

LITERATURA E CINEMA EM INTERAÇÃO DISCURSIVA: A VALOR(IZ)AÇÃO DO EU NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LITERATURE AND CINEMA IN DISCURSIVE INTERACTION: THE VALOR(IZ)ATION EU ACTION IN SPECIAL EDUCATION

Weslei Chalegui de Melo*

Éderson Luís da Silveira**

Wilder Kleber Fernandes de Santana***

RESUMO: Este trabalho se propôs a analisar como o cinema e a literatura podem ser utilizados no âmbito da Educação Especial, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos visando o trabalho com características estéticas artísticas visando fins didáticos. Em nossa pesquisa recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de Duarte (2009), Bourdieu (1979), Cosson (2006), Candido (1995) e Bosi (1974), dentre outros. Houve uma pesquisa de campo em uma escola de educação Especial de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE com a elaboração e aplicação de uma proposta metodológica que envolve tanto o cinema quanto a literatura em sala de aula. Os resultados, discutidos e analisados ao longo desse trabalho, evidenciaram as potencialidades dessa modalidade de ensino via interação discursiva e, conseqüentemente, caminhos para um horizonte artístico interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Literatura. Cinema. Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to analyze how cinema and literature can be used in the scope of Special Education, especially in the Education of Young People and Adults, aiming to work with artistic aesthetic characteristics for didactic purposes. In our research, we used the theoretical and methodological assumptions of Duarte (2009), Bourdieu (1979), Cosson (2006), Candido (1995) and Bosi (1974), among others.

* Doutorando em Letras: Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: weslei@alunos.utfpr.edu.br

** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de Estudos da Linguagem - Estudos Discursivos, Literários e Educacionais. E-mail: ediliteratus@gmail.com

*** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). E-mail: wildersantana92@gmail.com

There was a field research in a special education school of the Association of Parents and Friends of the Exceptional - APAE with the elaboration and application of a methodological proposal that involves both cinema and literature in the classroom. The results, discussed and analyzed throughout this paper, showed the potential of this teaching modality via discursive interaction and, consequently, paths to an interdisciplinary artistic horizon.

KEYWORDS: Special education. Literature. Cinema. Teaching.

Introduzindo o percurso

Não é raro pensar que o cinema e a educação, incluindo a educação especial, sofrem efeitos de reducionismo pedagógico, pois muitos pensam que o filme em sala de aula possui apenas a finalidade de distrair os alunos enquanto o professor corrige atividades, lança algum dado no diário ou cumpre outras burocracias que a instituição a qual está vinculado solicita que ele realize.

Neste contexto, o objetivo da presente pesquisa é realizar um estudo da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) entre literatura e cinema, especificamente ao averiguarmos como a interrelação entre esses fenômenos artísticos contribui para a formação do sujeito contemporâneo no âmbito dos processos educativos. Posteriormente, buscamos apresentar as potencialidades de ambas as expressões artísticas no ensino e, mais especificamente, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, relatamos uma experiência prática desenvolvida com alunos envolvendo tais recursos, mostrando assim as limitações e os pontos promissores de tal encaminhamento¹.

¹ Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são os discentes que tiverem deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação de acordo com o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Educação de Jovens e Adultos são aqueles que não conseguiram finalizar os estudos via acompanhamento regular de acordo com faixa etária equivalente. Na APAE existe a necessidade de identificar as necessidades dos discentes a fim de que sejam realizadas adaptações curriculares que resguardam “[o] caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para ‘males diagnosticados’ nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Discentes com necessidades educativas especiais (NEE) podem apresentar habilidades em determinadas tarefas e dificuldades em outras, daí a importância nem se subestimar nem de superestimar tais sujeitos. Daí a importância das adequações curriculares que são “[p]ossibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 33). Nesse prisma de interpretação, é preciso tornar o currículo regular “apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Desse modo, a pesquisa se justifica por tratar-se de uma discussão que evidencia, tanto teoricamente quanto na prática, a proposição de ferramentas inovadoras de trabalho na educação especial e na EJA visando um ensino docente crítico e esclarecedor quanto à pesquisa, de forma que este consiga repensar sua prática e o *modus operandi*.

A Interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), presente em alguns elementos enunciativos, não apenas orienta os interlocutores (alunos) em sala de aula para a compreensão responsiva dos conteúdos citados, mas também despertam um processo empático, propulsor da sensibilização do eu. Todos esses aspectos compõem o horizonte ideológico, que, segundo o crítico russo, consiste em uma disposição de elementos sógnicos e sociais.

A pesquisa pautou-se em obras de autores como Duarte (2009) que trata da relação cinematográfica como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, como também autores renomados da teoria literária, como Cosson (2006), Candido (1995), Bosi (1974). Vale ressaltar que o desenvolvimento da atividade contou com o apoio dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foram solícitos e se fizeram presentes. Assim, as interfaces da presente pesquisa, de cunho teórico e prático, foram desenvolvidas no prazo de dois meses. Dessa forma, o trabalho desenvolvido, como um todo, pretendeu

para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores” (BRASIL, 1998, p. 16).

contribuir por meio das modalidades artísticas cinema e da literatura, da forma como podem auxiliar no trabalho pedagógico da Educação Especial no âmbito da EJA.

Em aspectos estruturais, o manuscrito está dividido em duas seções: a primeira, intitulada *Literatura, cinema e valor(iz)ação do eu na Educação Especial*, promove uma discussão sobre as linguagens artísticas como adjuntas no processo de sensibilização e auto aceitação – compreender a singularidade existente em cada um –. A segunda seção, *Procedimentos metodológicos: efetividade da prática na Educação Especial* consiste em um ato descritivo de uma proposta metodológica executada em uma escola de Educação Especial localizada no Paraná, mas especificamente, voltada à EJA. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

Literatura, cinema e valor(iz)ação do eu na Educação Especial

Pensando a necessidade de pautar considerações acerca da autonomia docente, é preciso assinalar que esta não se dá sem que sejam consideradas as instâncias cotidianas nas quais os professores se situam na prática e politicamente. Isso porque a compreensão acerca do que é a escola e como são tecidos os currículos constituem aquilo que Gonçalves (2019) considerou como estando situado no âmbito das “políticas práticas”. Se o autor em questão considerou que as formas de pensar a escola e de tecer currículos não se alijam do cotidiano dos docentes então este trabalho traz uma proposição particular: pensar a educação especial e as necessidades de autoaceitação dos discentes a partir de uma proposta didática que englobe o trabalho que considere as relações entre literatura e cinema.

A literatura, de acordo com Bosi (1974), associa-se parte da palavra para a imagem na configuração concreta de recursos visuais, sinais gráficos, para transmitir, por meio da imaginação, formas e figuras com propriedades subjetivas, mas que possuem elementos familiares – ainda que a concretização de tais formas para cada leitor possa vir a ser distinta - em todos os que a leem (no caso do cinema ouvem/enxergam). Na ótica do crítico,

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).

Portanto, na educação, a linguagem escrita presente na literatura proporciona, ainda mais que o cinema, um constante exercício da imaginação, pois, no caso de um romance, por exemplo, não há o desenho do ambiente, nem dos rostos dos personagens, das cores, há de fato algumas sugestões acerca do ambiente e dos personagens, entretanto os detalhes são preenchidos pela imaginação dos leitores/ouvintes.

Tal exercício é essencial para alunos da educação especial, como forma de expressão de seus sentimentos e vontades, tendo em vista que por meio dele podem abstrair uma realidade presente somente no mundo ficcional. Assim, trata-se de mais um meio pelo qual a abstração de conceitos se dá através do exercício cognitivo/intelectual². Cosson (2006, p. 25) defende que

[...] aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara a escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras de literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte de sua vida.

