a relevância da temática <i>diversidade e inclusão social</i> e como cada um deles reagirá ao primeiro contato com o Catálogo Didático.</p>
<p>IV. Bibliografia³¹</p> <p>BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1978. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.</p>

³¹ As referências bibliográficas adotadas para este primeiro plano, se perpetuará para os demais da sequência.

BAZIN, André. Por um cinema impuro. In: BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 82 -104.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Cláudia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MCKEE, David. **Elmer: o elefante xadrez**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SHREK. Califórnia - EUA: Dreamworks, 2001. DVD.

Este foi o plano específico pensado para o primeiro dia de estágio. Inicialmente foi apresentado e entregue o **Catálogo Didático** impresso para que os professores o explorassem e tivessem o primeiro contato com o material. Na própria sala dos professores, durante a atividade, aproveitou-se o momento de descontração para o estabelecimento de um diálogo visando a conhecer um pouco sobre cada professor e o perfil de suas turmas.

Figura 1 – Apresentação do **Catálogo Didático**... aos docentes



Fonte: Acervo do autor.

Houve uma receptividade positiva, por parte dos docentes, tanto em relação ao material de apoio proposto quanto à questão da problemática envolvendo a diversidade e a inclusão social. Houve relatos de professores que diziam ter um pouco de dificuldade de trabalhar tais temas, justamente por ser difícil tratá-los de forma genérica, sem apontar uma característica específica, e a expô-los para cada turma. Aproveitando essas colocações, foi introduzido o objetivo do **Catálogo Didático**, cujas abordagens propostas seguem parâmetros de neutralidade³², podendo ser encaixadas diversas possibilidades de atividade, de acordo com a necessidade da turma.

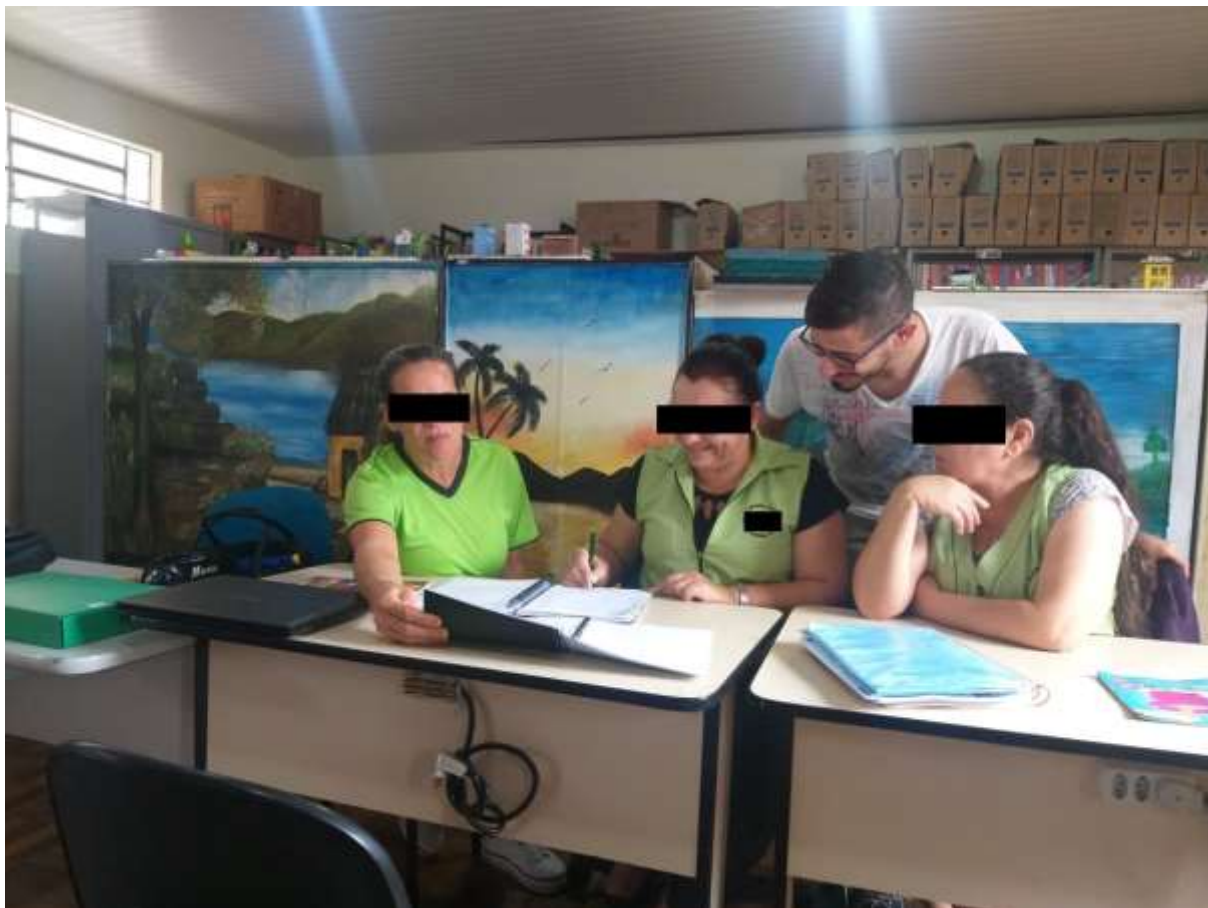
Ainda durante esse primeiro dia de estágio, buscou-se a conscientização dos professores sobre a necessidade de se trabalhar com conceitos ligados à diversidade e inclusão social, ressaltando-se que é imprescindível a quebra de estigmas sociais estabelecidos por uma cultura preconceituosa. A escola, na condição de um ambiente de pluralidade cultural, deve buscar lidar com essas diferenças como parte constituinte de uma sociedade igualitária, onde todos tenham os mesmos direitos e sejam respeitados dentro de suas especificidades.

Após o recreio, houve a troca de alguns professores que estavam em hora atividade (HA). Para os que chegavam nesse momento, foi realizado o mesmo processo anterior, de apresentação do **Catálogo Didático**. Algo interessante, que atraiu a atenção deste pesquisador, foi o envolvimento entre os docentes que já haviam explorado o produto educacional e os que acabavam de chegar. De forma natural, uns foram repassando para outros algumas reflexões acontecidas ao longo do diálogo e que deram lugar a outras perspectivas. Tudo isso ocorreu enquanto os docentes exploravam o material.

A finalização desse primeiro dia de estágio se deu com a discussão de possíveis adaptações metodológicas, de acordo com o perfil de cada turma, uma vez que compreendemos a necessidade de práticas pedagógicas que não sejam engessadas, mas que atendam às necessidades educacionais dos alunos. Esperamos, com isso, que o processo de ensino e aprendizagem dê saltos qualitativos e significativos para o cotidiano dos educandos.

³² O **Catálogo Didático**... não se refere a um estigma social em específico, mas assume caráter geral, podendo encaixar diversas situações distintas referentes à diversidade e à inclusão social, como racismo, violência, homofobia, machismo etc.

Figura 2 – Professoras discutindo possíveis adaptações de acordo como perfil de cada turma.



Fonte: Acervo do autor.

No dia 3 de setembro de 2019, ocorreu o segundo dia do estágio e, para essa data, houve uma questão norteadora: como elaborar um plano didático eficiente? Partindo desse questionamento, buscamos verificar como os professores costumavam preparar suas aulas. Nesta escola, optaram por utilizar Diário de Classe e, nele, se encontram todos os conjuntos de planos de aula. Após observar as especificidades de cada professor, começamos a pensar em possíveis formas de trabalhar o filme e a obra literária em diálogo.

As obras escolhidas para essa etapa de ensino foram **Shrek** (2001) e **Elmer, o elefante xadrez** (MCKEE, 2009). O filme era conhecido por todos, porém a obra literária não. Já prevendo isso, foi disponibilizado um exemplar do livro para a

realização da leitura, bem como o filme em mídia virtual, conforme planejado no plano específico a seguir.

PLANO II – Reflexão metodológica

I. Plano de Aula- Data: 03/09/2019
II. Dados de Identificação: Escola: ***** Séries: professores das turmas 1º B, 2º B 3º B, 4º B, 5º B Período: Vespertino
III. Tema: Como elaborar um plano didático eficiente? Motivação: Mostrar a importância de um planejamento de atividades para um bom desempenho em sala de aula.
IV. Objetivos Objetivo geral Orientar os docentes na elaboração de seus planos de aula. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Definir quais atividades serão desenvolvidas e como isso irá ocorrer.• Elaborar os planos de aula, utilizando o Catálogo Didático... como base.
V. Conteúdo Intervenção direta <ul style="list-style-type: none">• Verificar a elaboração dos planos de aula, dando sugestões de encaminhamento metodológico. Intervenção indireta <ul style="list-style-type: none">• Disponibilizar ao docente, para seu conhecimento e exploração, as obras a serem analisadas.
VI. Desenvolvimento do tema Será entregue um exemplar da obra literária Elmer, um elefante xadrez (MCKEE, 2009), para o professor conhecê-la, bem como um exemplar da obra fílmica Sherek (2001) que o docente poderá assistir em sua residência. Ele será orientado quanto à adequação dos encaminhamentos sugeridos para atender ao perfil da sua turma.
VII. Recursos didáticos <ul style="list-style-type: none">• Diário dos professores• Papel e caneta• Obra literária utilizada para a etapa em questão• Obra fílmica para a etapa em questão• <i>Notebook</i>• <i>Pendrive.</i>• Catálogo Didático.

VIII. Avaliação: Observação direta do momento de elaboração dos planos de aula, além de verificar a adequação do Catálogo Didático para atender às necessidades das turmas.

Após a leitura da obra literária, começamos a planejar as aulas, intervindo com esclarecimentos e sugestões, sempre quando necessários. Todos optaram por trabalhar primeiramente com o filme e depois com o livro. Esclarecemos que isso não era necessariamente uma condição, mas respeitamos a escolha dos professores. Foram mostradas algumas cenas do filme julgadas interessantes, para observação: por exemplo, a princesa Fiona lutando bravamente na floresta com bandidos, quebrando a imagem de princesa indefesa ou até mesmo o amor avassalador entre o Dragão fêmea e o Burro, mostrando que o amor não segue regras nem faz distinções. Quanto à obra literária, a questão do *diferente* estava presente com uma linguagem mais explícita, talvez por se tratar de uma narrativa razoavelmente curta e pelo formato que busca atender ao público infantil, menos perspicaz.

Primeiramente, é necessário definir o conceito de "planejar", que foi a palavra-chave impulsionadora desse passo do estágio, que, *grosso modo*, significa se antecipar e se preparar para determinada situação ou ação exercida. Esses termos estão intrinsecamente ligados à educação, pois partimos de um bom planejamento para uma prática pedagógica eficaz. Autores como Gandin (2005) postulam que o planejamento visa à eficácia de determinado procedimento metodológico. Já para Luck (2002), o planejamento deve analisar informações, estabelecer situações futuras, prever condições de execução e determinar ações necessárias para esse fim. Essa ideia é reforçada por Libâneo (2004, p. 222), ao dizer que o Planejamento Escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Compreendemos que o planejamento de ensino abarca antecipadamente, de modo reflexivo, ações visando à aprendizagem do aluno, tendo como base o conteúdo a ser trabalhado e o *currículo oculto*, ou seja, o conjunto de crenças, valores, experiências e vivências de produções individuais que dialogam com o conhecimento que o educando já possui, assim como com aquele que deverá adquirir (SANTOME, 1995).