No ensino fundamental, de acordo com Cosson (2006), ainda há um certo interesse do professor e da escola em trazer uma literatura que se aproxime ao universo dos alunos, depois dessa fase, especialmente no ensino médio, esse elo é

² É preciso pensar e promover, conforme apregoaram Santos, Silveira e Silva (2016) experiências dessujeitantes na educação. Isso porque se torna cada vez mais necessário problematizar de que forma os sujeitos são e continuam sendo historicamente constituídos. Isso é possível através da experimentação e é tal instância que permite olhar o sujeito a partir de sua singularidade. A literatura, de acordo com Cosson (2006), na escola e na educação especial é dividida em dois segmentos, uma literatura “legal” e “agradável”, ou seja, a literatura Infanto-juvenil e uma outra bem menos “prazerosa”, essa recebe o nome apenas de “literatura”. Muitas crianças, jovens e adultos, enquanto na escola leem, saindo já não leem mais, será que de fato foram formados leitores nessas condições?

perdido. Os alunos passam a não ver aplicabilidade e sentido no que estão lendo, trazendo significações próprias de forma a ampliar sua visão de mundo isentas da relação com os textos literários. Não é a toa que Jeferson Assumpção (2000) intitulou a escola como uma máquina de destruir leitores e Todorov (2010) chegou a mencionar que a literatura corre perigo já que é tratada em sala de aula como um edifício em construção: terminada a construção, dever-se-ia deixar os andaimes um pouco de lado e vislumbrar a obra, mas frequentemente os docentes e livros didáticos continuam presos aos andaimes da construção. Não é a toa que a reação dos discentes frente a leituras obrigatórias que visam respostas previamente estipuladas em testes escolares é a repulsa e o distanciamento.

A esfera literária, conforme Candido (1995), constitui uma necessidade universal. Por meio dela é possível vivenciar diversos tempos, lugares, culturas e línguas, frequentemente para muito além do que poderíamos experienciar sem ela. Com tais premissas pode-se perceber a importância de se ensinar literatura dentro da educação especial, da EJA ou qualquer outra modalidade de ensino, pois “[a] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza” (CANDIDO, 1995, p. 73), da mesma forma que “nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 73).

A literatura, dessa forma, de acordo com Candido (1995), se torna indispensável para uma abrangente formação humana, colaborando ao desenvolvimento, formando a personalidade, as emoções, permitindo a ampliação de repertórios, visões de mundo, reflexões, pontos de vista, entre outros aspectos. É ela que permite tornar o ser humano mais aberto ao diferente e, além de tudo, traz, potencialmente, um vasto conhecimento acerca do mundo humano e natural. Tal instância, de acordo ainda com o crítico literário (1995), pode solapar preconceitos dos mais diversos, dentre eles o linguístico³. A partir do contraste, da identificação e do estranhamento a literatura pode fazer com que o sujeito entenda o seu vocabulário,

³ Para saber mais acerca do que venha a ser e como se manifesta o preconceito linguístico sugere-se a leitura de Bagno (2002).

aceitando-o e percebendo que se trata de mais um entre tantos, nem mais errado nem mais certo apenas singular e rico nas suas peculiaridades. De acordo com o autor a humanidade que a literatura pode fazer florescer se justifica por ser:

[...] 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, 1995, p. 117).

Quanto ao cinema, conforme o estudo de Bourdieu (1979), fez com que as pessoas pudessem adotar, mediante a reflexão, uma nova postura diante do mundo e, com isso, adquiriam a “competência para viver”. Outrossim, o cinema, assim como a literatura, é capaz de fazer emergir nas pessoas sentimentos como o de alteridade, de reconhecimento de injustiças sociais, de gênero, de raça e de classe, tornando o espectador, antes de apenas um mero sujeito que assiste, através da catarse, alguém que se identifica ou desidentifica-se com o que acontece na tela⁴. Dessa forma, no âmbito de um contexto escolar inclusivo, de acordo com Duarte (2009), deve-se mostrar os “produtos culturais” do cinema não de forma pronta e acabada, mas, pelo contrário, proporcionando uma crítica ao que é mostrado, revelando intencionalidades, proposições e até preconceitos presentes nas obras. Além disso, “O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça” (MORIN, 1977, p. 243).

Importante mencionar que o professor de educação especial que for trabalhar usando como ferramenta o cinema, deverá ter o entendimento de que não se trata de

⁴ O cinema possui em si a potencialidade, de acordo com Duarte (2009) buscando fundamento em Emile Durkheim, de socializar a cultura e o modo de ser e atuar em uma determinada época, possibilitando, além disso, o estabelecimento da coesão social entre diferentes grupos, algo necessário para os jovens presentes no contexto inclusivo de educação, já que, muitas vezes, são colocados à margem da sociedade. Dessa forma, “Não se trata, portanto, apenas de uma imposição/interiorização no indivíduo de esquemas culturais (normas, valores, regras) sempre preexistentes a ele próprio, mas de um movimento dinâmico de produção e de reprodução, de perpetuação e de transformação no qual a adaptação de uma nova geração ao mundo social sempre o modifica um pouco” (DUARTE, 2009, p.15).

um meio pelo qual seus alunos, passivamente, adequam-se à cultura e ao status quo vigente. Ao contrário, o aluno pode ser estimulado a agir enquanto assiste selecionando, aceitando ou descartando convenções com as quais vai tendo contato ao longo de um filme⁵.

A existência de obras cinematográficas, de acordo com Duarte (2009), aproxima o diferente facilitando a convivência e promovendo o respeito, além é claro de ajudar no reconhecimento de que se está inserido em uma sociedade com diferentes, o que por si só já faz de qualquer sujeito “um diferente”. Ajudar a entender o “outro” é sempre uma tarefa crucial na escolarização de qualquer nível, existem muitos conteúdos que perpassam essa tarefa e, com o auxílio do cinema, esses aspectos transversais podem, mais facilmente, emergir nos alunos. A importância disso se dá no reconhecimento da singularidade de cada um a partir de uma diferença crucial que precisa ser respeitada. No âmbito da EJA, então, isso pode possibilitar o entendimento de que não apenas os discentes são singulares, mas também o mundo à sua volta⁶.

Importante também é fazer perceber que a obra cinematográfica não está alijada da sociedade da história, da época em que foi forjada. Tais elementos não podem ser negligenciados sob risco de anacronismo. Ao mesmo tempo em que é importante situar a obra no tempo e no espaço também é importante fazer perceber que independente de quando tiver sido elaborada existe a possibilidade de não haver terminado de dizer o que tinha para dizer tal qual a definição de clássico apregoada por Italo Calvino (1993). Como os livros alguns filmes também podem ser vistos como

⁵ Por exemplo, quando um contemporâneo vê um filme da década de 1930 e se depara com os estilos de chapéus usados, renega certas convenções quanto ao modelo e ao estilo, entretanto não deixa de aceitar, na atualidade, o uso de chapéu. Isso porque se trata, de maneira dialética, de “produzir e reproduzir”, inserindo-se, de forma crítica, a cultura (DUARTE, 2009).

⁶ Dessa forma vale o relato de Duarte quando este menciona que “Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios. E o fato de essa experiência ter sido tão fundamental na minha formação (muito do que conheço do mundo, das culturas e das artes aprendi vendo filmes) é uma das razões pelas quais decidi estudar, academicamente, as relações das pessoas com o cinema” (DUARTE, 2009, p.22). Discutir as imagens e as representações imaginárias presentes nas obras cinematográficas é de suma importância para se trabalhar com o cinema em sala de aula, pois é necessário discutir o que transmite a obra, quais elementos usados para alcançar o entendimento do público, para quem se destina a obra e quais as técnicas usadas para sua produção aliada ao modo como fora montado o roteiro faz da discussão acerca do cinema em sala muito mais rica e completa (DUARTE, 2009).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