O planejamento do ensino busca intervir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, buscando estratégias que auxiliem o educando a aprender. O

professor deve, então, planejar o que busca ensinar, pois um docente preparado terá mais ferramentas para lidar com eventuais situações que possam vir a ocorrer no dia a dia escolar. Além disso, haverá uma maior estruturação e organização dos conteúdos que deverão ser ensinados, de forma a priorizar os aspectos qualitativos da aprendizagem. Assim, a busca de métodos e técnicas de ensino deve ser constante, sempre visando proporcionar ao aluno novas experiências concretas.

Começamos a preparar os planos de aula, tendo em vista que a escola conta com um espaço reservado para utilização de vídeo. O uso do filme ocorreria no mesmo dia. Precisamos nos organizar, pois eram cinco turmas e tínhamos uma sala/cinema na biblioteca e um *datashow* para utilização em sala de aula.

Os professores sugeriram juntar as turmas em uma sessão de cinema maior e foi aceita a sugestão. Para que houvesse de fato essa organização, definimos que as turmas do 1º B, 2º B e 3º B ficariam juntos, na biblioteca, pois o ambiente é mais amplo e estruturado para receber um público maior, incluindo aspectos acústicos e os de acomodação, com muitos pufes. Os alunos do 4ºB e 5ºB ficariam juntos em uma sala, utilizando o *datashow*. De acordo com esse esquema, preparamos as aulas.

Até a hora do recreio, os professores planejaram realizar a sessão de cinema que ocorreria no dia seguinte 04/09/2019 (quarta-feira). Depois retornaram com sua turma para suas respectivas salas de aulas, onde seguiriam metodologia própria de discussão da obra fílmica. Ainda ficou combinado trabalhar com a obra literária na 05/09/2019 (quinta-feira). Como a instituição escolar possui três exemplares do livro **Elmer, o elefante xadrez** (MCKEE, 2009), a dinamização e a organização dos planos de aula ficaram mais fáceis. Três turmas utilizariam as obras e, após seu término, por se tratar de uma narrativa curta, elas seriam repassadas para os outros docentes utilizarem-nas. É importante ressaltar que a didática deve permear toda a prática docente, na medida em que essa é construída a partir de aportes teóricos e vivências, ou seja, ninguém nasce com uma didática absoluta: ela será construída ao longo da atuação e internalização dos saberes docentes.

Os planos de aula não deveriam propor um método “engessado” de ensino, mas uma construção em conjunto entre aluno e professor. A seleção dos conteúdos e métodos de ensino é um fator relevante para o processo de aprendizagem. Os conteúdos e atividades trazem em seu bojo o caráter social dos saberes, que devem

ser condizentes com a realidade dos educandos, visando potencializar a construção interna do conhecimento.

Por fim, com esse segundo dia de estágio, percebemos que é imprescindível pensar em formas multifacetadas de ensinar, uma vez que o ser humano aprende até o fim de sua vida. Educação continuada deve ser o mote do educador, para ele e para seus alunos. Esse processo contínuo pode ser catalizador, quando refletimos sobre formas alternativas de trabalhar conteúdos, valorizando sua aplicabilidade cotidiana e, em decorrência, aceitando e ampliando os saberes dos alunos, preparando-os para serem autônomos na busca de novos conhecimentos, posteriormente. Logo, movidos por essa concepção, os planos de aula elaborados pelos docentes foram revisados, individualmente, pois houve liberdade para que trabalhassem conforme julgassem necessário, tendo como base o **Catálogo Didático**.

O terceiro dia de estágio ocorreu em 4 de setembro de 2019, sendo iniciada a execução dos planos de aula.

PLANO III – Amarrando as pontas

I. Plano de Aula - Data: 4/09/2019.
II. Dados de Identificação: Escola: ***** Séries: professores das turmas 1º B, 2º B, 3º B, 4º B, 5º B Período: Vespertino
III. Tema: Amarrando as pontas – verificação dos planos de aula e sua execução. Motivação: Solicitar a um docente que discorra sobre o seu plano de aula e a metodologia utilizada, provocando o debate.
IV. Objetivos Objetivo geral Orientar os docentes na finalização da elaboração de seus planos de aula. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Definir quais atividades serão desenvolvidas e como isso irá ocorrer.• Verificar o teor dos planos de aula elaborados.• Preparar as ferramentas necessárias para a execução da aula.• Iniciar as aulas.
V. Conteúdo

Intervenção direta

- Verificar a finalização dos planos de aula.
- Organizar os recursos necessários para execução da aula.

Intervenção indireta

- Acompanhar a regência do professor.

VI. Desenvolvimento do tema

Após a verificação dos últimos ajustes dos planos de aula, o docente será auxiliado na organização e no uso dos recursos necessários. Durante a aula, observar seu andamento e dificuldades apresentadas.

VII. Recursos didáticos

- Diário dos professores
- Caneta
- **Catálogo Didático.**
- Obra literária utilizada para a etapa em questão
- Obra fílmica para a etapa em questão
- *Datashow*
- *Pendrive*

VIII. Avaliação: A avaliação terá como base a observação da aplicação das aulas elaboradas, realizada com o acompanhamento direto das turmas. Serão anotadas eventuais dificuldades apresentadas ao longo da regência.

Durante o desenvolvimento deste plano específico, foi possível perceber que os processos de ensino e aprendizagem se dão de forma singular, pois cada sujeito traz consigo conhecimentos prévios, fruto de suas vivências, que afetam sua concepção de mundo e de saber. Isso se fortalece quando a relação professor-aluno se completa em um processo dialógico, com troca de saberes e experiências. Destacamos que, nesse procedimento, tanto o docente como os educandos devem assumir papéis ativos, como sujeitos construtores de saberes. Essa relação entre saber/aluno/professor acontece de forma dinâmica, alavancando o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas.

Como a etapa anterior teve um bom andamento, foi possível iniciar o uso do filme logo após os alunos irem para suas respectivas salas de aula. Iniciamos o processo de organização para a sessão cinema. As turmas dirigiram-se para salas previamente estipuladas, assistindo ao filme **Shrek** (2001) (na biblioteca e na sala de aula com *datashow*).

Imagem 3 – Alunos assistindo ao filme **Shrek (2001)**



Fonte: Acervo do autor.

Durante o filme, buscamos alternar nossa atenção, com o deslocamento entre os dois ambientes, e tudo correu como programado. Antes de iniciar a sessão, as professoras colocaram para a turma algumas *problematizações prévias*, a fim de que os alunos assistissem ao filme atentando mais para essas questões, como a diferença entre um ogro e um herói, a figura de uma princesa fora dos padrões, entre outros. Os alunos mostraram-se muito atentos e interessados, gargalhando em diversos momentos, sendo perceptível em seus olhos o encanto pela narrativa. O filme durou até perto do horário do recreio, tempo suficiente para os educandos retornarem para a sala de aula e se organizarem para o lanche.

Na sequência, cada professora prosseguiu com sua metodologia específica. Nas turmas do 1B e do 2B, houve a realização de uma atividade de cunho mais lúdico.

Foi entregue uma folha de papel A4 para cada aluno e solicitado que desenhassem a cena na qual ficaram mais claros os sentimentos de carinho, bondade, amor, respeito, ajuda, compreensão e tolerância. Foi realizada uma grande roda: os alunos expuseram seus desenhos e explicaram oralmente qual parte do filme estava retratada e o motivo da escolha. Por conseguinte, além da atividade artística, houve o desenvolvimento da oralidade e da coerência narrativa.

A professora do 3B optou por trabalhar com produção textual. Inicialmente os alunos tiveram um tempo para conversar sobre o filme, com alguns direcionamentos dados pela docente, por exemplo: por que todos tinham medo do *Shrek*? Por causa da sua aparência ou de suas atitudes? Vocês acham justo julgar alguém por sua aparência? Eles deveriam relatar, em um pequeno texto, o que cada um aprendeu sobre o preconceito e as diferenças.

As professoras do 4B e 5B optaram por seguir uma sugestão de encaminhamento constante do **Catálogo Didático**. Realizaram uma atividade na qual os alunos deveriam encontrar, em obras que conhecessem, alguns personagens considerados *diferentes*, elencando os pontos positivos deles. Em seguida, cada educando desenhou sua opção em um papel A4, para, depois, participar de uma roda de conversa, quando cada um expôs seu desenho e explicou o motivo da escolha.

O quarto dia de estágio ocorreu em 5 de setembro de 2019, com a finalização da execução do produto educacional. Nesse momento, trabalhamos com a obra literária **Elmer, o elefante xadrez** (MCKEE, 2006), seguindo o plano direcionado para esse momento de prática.

PLANO IV – Vamos à prática?

I. Plano de Aula- Data: 05/09/2019
II. Dados de Identificação Escola: ***** Séries: professores das turmas 1º B, 2º, 3º B, 4º B e 5º B. Período: Vespertino
III. Tema: Amarrando as pontas – finalização da execução dos planos de aula. Motivação: <i>técnica do cochicho</i> – usar 2 minutos para, em duplas, cochichando, os professores trocaram ideias sobre os planos de aula.

<p>IV. Objetivos</p> <p>Objetivo geral Acompanhar os docentes em sala, durante a finalização das atividades elaboradas.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas à aprendizagem da temática proposta • Verificar as dificuldades apresentadas pelo professor durante a ministração de suas aulas
<p>V. Conteúdo</p> <p>Intervenção direta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesta etapa, não haverá intervenções diretas. <p>Intervenção indireta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a regência do professor.
<p>VI. Desenvolvimento do tema</p> <p>Assistir às aulas dos professores, observando a implementação da proposta.</p>
<p>VII. Recursos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário dos professores • Catálogo Didático. • Papel e caneta • Obra literária utilizada para a etapa em questão • Obra fílmica, para a etapa em questão • <i>Notebook</i> • <i>Pendrive</i>
<p>VIII. Avaliação: A avaliação terá, como base, a observação o desenvolvimento das aulas elaboradas, realizada com o acompanhamento direto das turmas. Serão anotadas eventuais dificuldades apresentadas ao longo da regência, para uma retomada posteriormente.</p>

Como já posto, havia três exemplares da obra literária, porém houve o revezamento dos livros e a leitura ocorreu em três turmas, simultaneamente. Tivemos que optar por acompanhar uma turma apenas, pois, diferentemente do filme, a narrativa era curta e não conseguiríamos estar presentes em todas.

Assim, foi escolhida para observação a turma do 1B. Como os alunos ainda estão em processo de alfabetização, a leitura foi realizada pela professora.