clássicos a partir deste argumento. Dessa forma, tanto o cinema quanto a literatura, na medida em que podem integrar o cotidiano escolar na educação especial, pode trazer reflexões e auxiliar em diversas abordagens dos mais diferentes conteúdos. Nesse sentido, caso seja usado de maneira adequada com finalidades estabelecidas, pode fazer com que se resgate o interesse dos alunos pela aprendizagem, pois tais domínios ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) potencializam os saberes dos alunos para além das formas linguístico-formais das palavras e das imagens, suscitando, através da catarse, possibilidades de problematização do que foi assistido.

Tendo em vista tais atribuições, é um negligenciamento ignorar a importância da literatura na educação especial, ainda mais por se tratar de um contexto em que os alunos, em grande parte das vezes, aprendem a partir de narrativas ouvidas e lidas, onde a imaginação é um recurso amplamente utilizado pelos professores para alcançar objetivos educativos e de aprendizagem.

É na propositura de tais caminhos que emergem estudos sobre o imaginário, que, de acordo com Montigneaux (2003), deve ser “cultivado” durante toda a vida e na escola inclusiva essa competência é essencial. É importante então destacar que o cinema tem essa capacidade de fazer com que os alunos, com auxílio da apreensão das imagens e dos sons, consigam simular outros mundos que não apenas o mundo imediato, possibilitando, assim, que pensem a partir de simbolismos e se tornem passíveis de abstrair conceitos de modo que, sem tal recurso, poderia ser mais difícil. Nesse direcionamento,

O imaginário detém lugar importante no cotidiano da criança. É a um tempo uma maneira de liberar suas angústias ou tensões acumuladas, mas é igualmente para ela um meio de conhecer a realidade, de se projetar e “de imaginar a vida”. A imagem, por sua função simbólica (como sinal, ela representa um objeto), abre o imaginário da criança e é também uma verdadeira fonte de prazeres para esta. A imagem toca sua sensibilidade e entra em “ressonância” com seu mundo interior e suas experiências pessoais. Enfim, a imagem participa ativamente na representação do mundo para a criança pelo fato de estimular sua memória visual (MONTIGNEAUX, 2003, p. 63).

O imaginário não vale, como apontado na citação de Montigneaux (2003), apenas para o cotidiano infantil, vale também para as fases posteriores da vida, da

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mesma forma que traz significação aos momentos da vida de uma criança pode também trazer sentido para o adulto. Portanto, conclui-se que o cinema pode produzir encantamento e identificação em qualquer fase da educação que se proponha desde que se tenham os devidos cuidados e objetivos definidamente claros pelos professores.

Quanto à Interação Discursiva, é gestada por Volóchinov (2017 [1929]) como fenômeno social, e se materializa na *realidade fundamental da língua* enquanto material verbal. Essa característica dialógica da linguagem se estende para todos os tipos de interação e coloca a necessidade de diferenciar as situações específicas em que ocorrem as interações e plurissignificações do eu e do outro (BAKHTIN, 2006 [1979]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

A palavra e a imagem, de acordo com Moreira (2008), são dois elementos essenciais para os discursos literários e cinematográficos e, portanto, fontes de aproximação entre o cinema da literatura. A prática docente, dessa forma, deve estar amparada amplamente nesses recursos, em complementariedade a uma perspectiva metodológica que consiga envolver as diferentes formas de expressões artísticas com os conteúdos escolares e com a autoaceitação dos alunos.

O cinema, assim como a literatura, trabalha com variadas esferas ideológicas (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) e com as mais diversas abordagens e perspectivas; tal fato faz com que as relações entre as duas modalidades de expressão consigam se complementar como recurso em sala de aula. Além disso, possuem a capacidade de fazer com que o leitor se insira nas obras literário-cinematográficas a partir de um ponto de vista baseado na alteridade. O aluno que assiste/lê consegue vivenciar os dramas vividos pelos personagens e, com isso, encontra auxílio para ajudá-lo a lidar com seus conflitos internos e consegue perceber o mundo à sua volta a partir de um olhar embebido em criticidade (ao ver o outro, também se olha). A amplitude do cinema é que ele não se reduz ao que narra, mas é atravessado por diversas peculiaridades que o constituem.