Figura 4 – Professora realizando a leitura da obra **Elmer, um elefante xadrez**



Fonte: Acervo do autor.

Foi um momento significativo: os alunos foram levados ao *cantinho da leitura*, no fundo da sala. Todos sentaram-se no chão e a professora iniciou a contação da história. Já habituada com essa prática, ela modulava sua voz de acordo com o contexto da narrativa e dos personagens. Foi uma leitura com muita empolgação, que deixou os alunos encantados, olhos brilhando e prestando bastante atenção.

Depois desse momento, a professora deixou as crianças folhearem o livro e conversarem sobre ele, suas imagens e percepções a respeito da narrativa. Em seguida, foi realizada uma dinâmica de socialização: em um grande círculo, o aluno deveria fazer um gesto de carinho em um ursinho de pelúcia (poderia ser abraço, cafuné, aperto de mãos...). Depois, o animalzinho deveria ser passado para o aluno seguinte. Após o ursinho passar por todos os alunos, cada um deveria repetir o gesto no colega ao lado.

A atividade terminou com uma reflexão direcionada pela professora, que falava sobre o respeito às diferenças, usando como exemplos os personagens do filme e do livro. Ela evidenciou que vivemos em uma sociedade composta de pessoas diferentes, cada uma com suas especificidades, e que isso nos faz especiais. Em relatos, as outras professoras disseram que seguiram a mesma metodologia utilizada com os alunos do 1B. Os resultados foram muito satisfatórios. A docente do 5B ainda ressaltou que houve um debate muito construtivo entre os alunos, que expuseram momentos em que sofreram ou vivenciaram algum tipo de preconceito.

O último dia de estágio ocorreu em 6 de setembro de 2019, na sexta-feira. Esse momento foi reservado para receber o *feedback* dos professores sobre as experiências vivenciadas durante essa semana e, principalmente, sua visão sobre o **Catálogo Didático**, objetivado no plano a seguir.

PLANO V – Finalização da execução do Produto Educacional

I. Plano de Aula- Data: 06/09/2019
II. Dados de Identificação: Escola: ***** Séries: professores das turmas 1º B, 2º B, 3º B, 4º B, 5º B Período: vespertino
III. Tema: <i>Feedback</i> dos assuntos discutidos. Motivação: No quadro, em conjunto com os docentes, elaborar um Decálogo da diversidade e da inclusão social .
IV. Objetivos Objetivo geral Verificar os relatos de experiência dos docentes Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre a aprendizagem dos alunos referentes aos aspectos da diversidade e da inclusão social • Identificar se há fragilidades no Catálogo Didático.
V. Conteúdo Intervenção direta: <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento das fichas de avaliação das obras escolhidas e da aplicação do produto educacional. Intervenção indireta:

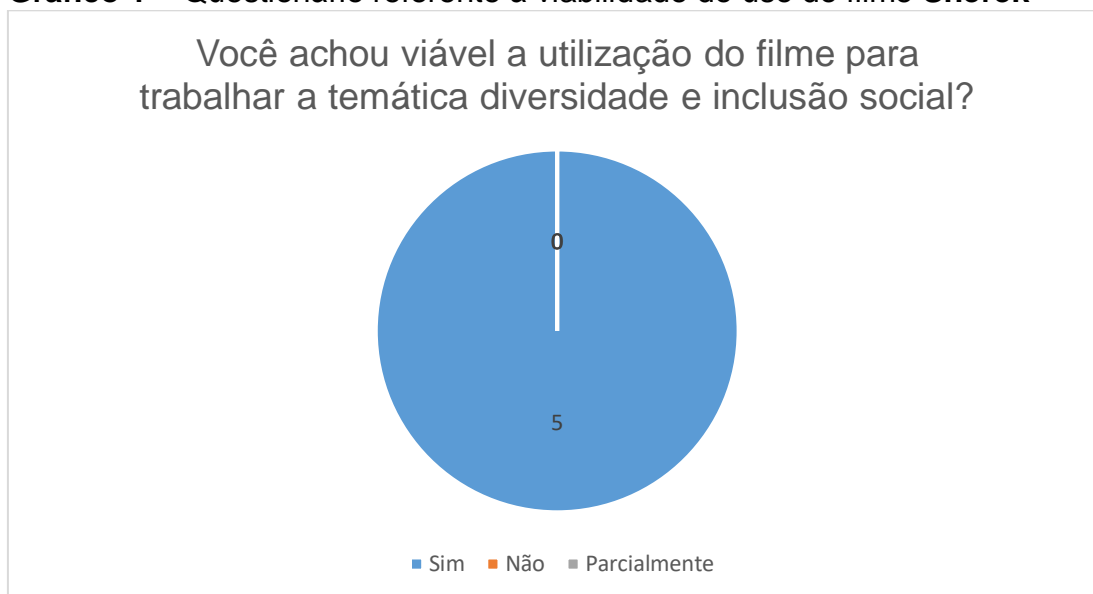
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa dirigida com os professores sobre a internalização dos conceitos trabalhados por parte dos alunos.
<p>VI. Desenvolvimento do tema: Serão entregues, a cada professor, fichas de avaliação para as obras fílmica e literária, além de implementação do produto educacional. Em seguida, haverá uma roda de conversa entre os docentes, que trocarão suas experiências.</p>
<p>VII. Recursos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de avaliação • Papel e caneta
<p>VIII. Avaliação: A avaliação acontecerá por meio das fichas preenchidas pelos docentes, que serão analisadas em seguida, para validação do produto educacional.</p>

Foram disponibilizadas três fichas avaliativas, para cada professor, sobre o filme, a obra literária e uma avaliação geral. Foram orientados para relatarem o que realmente tiveram de percepção sobre a utilização do material didático elaborado e sobre o diálogo entre literatura e cinema. Poderiam manter-se em anonimato, caso desejassem. Todos, porém, optaram por se identificar e os resultados observados foram bastante satisfatórios, como relatado a seguir.

4.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PESQUISA DE CAMPO

A avaliação do produto educacional (Apêndice B) partiu de questionários. O uso de questionário, para Gil (1999, p.128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Os questionários foram respondidos por cinco professoras do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que participaram da sua aplicação. A ficha de avaliação da obra fílmica objetivou verificar a eficácia da utilização do filme **Shrek**.

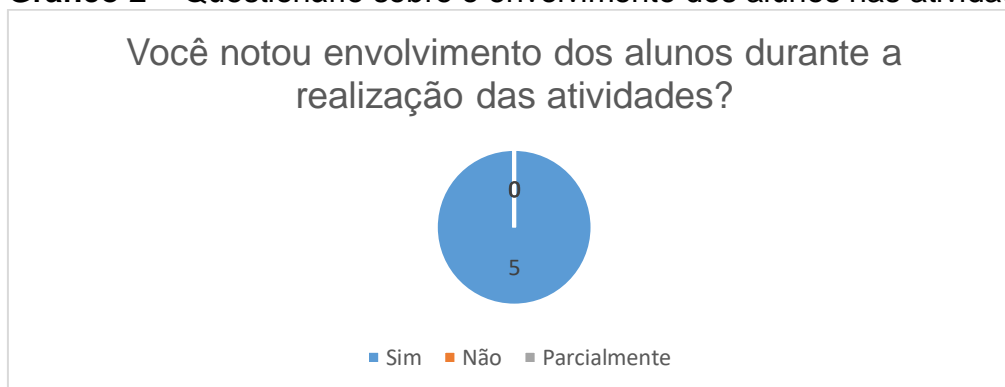
Gráfico 1 – Questionário referente à viabilidade do uso do filme **Shrek**



Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Como podemos perceber, todos os docentes envolvidos na pesquisa afirmaram que a utilização do cinema, mais especificamente do filme **Shrek** (2001), é uma boa alternativa para tratar da questão da diversidade e da inclusão social. Assim, caracterizou-se como ferramenta pedagógica importante quando aliada a uma prática planejada. Essa afirmação corrobora nossa hipótese levantada inicialmente de que os filmes podem ser utilizados em sala de aula visando a lidar com temas socialmente importantes.

Gráfico 2 – Questionário sobre o envolvimento dos alunos nas atividades propostas



Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Pelas respostas, constatamos que os docentes, de forma unânime, acreditam que houve o envolvimento dos alunos durante a realização das atividades relacionadas ao filme. Ressaltamos ainda que a aula foi elaborada tendo como ponto norteador as sugestões propostas **Catálogo Didático**. Nosso objetivo, listado inicialmente, era a utilização de filmes e obras literárias para o ensino de temas socialmente importantes. Essa etapa da pesquisa veio reforçar nossa ideia inicial, validando nossa teoria de que os filmes podem lidar com a sensibilização dos sujeitos envolvidos.

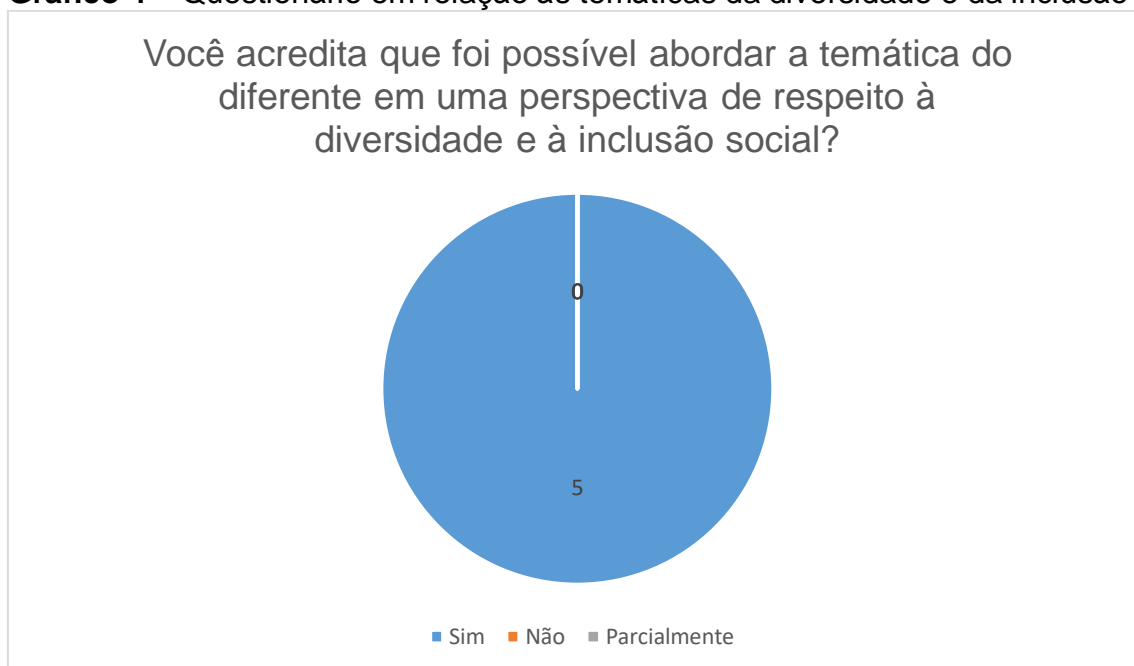
Gráfico 3 – Questionário referente à eficácia do **Catálogo Didático**



Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Notamos que os professores envolvidos na pesquisa consideraram o **Catálogo Didático** relevante para a prática docente, pois foi fundamental para que desenvolvessem novas estratégias de ensino que, conseqüentemente, enriqueceram seus planos de aula. Esses dados são reforçados pelos estudos de Silva T (2000), em que a temática da identidade, sob a perspectiva das diferenças, deve ser discutida e explorada no sentido de romper com preconceitos estabelecidos. O **Catálogo Didático**, como podemos perceber neste gráfico, apresentou-se como um eficaz instrumento norteador para alcançar esses escopos.

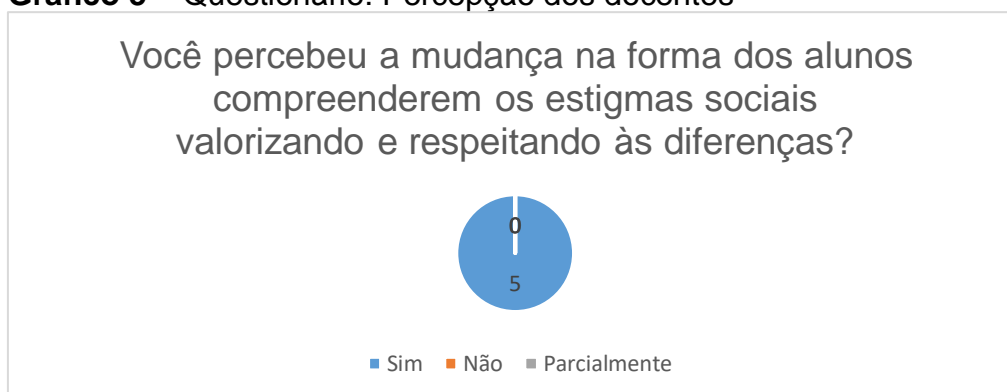
Gráfico 4 – Questionário em relação às temáticas da diversidade e da inclusão social



Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Confirmamos, com as respostas, a nossa hipótese de que os filmes são expressões artísticas capazes de proporcionar novas experiências sensíveis e subjetivas, auxiliando na quebra de paradigmas preconceituosos e estabelecidos socialmente, Abramowicz (2006) já postulava o trabalhar a diferença na escola, que, muitas vezes, é manifestada de diversas maneiras. A abordagem proposta, inicialmente, foi de não evidenciar um grupo social ou estigma em específico na obra fílmica, deixando a prática do docente mais flexível para sua realidade escolar. Com isso, atingimos novamente nosso objetivo de utilização da arte na abordagem das temáticas da diversidade e da inclusão social.

Gráfico 5 – Questionário: Percepção dos docentes



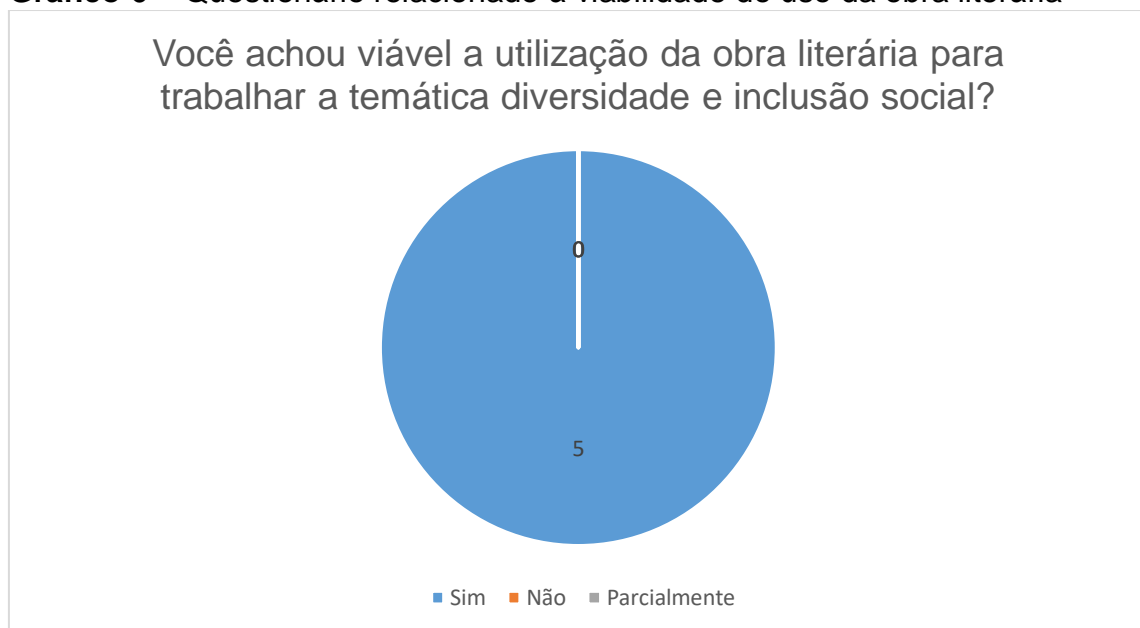
Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Cada docente, dentro das especificidades da sua turma, traçou seus métodos avaliativos de aprendizagem para verificar se os objetivos voltados à internalização do respeito às diferenças dentro do âmbito escolar e extraescolar foram alcançados. Esses são conceitos essenciais para o cotidiano, pois a base das relações sociais saudáveis se dá por meio do diálogo e do respeito entre os sujeitos (RODRIGUES, 2013).

Como podemos perceber, Rodrigues (2013) destaca a importância da reflexão em relação à multiculturalidade na escola. Sabemos que, nesse contexto, nos deparamos com uma grande variedade de perspectivas, singular de cada aluno. Assim como manifesto no gráfico anterior, o professor, por meio da arte, pode proporcionar mudanças que são perceptíveis, pois se manifestam no convívio social dos alunos, na relação do “eu” com o “outro(s)”.

A segunda etapa avaliativa da proposta do nosso trabalho, para a validação do **Catálogo Didático ...**, consistiu na aplicação de um questionário voltado à obra literária **Elmer, um elefante xadrez** (MCKEE, 2009). Ele era composto por cinco questões de múltiplas escolhas: *sim*, *não* ou *parcialmente*. Os docentes deveriam avaliar o uso da obra de acordo com suas observações em relação à implementação do produto educacional. Obtivemos os seguintes resultados.

Gráfico 6 – Questionário relacionado à viabilidade do uso da obra literária

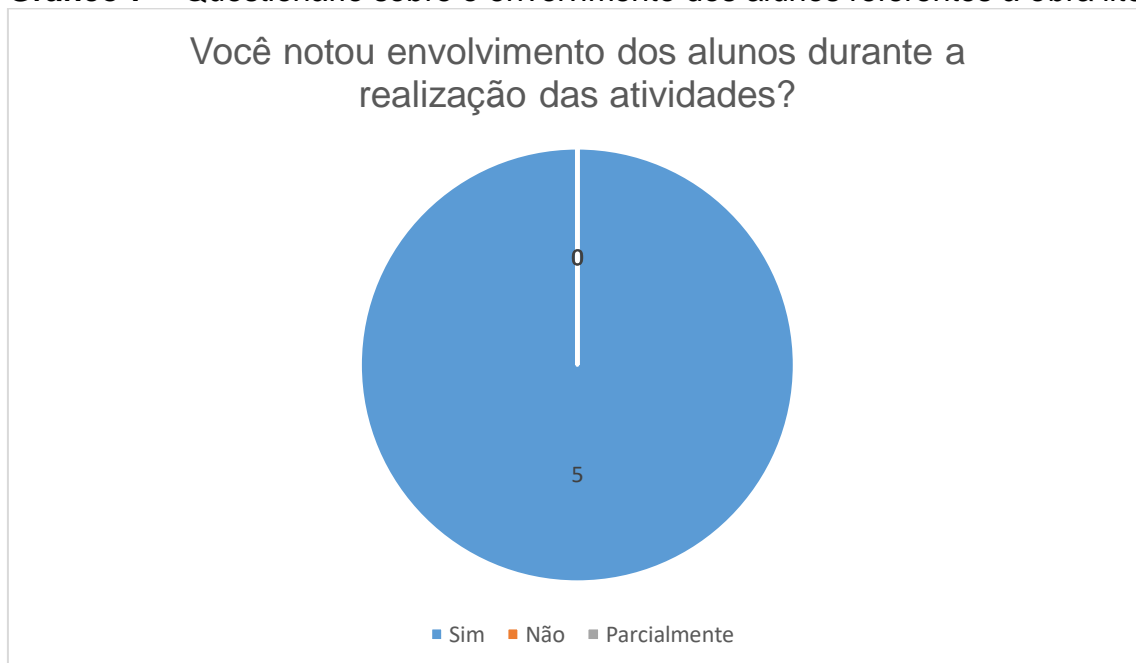


Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Conforme o gráfico apresentado, 100% dos docentes acreditam que, de fato, a utilização da obra **Elmer, o elefante xadrez** (MCKEE, 2009) atendeu plenamente aos objetivos, ou seja, sua finalidade quanto ao *diferente*, para além de sua estética e valor próprio cabível à literatura. Possibilitou a desconstrução de preconceitos relacionados a questões raciais e religiosas, pelos alunos.

Esse dado está *pari passu* com a colocações de Candido (1995) de que a arte, no caso a literatura, em sua essência, além de seu valor estético, possui a capacidade de “humanizar”, de tocar no interior do sujeito e, de alguma forma, trazer mudanças de perspectiva. De fato, isso é imprescindível no fazer docente, culminando na emancipação dos alunos, construindo uma sociedade mais justa e igualitária. Com isso, percebemos a potencialidade de sua execução em sala de aula, com os *feedbacks* dos professores, aqui presentes em forma de gráfico, justificando e reforçando a funcionalidade da literatura não só em seu valor estético. Ressaltamos, que tal funcionalidade já seria suficiente para sua legitimação nos currículos escolares.

Gráfico 7 – Questionário sobre o envolvimento dos alunos referentes à obra literária

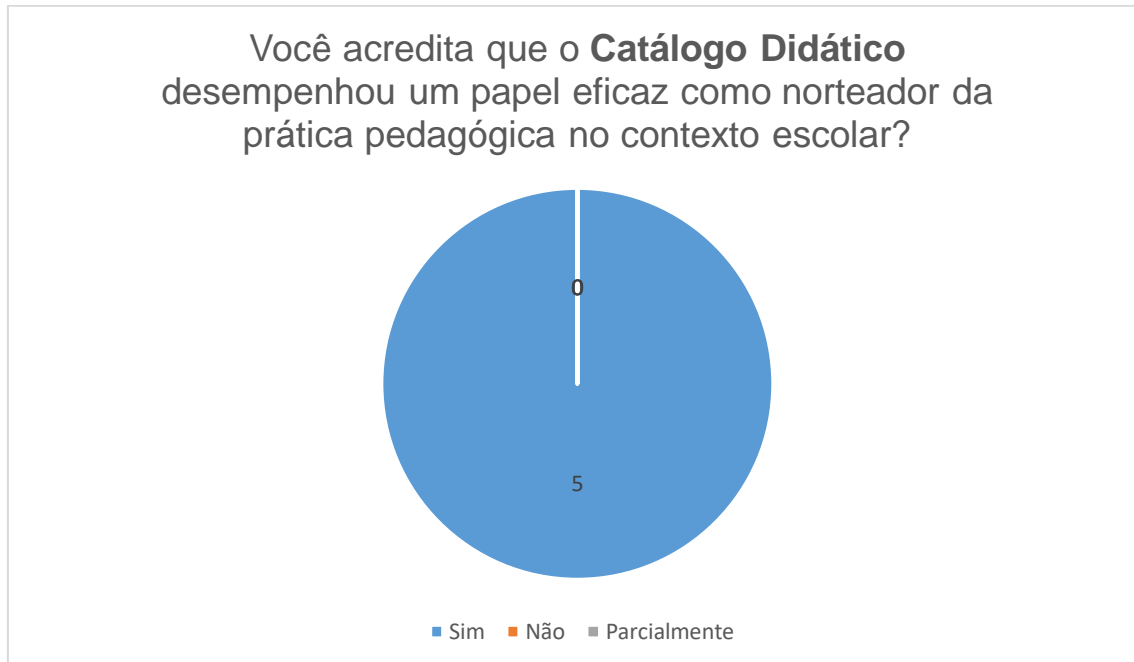


Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Os alunos das cinco turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental se envolveram, de forma positiva, com a narrativa **Elmer, um elefante xadrez** (MCKEE,2009), que mostrou um grande potencial de atingir as crianças em suas singularidades. Isso se deu devido à linguagem de fácil entendimento e às ilustrações, em cores chamativas e divertidas, que dialogam de forma muito próxima com o texto verbal. Dessa forma, a obra proporcionou efeitos de sentido tanto para quem realizou/ouviu a leitura como para quem observou as ilustrações.

Envolver os alunos em *práxis* pedagógicas que atraiam a atenção deles torna-se imprescindível. Cosson (2007) já salientava o ensino de literatura sob a perspectiva de desvendar os sentidos implícitos nos textos. Justamente, essa premissa só pode ser alcançada quando trabalhada em sala de aula de modo contextualizado, como proposto no **Catálogo Didático**, de maneira a transpassar a apreciação da obra literária. Os alunos inferem, ainda, com suas percepções, o que está subjacente ao discurso do autor e ressignificando a literatura e o que ela nos proporciona.

Gráfico 8 – Questionário sobre a eficácia do **Catálogo Didático** em relação à obra literária



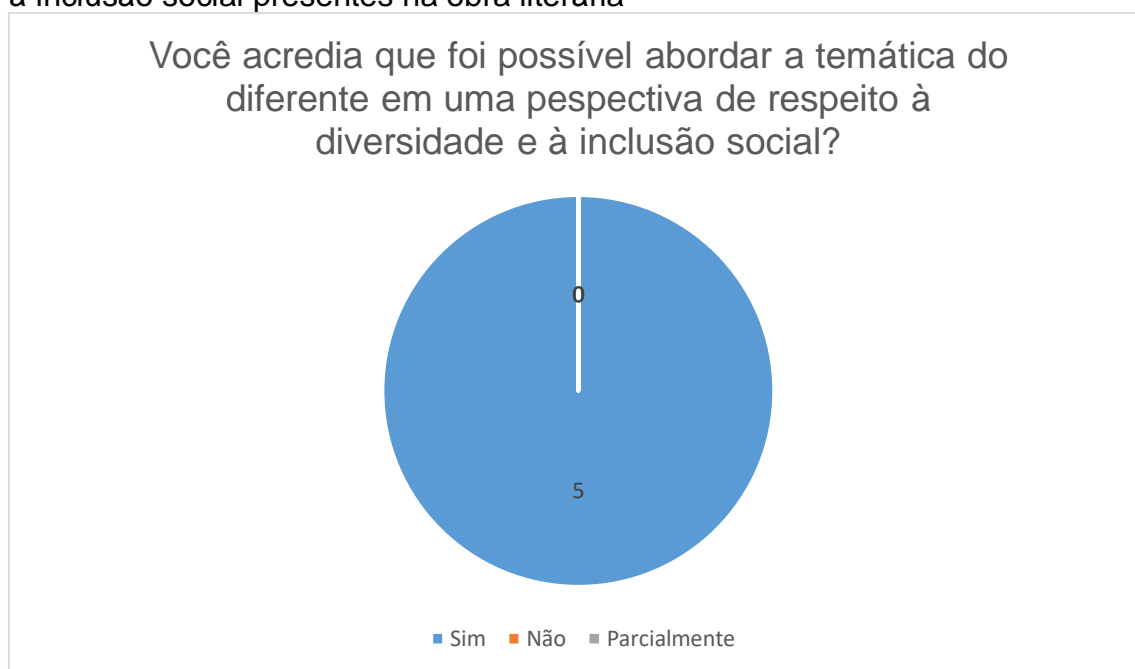
Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

O **Catálogo Didático**, de acordo com os índices indicativos, atendeu às expectativas pedagógicas de instrumento norteador para o trabalho com a questão do

diferente. Sabe-se que lidar com a literatura e o cinema, sob uma proposta ativa e dialógica, não é uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, os professores não sabem quais recursos utilizar. Entretanto, as sugestões de encaminhamentos metodológicos auxiliaram no enriquecimento de possibilidades de práticas diferenciadas e de uma aprendizagem mais prazerosa.

Como percebemos em Venâncio (2009), a literatura, no caso a infantojuvenil, possui a capacidade de proporcionar reflexões relacionadas à questão da diversidade, que pode ser explorada pelos docentes de acordo com as necessidades de sua turma. E, nesse aspecto, nosso **Catálogo Didático** recebeu uma boa avaliação, pois os docentes tiveram um norteador para seu fazer pedagógico.

Gráfico 9 – Questionário sobre a abordagem dos aspectos referentes à diversidade e à inclusão social presentes na obra literária

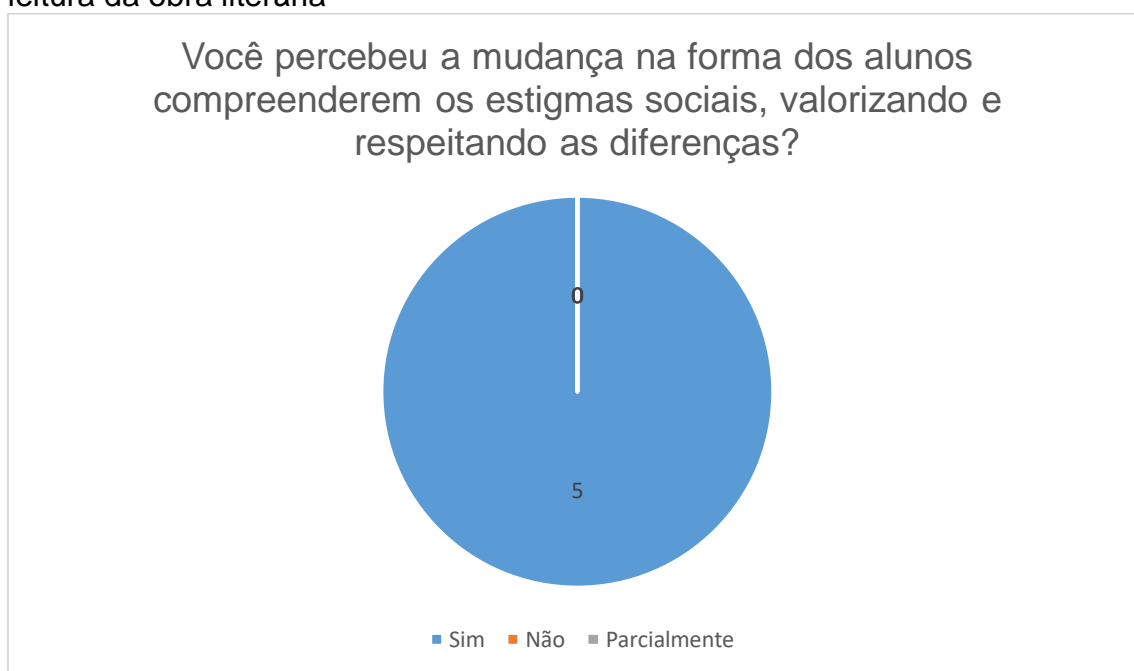


Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

Notamos que a literatura, como arte autônoma, interfere na construção da identidade cidadã do leitor, pois ler vai muito além da mera decodificação ou apenas da extração de informações da obra literária. Há, então, a apropriação dos múltiplos significados que o contexto social exerce sobre a resignificação da narrativa. Há o crescimento do diálogo tanto com o mundo interior quanto com o exterior, sendo essa uma das funções da literatura: a de libertação, a de levar ao pensamento autônomo.

Libâneo (2004) destaca a necessidade de a prática didática do docente ser pautada em um planejamento com os objetivos previamente definidos. Nessa relação, é importante destacar, como aparece no **Catálogo Didático**, o contexto de produção da obra e seus aspectos de intencionalidade, aceitabilidade e informatividade que modificam a linguagem utilizada e, conseqüentemente, seus efeitos de sentido. Sabendo disso, para facilitar os métodos e as técnicas de ensino, dispusemos informações referentes a esses conceitos no **Catálogo Didático** apresentado aos docentes, o que, de certa forma, deu uma visão ampla da obra e facilitou sua compreensão para posteriormente ser trabalhada com os alunos.

Gráfico 10 – Questionário sobre as mudanças de perspectivas dos alunos após a leitura da obra literária



Fonte: O autor com base nos resultados das fichas avaliativas.

O uso em sala de aula, de recursos voltados ao público infantil, tendo como suporte a literatura infantojuvenil, mostra como tal instrumento é valioso para o trabalho com os conceitos relativos à *diversidade* e à *inclusão social*, o desenvolvimento da alteridade e, até a tomada de consciência sobre fenótipos. Essas percepções são formas valiosas para lutar contra o preconceito, tanto no âmbito social quanto no individual.

Essa quebra de conceitos estabelecidos por uma tradição de discriminação encontra-se intrínseca nos sujeitos, que replicam isso em suas atitudes. Como podemos perceber com base nos dados expostos no gráfico anterior, e como colocado por Abramowicz (2006), trabalhar a diferença na escola constitui um elemento fundante no combate a práticas preconceituosas, pois a escola é uma instituição propícia a desenvolver a criticidade e a autonomia nos alunos, para que, de fato, possam exercer de forma plena a sua cidadania.

Na avaliação geral do **Catálogo Didático**, como consta no **Apêndice C**, o docente deveria relatar, descritivamente, como foi sua experiência, indicando os pontos relevantes observados, críticas, sugestões e relatos que julgasse interessantes. E foram os seguintes os relatos que obtivemos, transcritos literalmente:

Professora A: *“Pude perceber que o tema escolhido do Catálogo Didático chamou muito a atenção dos alunos, pois é necessário a abordagem sobre as diferenças, e isso ajudou muitos nos conflitos vivenciados na sala de aula”.*

Professora B: *“Tanto o filme como o livro tratam da diversidade e inclusão social, os alunos gostaram muito e interagiram relatando atos do cotidiano referente ao assunto.*

Foi dialogado com os alunos sobre assuntos como diferenças, preconceito e respeito às pessoas independente de raça, condição social, crença, entre outros”.

Professora C: *“Este trabalho realizado em sala de aula com os alunos do 3º ano, usando como materiais didáticos a literatura e o filme foi o início para desenvolver um ótimo trabalho para os alunos compreenderem e aceitar a diversidade e a inclusão social.*

Ao desenvolver esse trabalho houve a interação, alunos e professores, interagindo com o conteúdo através da leitura, interpretação, produção de texto, ilustração com as atividades propostas, percebemos que houve conscientização melhor da inclusão social”.

Professora D: *“No desenvolvimento da aplicação do produto educacional Catálogo Didático: Literatura e cinema no estudo da diversidade e inclusão social, onde foi desenvolvida suas práticas pedagógicas o filme Shrek e a obra literária Elmer, o*

elefante xadrez, contribuíram para a reflexão e conscientização dos alunos sobre a diversidade e inclusão social, os educandos interagiram com o tema, debatendo e relatando fatos ocorridos no seu cotidiano e tomando para si valores, onde o respeito deve ocorrer em todos os espaços e entre todas as pessoas” (grifo do autor).

Professora E: *“O uso do filme como instrumento pedagógico apresentou bons resultados, pois levou os alunos a reflexão.*

A utilização da obra literária também é muito importante para que os alunos compreendessem a questão do diferente, achei o Catálogo muito usual para a preparação das atividades”.

Observando as respostas obtidas nos discursos das docentes A, D e E, percebemos que elas citaram diretamente o uso do **Catálogo Didático** em sua materialização, ou seja, sua implementação na prática docente. Ainda sobre as mesmas docentes (A,D e E), elas salientaram diretamente o reflexo positivo do uso da obra literária e da cinematográfica em sua *práxis*.

Em todo os casos, foi relatado que a proposta teve bons resultados e aceitabilidade, tanto por parte dos docentes como pelos alunos. Em nenhum dos casos, houve sugestões ou críticas relacionadas ao **Catálogo Didático**, obra literária ou cinematográfica, como foi oportunizado pelo enunciado.

A professora “A” ressaltou que o trabalho desenvolvido apresentou resultados na própria sala de aula, pois muitos dilemas enfrentados pelos alunos foram combatidos. No caso das docentes “B”, “C” e “D”, os estudantes trouxeram os elementos verossímeis da ficção para situações vivenciadas, o que gerou uma roda de conversa muito interessante, contribuindo significativamente para a internalização dos conceitos debatidos.

Com isso, comprovamos que o diálogo entre a literatura e o cinema apresentou pontos positivos na construção da identidade do aluno, posto que os sujeitos se constituem como agentes de transformações sociais, por meio de relações interculturais. As diferentes realidades estão cada dia mais presentes na sociedade contemporânea, onde temos contato com distintas perspectivas de crenças, costumes, vestimentas, línguas, ideologias, preconceitos etc.

Tendo como base os dados da nossa análise referente aos questionários, retomamos, agora, o eixo central da nossa dissertação, que gira em torno dos questionamentos: em que medida a arte pode ser importante no tocante à diversidade e à inclusão no ambiente escolar? Comprovamos que o diálogo entre literatura e cinema contribui para que o aluno se sensibilize e lance um olhar novo (de aceitação) sobre a diversidade e a inclusão social. Os docentes envolvidos pontuaram que essa interação é possível, visto que realizaram atividades do **Catálogo Didático**, e que ela estenderá seus efeitos para além dos muros da escola

4.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Durante a aplicação do produto educacional, foi possível perceber algumas *fragilidades* que ainda permeiam o meio educacional, mais especificamente as instituições públicas. É factual que as novas concepções pedagógicas evocam a necessidade da inserção tecnológica e de metodologias diversificadas para a efetivação do ensino. Nesse cenário, emerge a necessidade de os docentes possuírem subsídios teóricos e ferramentas para uma boa prática pedagógica.

Tendo em vista tal contexto, o uso de filmes, assim como de elementos tecnológicos, no âmbito escolar, para Kenski (2008) é um processo gradativo, que a cada dia se intensifica. Atualmente, não podemos desmembrá-lo do nosso cotidiano, escolar ou não. Essa ideia é reforçada e complementada por Valente (1999), ao destacar que é necessário proporcionar aos professores condições de contato com a tecnologia engajada ao ensino, desde sua formação inicial, estendendo-se, dando ensejo à formação continuada.

Ainda como postula Kenski (2008), grande parte das tecnologias empregadas em nosso trabalho, para a utilização de filmes, na maioria das vezes, estão ligadas a uma prática pedagógica “engessada”, fazendo com que a possibilidade de aprendizado torne-se algo desinteressante e monótono. Exemplificando: assistir a um filme e, em seguida, produzir um extenso relatório, cuja finalidade é forçar os alunos a prestar atenção nas cenas.

Com isso, percebe-se que não basta inserir algum tipo de suporte midiático nas aulas, mas deve-se elaborar de forma reflexiva métodos diferenciados e voltados aos interesses dos educandos. Passar o filme por passar, ou substituir o quadro pelos

slides do *Datashow*, seria o mesmo que trocar “zero por nada”. Sem inovação, não há motivação, para uma geração midiática como a dos nossos alunos. Por conseguinte, o docente precisa ser instrumentalizado para utilizar as novas tecnologias e também realizar um trabalho consciente com filmes, tendo objetivos claros, senão permanecerá a imagem de que o filme é *para matar o tempo*.

A escola não pode se restringir a apenas transmitir o conteúdo, o *conhecimento*. Ela deve provocar inquietações em seus alunos, para que desenvolvam uma visão de mundo analítica e ajudem na construção desse conhecimento. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazem, em seu bojo, uma visão subjacente ao uso da tecnologia.

[...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 1998, p. 11-12).

Percebe-se, na ponderação citada, que se procura evidenciar a importância da tecnologia, no nosso caso manifesta por meio do “cinema em sala” e as possibilidades de uma prática eficaz no âmbito escolar. Uma vez que os filmes permeiam o contexto vivencial dos educandos, assim como celulares e computadores, esse avanço da tecnologia os impacta. Eles trazem de casa essas experiências com os meios midiáticos e informativos em diversos suportes. Com isso, é nítido que, para a efetivação dos métodos de ensinar, deve-se considerar o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Não obstante, o diálogo entre literatura e cinema pode alçar novas perspectivas interdisciplinares, uma vez que os conhecimentos socialmente importantes, assim como a arte, estão interligados a outras áreas do conhecimento, que podem ser engajadas em um mesmo sentido: educar para a cidadania.

Em relação aos dilemas enfrentados pelos professores em trabalhar a *diversidade* e a *inclusão social*, o uso de obras cinematográficas, por estar intrinsecamente ligado à tecnologia das aulas, parte de três principais pressupostos: a formação Inicial, a continuada e a estruturação das instituições de ensino. E Costa (2014) salienta que a formação dos professores, na grande maioria dos casos, não contempla esse viés de tecnologia em sala, o que acarreta no perpetuamento de modelos tradicionais de ensino.

Essa visão paradigmática, respaldada em métodos de ensino tradicionais, é um grande desafio a ser superado, pois ainda há um grande receio, por parte dos docentes, em tentar novos horizontes ou, talvez, seja porque estão acomodados e o novo exige trabalho. Ainda como aponta o autor, “[...] é função da escola formar um cidadão para a sociedade em transformação [...]” (COSTA, 2014, p. 31). Para a quebra desses estigmas, a instituição escolar deve fornecer as condições necessárias para que o docente possa subsidiar suas aulas, tanto no tocante a recursos físicos quanto à sua formação, colocando-o em contato com ferramentas tecnológicas.

[...] ao mesmo tempo, é preciso a consciência de que muitos cursos de graduação não oferecem disciplina específica para utilização de recursos tecnológicos e, conseqüentemente, o professor assume uma postura de passividade à espera de cursos de formação por parte dos órgãos responsáveis (COSTA, 2014 p. 27).

Diante de tal premissa, os cursos de licenciaturas tendem a adaptar-se a tais demandas, porém se trata de um processo gradativo, que não vem atendendo à velocidade com que a tecnologia se insere no campo escolar. Além disso, em uma escola, encontramos professores com formações em diferentes épocas e contextos. Essa heterogeneidade formativa fragiliza a interação entre a tecnologia e o corpo docente.

Para isso, a formação continuada assume a função equalizadora, buscando diminuir e/ou amenizar esse distanciamento. Partindo dessa concepção, Valente (1993) salienta que o saber pedagógico aliado a uma prática eficiente deve partir da ação reflexiva dos docentes. Com isso, a escola necessita estar estruturalmente preparada para nortear os professores e, em especial, fornecer o que for necessário para a concretização desse conhecimento sobre novas tecnologias e metodologias.

Nessa linha, outro ponto observado durante o estágio é a necessidade de metodologias diferenciadas para lidar com temas socialmente importantes como os propostos neste trabalho. O conceito do *diferente* ainda é marginalizado no contexto social. Há uma invisibilidade do problema, como se fosse tabu sua discussão em determinados meios. A quebra desses estigmas, estabelecidos por um processo histórico, é fundamental e se dá pela conscientização dos sujeitos, sendo que uma das instituições que legitima tal processo é a escola.

É comum nos depararmos com situações de pessoas e/ou grupos sociais que representam uma minoria marginalizada e segregada, com sobreposição cultural e ideológica de certos sujeitos, desmerecendo toda e qualquer forma de pensar/agir que não se coadune com seus protótipos. A inclusão e a diversidade se contrapõem ao modelo exposto, buscando a justiça entre todos.

Ter a chance de colaborar para a superação desses preconceitos, com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi uma experiência indescritível, principalmente por notar aos poucos as mudanças de concepção, compreendendo a necessidade da aceitação do/e respeito (pelo) outro, estabelecendo uma relação empática, necessária ao convívio coletivo.

Uma percepção marcante, durante o trabalho com o filme **Shrek** (2001), é a potencialidade de sensibilização que uma narrativa audiovisual pode proporcionar. Trazer elementos ficcionais que se mesclam a novas formas, diferentes dos contos tradicionais, traz um tom cômico único, ao mesmo tempo que proporciona, mesmo que indiretamente, a reflexão acerca dos dilemas por que todos passamos. A ficção, mais especificamente os contos de fadas, lida com a fantasia e o imaginário. Por isso, há um certo distanciamento de elementos verossímeis, o caso da princesa e do príncipe que são felizes para sempre, pouco condizente com a realidade e dilemas cotidianos enfrentados pelo público-alvo.

Por outro lado, **Shrek** (2001) colocou os alunos em um confronto com o que é habitual. Com tom de humor, mesmo que fantasiosamente, mostrou um conto de fadas fora do padrão, o que, de certa forma, facilita aos alunos que se enxerguem na narrativa, ou então mantenham uma relação empática e solidária com o ogro. Uma princesa que não precisa ser bela, que não é ponderada e não segue etiquetas; um príncipe que não cavalga, é pobre e que se mete em confusão não são os modelos esperados de figuras nobres. Durante o filme, esse contraste foi bem recebido pelos alunos, e as gargalhadas tomaram o ambiente. Talvez, pela primeira vez ao assistir um filme infantil, refletindo, algum educando pode ter pensado: posso ser feliz do jeito que sou.

A opção por este filme se deu pelo modo delicado e suave como a narrativa se constrói, suscitando a superação de estigmas. Foi perceptível que os objetivos idealizados foram alcançados, havendo a ponderação sobre a consideração da singularidade de cada um. Tratando mais especificamente da experiência prática do

estágio, alguns alunos compreenderam essa relação, já durante o filme; outros, porém, estabeleceram essa relação de cunho social durante a mediação da professora. Contudo, independentemente da ordem de internalização, uma nova visão de mundo foi explorada.

Logo no início do filme, um ogro assume a função de herói que salva a princesa, aparentemente indefesa, de um terrível dragão que a aprisiona em uma torre. Apenas pelo fato de uma criatura, habitualmente má, ocupar o lugar de príncipe causou um certo estranhamento por parte dos alunos, condicionados a um padrão social. A princípio, questionaram-se: por que houve essa mudança do que esperávamos (quebra de padrões preestabelecidos)? Em seguida, começaram a interiorizar os conceitos da diversidade e do respeito ao outro.

Também a obra literária **Elmer, um elefante xadrez** (MCKEE, 2009), utilizada para a etapa de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lida com a questão do diferente de uma forma admirável. A opção por ela deu-se justamente pelo modo como o autor coloca diversas possibilidades interpretativas referentes à discriminação. Essa generalização possibilitou aos docentes, durante a execução do produto educacional, adaptar o andamento das reflexões de acordo com a necessidade da sua turma.

É justamente esse *cunho de neutralidade* referente ao tipo de estigma social que foi utilizado como parâmetro para a escolha das obras literárias e cinematográficas *corpora* do **Catálogo Didático**. Esse fato, aparentemente, validou nossa hipótese inicial de que os filmes e obras literárias podem ser utilizados dialogicamente, no processo de ensino sobre *diversidade e inclusão social*.

Sucintamente, o livro escolhido narra a história de Elmer, um elefantinho diferente dos demais de sua manada, pois era xadrez e colorido. Na intenção de tornar-se igual aos outros, pintou-se, utilizando a pigmentação de uma fruta. Porém, com a chuva, sua cor voltou ao original (xadrez/colorido) e todos os elefantes riram. Mas, depois, ele percebeu o quanto era amado independentemente de sua cor.

A contação da história foi muito interessante para os alunos, partindo de uma breve análise da ilustração. Acrescenta-se que o livro possui grandes recursos visuais: cores fortes e marcantes. Nas cenas em que Elmer aparece, sua imagem é destacada ora pela tonalidade do fundo com figuras secundárias em cores mais neutras e/ou claras, ora pela ampliação do corpo do elefantinho, dando sensação de proximidade.

Esses recursos atraem a atenção das crianças, ao mesmo tempo que esse gênero literário se utiliza de recursos não verbal/ imagético, com a finalidade enunciativa que complementa o sentido do texto verbal da obra, proporcionando significações aos leitores.

A percepção obtida durante a análise do produto educacional, mais especificamente em sua aplicação, foi a sensibilização que a literatura proporcionou na descentralização do “eu”, de egoísmos e preconceitos, passando para o pensamento empático, com base no respeito às diferenças. As respostas dos alunos, quando indagados sobre a execução da moral aprendida com o livro, quase que unanimemente estavam ligadas a noções básicas de convívio social como: respeito, tolerância e empatia.

Com isso, concluímos que as relações entre essas duas narrativas têm um grande potencial na elevação do nível de alteridade, pois construímos nossa identidade enquanto seres humanos por um processo contínuo. É justamente essa sensibilização que temos pela arte que nos faz capazes de implementar no dia a dia as percepções tidas, mesmo que por meio da ficção. Essa caracterização do senso crítico é a base para a superação de estigmas sociais, pois nos libertamos das amarras tradicionalistas, de cunho excludente, quando desenvolvemos a capacidade de nos reconhecer na condição de sujeitos sociais em constante convívio com outras pessoas, que, munidas de razões próprias, também possuem direitos iguais.

De acordo com Bakhtin (2003), viver está intensamente ligado à participação em diálogos: interrogando, ouvindo, respondendo, ou seja, toda ocasião em que elucidamos práticas comunicativas. O ato está ligado, portanto, a práticas sociais, como no uso do caso de **Elmer, o elefante xadrez** (MCKEE, 2009).

Assim, a literatura deve ser vista como uma forma de compreensão ativa, e não um mero exercício de decodificação. Tanto a leitura quanto a escrita, por conseguinte, devem acompanhar o desenvolvimento da sociedade que demanda sujeitos com níveis de leitura cada vez mais amadurecidos e críticos. São práticas sociais que acompanham a diversidade de textos, literários ou não, e a recepção deles, em um processo de via de mão dupla, entre o enunciador/escritor que orienta o processo de leitura do receptor.

O eixo da leitura, nessa perspectiva, deve ser organizado em: uso, reflexão e uso, e os estudantes devem saber adaptar o procedimento de leitura ao tipo de gênero

e suporte do texto. Quanto ao ato de ler, deve-se: “utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem” (BRASIL, 1998, p. 50).

A leitura literária deve respaldar-se na identificação de informações não explicitadas, utilizando deduções, em um movimento de progressão temática que integre e sintetize as informações do texto. Assim, o docente deve levar em consideração a “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 55).

A leitura assume, portanto, diversas concepções, como a *integral*, que se caracteriza pela compreensão da sequência e extensão do texto (BRASIL, 1998). A formação leitora deve-se dar por meio da apropriação de condições necessárias para o sujeito inferir, sintetizar e levantar hipótese subjacente à obra literária. Formar leitores deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas experiências extraclasse, subsidiando sua formação crítica que, ao lado da razão, irá levá-los ao confronto com outras opiniões e outros textos.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1998, p. 69).

Ainda sobre a literatura, os PCN salientam:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos (BRASIL, 1998, p 71).

A escola deve disponibilizar espaços em que sejam colocados livros à disposição dos alunos e que as salas de aula tenham um acervo próprio, com diferentes livros de literatura. Ainda é interessante ressaltar que “O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro”. (BRASIL, 1998, p 71).

A leitura autônoma do aluno deve partir da sua confiança como leitor, desafiando leituras mais complexas, de forma independente. Aos poucos, em sua formação como leitor, deve ser incentivado sobre as possibilidades de interrogar a obra, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos, bem como de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado e a inferência sobre a proposta do autor.

A leitura é imprescindível para a formação subjetiva do aluno, inculcando nele uma visão mais analítica das situações do seu cotidiano. Ler não se restringe apenas à escrita, porque a leitura de mundo, freiriana, antecede todo esse processo e contribui para a formação humana, que se dá por um viés de cunho social. Ou seja, há um constructo de interações que internalizamos e que se manifestam em nossas condutas. Por conseguinte, influenciando boa parte da formação do sujeito, a leitura literária pode propor interpretações de atos, análises de fatos sociais e impressões a respeito do mundo, de forma sensível e humanitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto social atual, trazer para o âmbito escolar discussões sobre a diversidade e a inclusão social é essencial para o exercício da cidadania dos sujeitos-alunos. O desenvolvimento do sentimento de alteridade faz parte das relações interpessoais saudáveis. Comumente vemos notícias em jornais ou até mesmo presenciamos o reflexo da violência de diversos tipos: *bullying*, feminicídio, homofobia, racismo, intolerância religiosa, discriminação de pessoas com deficiência etc. Seja qual for a natureza da selvageria, o respeito é a premissa básica necessária para o combate contra essa triste realidade.

Como já registramos, a literatura tem um grande potencial na humanização do sujeito, ideia há muito colocada por Antonio Candido (1975) e comprovada em nossa pesquisa. Por se tratar de uma linguagem autônoma e expressão artística e cultural, estaria justificada sua integração ao currículo. Além disso, ainda podemos utilizá-la em uma proposta ampla, abarcando a construção da identidade do aluno, preparando-o para respeitar as diferenças com as quais nos deparamos constantemente.

O cinema, assim como outros suportes midiáticos, também se constitui como uma expressão artística autônoma, com linguagem própria e grande potencial para tratar de temas socialmente importantes de forma sutil e eficaz. Tal concepção multifacetada da arte possibilita ao aluno o contato com a ficção, permitindo-lhe que vivencie experiências diferentes. Essa sensibilização o leva à reflexão, que, mediada por uma prática pedagógica planejada, permite o debate de temáticas importantes, como as aqui apontadas, e que estão presentes no nosso **Catálogo Didático**.

O uso da obra fílmica, nesta pesquisa, assumiu a função de propulsora da problemática relacionada ao ensino da *diversidade e da inclusão social*. Isso se deu por se tratar de uma linguagem de cunho comercial e de entretenimento, além de trama tender ser atrativa, prendendo a atenção dos alunos, o que facilitou seu uso de cunho pedagógico.

É fato que grande parte dos professores tem dificuldade em trabalhar com literatura e com cinema. Notamos que nosso **Catálogo Didático** auxiliou os

educadores na elaboração de suas aulas, dando subsídios para que compreendessem a questão do diferente. O instrumento, de certa forma, apontou passos para atividades com o suporte - filme e livro -, apresentando os contextos das obras, explicando os possíveis pontos a serem abordados, com sugestões de encaminhamento em uma proposta a ser adaptada à realidade da turma.

O produto educacional foi pensado para ser prático e utilizado cotidianamente pelo professor e focado na realidade atual. Produzimos, então, algo sucinto, com uma abordagem significativa, tendo observado, durante sua execução no estágio, sua funcionalidade. Foi perceptível, com base nas orientações dadas aos envolvidos na pesquisa, a recorrência a esse instrumento nos momentos de dúvida sobre como elaborar seus planos metodológicos e para verificar se estavam seguindo o rumo mais adequado.

Consideramos muito satisfatórios os resultados obtidos, comprovando que o diálogo entre literatura e cinema contribuem para o ensino da *diversidade e da inclusão social*. Conforme os gráficos apresentados, todos os docentes envolvidos pontuaram que essa interação é possível e usual no dia a dia escolar, e que estenderá seus efeitos também para outras situações que não as escolares.

Em suma, cabe a todos os professores, independentemente de sua formação, estimular e preparar seus alunos para a cidadania e respeito às diferenças. Com isso, faz-se necessário trazer, cada dia mais ao cenário acadêmico, pesquisas e discussões dessa natureza que tratem da relação interartes para a quebra de estigmas sociais, pois é a escola um espaço bastante propício para o desenvolvimento da alteridade nos sujeitos/alunos.

REFERÊNCIAS

A HORA da estrela. Direção: Suzana Amaral. Produção: Assunção Hernandes. Roteiro de Suzana Amaral e Alfredo Ortiz, baseado em livro de Clarice Lispector. Raiz Produções Cinematográficas. São Paulo, 1985.

A INSUSTENTÁVEL leveza do ser. Direção: Philip Kaufman. Produção: Saul Zaentz. Roteiro adaptado: Philip Kaufman e Jean Claude Carrière. Drama. EUA, 1988. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Insustent%C3%A1vel_Leveza_do_Ser_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Insustent%C3%A1vel_Leveza_do_Ser_(filme)). Acesso em: 25 nov. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANCHIETA, José de. **O auto de São Lourenço**. Introdução, tradução e adaptação de Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ANÔNIMO. **Livro das mil e uma noites**. Vol. I. Introdução, notas, apêndice e tradução do árabe por Mamede Mustafá Jarouche. São Paulo: Globo, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1978**. 6. ed. Tradução Leila Perrone- Moises. São Paulo: Cultrix, 1992.

BAZIN, André. Por um cinema impuro – defesa da adaptação. *In*: BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 82-104.

BERENBLUM, Andra. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Cláudia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

BOHEMIAN Rhapsody. Direção: Bryan Singer. Roteiro: Anthony McCarten. Produção: Graham King. Reino Unido e EUA. 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bohemian_Rhapsody_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bohemian_Rhapsody_(filme)). Acesso em: 23 nov. 2019.

BONNICI, Thomas. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá, PR: Eduem, 2009.

BOSI, Alfredo. Imagem, discurso. **Discurso**, 5(5), 65-86. 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1974.37780>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2020

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003. Diretrizes e bases da educação nacional. Inclusão oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos da presidência da república. **Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de Novembro de 2010**. Que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Brasília. 2010. disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019

BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: UNIMARCO, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Biblioteca Nacional: RJ. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

CAMPOS, Fernando Coni. **Cinema**: sonho e lucidez. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1975.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**. Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre azul, 2004. p.169-191.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Alfredo R.; ROCHA, Jomar V.; SILVA, Vera L. R. R. **Pessoa com deficiência na história**: modelos de tratamento e compreensão. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Organizador: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "i's". 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CIDADE de Deus. Fernando Meireles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. 1 DVD (130min).

CISNE negro. Direção: Darren Aronofsky. Drama. Suspense psicológico. EUA. 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cisne_Negro. Acesso em: 23 nov. 2019.

COM AMOR, Van Gogh. Direção: Dorota Kobiela, Hugh Welchman. Animação, biografia. Polônia, Reino Unido, 2017. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-241757/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Sídinei Moreira da. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

CURADO, Maria Eugênia. Literatura e cinema: Adaptação, Tradução, Diálogo, Correspondência ou Transformação?". **Temporis[ação], Revista eletrônica da Universidade Estadual de Goiás**. Anápolis, v. 1, n. 9, p. 88-102., 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994

DUNKIRK. Direção: Christopher Nolan. Drama. EUA, França, Holanda, Reino Unido. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dunkirk_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dunkirk_(filme)). Acesso em: 23 nov. 2019.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da Literatura. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura- saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica. 2007. p. 135.

GREENBERG, Clement. Rumo a um mais novo Laocoonte. In: FERREIRA, Glória;

COTRIM, Cecilia. **Clement Greenberg e o debate crítico**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 284.

GUMBRECHT, Hans. U.; Jobim, José. L. **Formas da teoria**: sentidos, conceitos, políticas e campos de força nos estudos literários. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz; COPPI. Paulo de. **Como educar hoje?** Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. 14. ed. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KEMMIS, Stephen; MC TAGGART, R. **The action research planner**. Victoria: Deakin University, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informática. 3. ed. Campinas: SP: Papyrus, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villança; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore, Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Semanálise**. Tradução de Lucia Helena França Ferraz . 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 2005.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Tradução Teresa B. Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça em História**. Tradução Inácia Canelas. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 221-247.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Emília Freitas de. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/ multicultural. **Educação - revista do centro de educação UFSM**. Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 165-178.

LIMA, Sergio Ferreira de; CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa. Literatura e cinema: relações entre o livro e o filme Uma vida em segredo. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Patos de Minas, v. 1, p. 108-117, jan. 2008. Disponível em:
<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/37355/LiteraturaECinemaUmaVidaEmSegredo.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LIMA, Jorge de. O grande circo místico. *In*: LIMA, Jorge de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. p. 65-68.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

MARÍN, José. Globalização, diversidade cultural e prática educativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba v.4, n. 8. 2003, p. 35-60.

MCKEE, David. **Elmer**: o elefante xadrez. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MELO, Wesley Chaleghi de; PIMENTEL, Renan Guilherme. Literatura e cultura de massa: por que ler os clássicos?. ANAIS. **V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD**, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saber%20e%20praticas%20da%20docencia/LITERATURA%20E%20CULTURA%20DE%20MASSA%20POR%20QUE%20LER%20OS%20CLASSICOS.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MOITA, Maria Conceição. **Percursos de formação e de transformação**: vidas de professores. Portugal: Porto, 1992.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Tradução António-Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

O GRANDE circo místico. Ano: 2018. Direção: Cacá Diegues. Roteiro George Moura e Cacá Diegues. Produção de Renata Almeida Magalhães. Brasil, França, Portugal. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grande_Circo_M%C3%ADstico_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grande_Circo_M%C3%ADstico_(filme)). Acesso em 20 out. 2019.

O GRANDE Circo Místico. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grande_Circo_M%C3%ADstico. Acesso em: 25 nov. 2019.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e diversidade cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. p.181

PODEROSA Afrodite. Direção e roteiro: Woody Allen. Comédia. EUA, 1996.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Poderosa_Afrodite. Acesso em: 25 nov. 2019.

PRAZ, Mario. **Literatura e artes visuais**. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1982.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODIN. Direção: Jacques Doillon. Drama, biografia, romance. França, Bélgica, EUA, 2017. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/rodin/>. Acesso em 23 nov. 2019.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo** – a diversidade cultural na escola. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**: memórias da literatura. Tradução SandraNitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **O currículo oculto**. Tradução Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed, 1995

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Tradução Roberto Schwarz. São Paulo: E.P.U., 1991.

SILVA, Marciano Lopes. Literatura e cinema na sala de aula: uma análise da tradução cinematográfica de “O Cortiço”. **Revista JIOP**, Maringá, n. 1, sem mês especificado, 2010, p. 92-119. Disponível em: http://www.dle.uem.br/revista_jiop_1/artigos/lopes.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al* (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.272.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. (**Dead Poets Society**). Direção de Peter Weir [S. l.]: Universal, 1989. 1 DVD (128min).

STAM, Robert. **A literatura através do cinema**: realismo, magia e arte da adaptação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 6. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1970.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Huckleberry Finn**. Tradução Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. *In*: VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-28.

VARÃO, Maria Goreth. Práticas de leitura virtual: análise de um texto fílmico. *In*: **3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**, 2012, Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco [...]. 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Maria-Gorth-Sousa-Varao.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

VENÂNCIO, Ana. **Literatura infantojuvenil e diversidade**. 2009. 257 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19516/Dissertacao%20PDF.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 dez. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 17-18, fev. 2001/2002, p. 81-113. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 24 jan. 2019.

XAVIER, Ismail. **Delineando nortes**. Mimeo. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2002.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. [Entrevista concedida a] **Educação e Realidade – UFRGS**. 2008, v. 33, n. 1, p. 13-20.

APÊNDICE A - FICHAS DE AVALIAÇÃO

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE

Escola ***** – Prado Ferreira/PR

Docente _____ Turma _____ Quantidade de alunos _____

Segunda-feira: __/__/__	Terça-feira __/__/__	Quarta-feira __/__/__	Quinta-feira __/__/__	Sexta-feira __/__/__
CH: _____	CH: _____	CH: _____	CH: _____	CH: _____
ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
() Orientação de execução do produto	() Orientação de execução do produto	() Orientação de execução do produto	() Orientação de execução do produto	() Orientação de execução do produto
() Preparação de aula	() Preparação de aula	() Preparação de aula	() Preparação de aula	() Preparação de aula
() Acompanhamento de execução	() Acompanhamento de execução	() Acompanhamento de execução	() Acompanhamento de execução	() Acompanhamento de execução
() Intervenções	() Intervenções	() Intervenções	() Intervenções	() Intervenções
outro: _____	outro: _____	outro: _____	outro: _____	outro: _____
_____	_____	_____	_____	_____

2

FICHA DE AVALIAÇÃO: OBRA FÍLMICA

Nesta etapa, você deverá avaliar o uso filme de acordo com suas observações em relação ao produto educacional.

Obra utilizada: *Shrek* (2001)

1. Você achou viável a utilização do filme para trabalhar a temática *diversidade e inclusão social*?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

2. Você notou envolvimento dos alunos durante a realização das atividades?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

3. Você acredita que o **Catálogo Didático** teve um papel eficaz como norteador da prática pedagógica?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

4. Você acredita que foi possível abordar a temática do *diferente* sob uma perspectiva de respeito à diversidade e à inclusão social?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

5. Você percebeu a mudança na forma dos alunos compreenderem os estigmas sociais, valorizando e respeitando as diferenças?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

3

FICHA DE AVALIAÇÃO: OBRA LITERÁRIA

Nesta etapa você deverá avaliar o uso da obra literária de acordo com suas observações em relação à aplicação do produto educacional.

Obra utilizada: *Elmer, o elefante xadrez* **Autor:** *David Mckee*

1. Você achou viável a utilização da obra literária para trabalhar a temática *diversidade e inclusão social*?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

2. Você notou envolvimento dos alunos durante a realização das atividades?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

3. Você acredita que o Catálogo desempenhou um papel eficaz como norteador da prática pedagógica?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

4. Você acredita que foi possível abordar a temática do *diferente* em uma perspectiva de respeito à diversidade e à inclusão social?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

5. Você percebeu a mudança na forma dos alunos compreenderes os estigmas sociais, valorizando e respeitando as diferenças?

() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

AVALIAÇÃO GERAL

O objetivo desta etapa é que você relate como foi essa experiência, indicando os pontos relevantes que foram observados, e críticas, sugestões ou relatos que julgar interessantes sobre a aplicação do produto educacional **Catálogo Didático: literatura e cinema no estudo da diversidade e da inclusão social**.