Desde sua invenção, o cinema compreende temas gerais, científicos, filosóficos, históricos, cotidianos, poéticos ou culturais, registrando, por meio da imagem em movimento, todos os tipos de assunto. Não há nenhuma novidade, portanto, em dizer que o cinema, nesse sentido, mais do que um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

objeto estético com especificidades próprias constitui uma linguagem de formação. Com frequência, entretanto, é visto de forma superficial e subjetiva, descaracterizando seu potencial como linguagem de conhecimento (MOREIRA, 2008, p. 32).

Além da sensibilização promovida pelas diferentes linguagens artísticas, há a possibilidade de usar, ainda como ferramenta pedagógica, filmes que partam do interesse dos alunos. A quantidade de obras cinematográficas, por exemplo, é absurdamente exponencial, e selecionar fica a cargo do professor que deve levar em conta a relevância do conteúdo, a qualidade da obra e o quanto esta poderá cativar a atenção dos alunos (MOREIRA, 2008).

Os filmes infantis são vistos, de acordo com Moreira (2008), pelos pais, pela sociedade e até pela escola como uma arte de “menor valor”, menos relevante. Tanto que chegam a ser considerados como uma arte de “segunda linha”. Tal representação imaginário-conceptual deve ser problematizada, pois há filmes infantis com roteiros tão ou mais complexos que muitos filmes voltados ao público adulto. Na perspectiva de Duarte (2009), o cinema deve continuar sendo perpetuado como um instrumento precioso para movimentar ensino e aprendizagem de valores, crenças, visões de mundo e fatos históricos. Nessa mesma linha de pensamento, Fresquet (2009) atesta que o cinema aproxima o outro no tempo e no espaço. Desse modo, tem acesso - profundamente - a paisagens, culturas e costumes de outras épocas e lugares.

Além do mais, unir a literatura com alguma produção cinematográfica infantil pode ser um recurso enriquecedor, entretanto se faz necessário que se trabalhe de forma aprofundada, crítica e orientada a partir de objetivos bem definidos e delineados. É necessário também que se atente às adaptações cinematográficas de obras literárias, pois não se pode cair no risco de assinalar apenas semelhanças e no âmbito da transposição do papel para o audiovisual conforme assinala Moreira (2008).

Há uma ascensão dentro do espaço escolar em relação à utilização dessas adaptações na tentativa de popularizar a leitura, principalmente com a importância, também crescente, do uso da multimídia na escola e este pode acarretar perdas de parâmetros importantes na inserção do mundo na sala de aula, como, por exemplo, alguns professores preferem apenas unir a leitura da obra com a adaptação cinematográfica, sem promover uma análise mais profunda do que se perdeu ou ganhou com esta ou aquela visão do roteirista (MOREIRA, 2008, p. 33).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Relacionar filmes infantis com os livros de literatura que influenciaram obras pode ser uma ferramenta relevante, entretanto, deve ficar claro para este aluno que se trata de expressões diferentes, o que se passa no filme não é uma representação fidedigna do que se passa no livro, pois há um diretor no filme e não apenas um roteirista fazendo o papel de autor como nos livros, além, é claro, de constituírem-se como linguagens autônomas, munidas de características estruturais próprias, trazendo significações e sensações diferentes (MOREIRA, 2008).

Procedimentos metodológicos: efetividade da prática na Educação Especial

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi pensada uma prática que envolvesse alunos com Necessidade Educacionais Especiais de uma escola de Educação Especial-APAE em um município do norte do Paraná, no final do ano de 2018 (novembro e dezembro). Foram escolhidas as turmas A/B da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tal atividade foi realizada com cinco alunos, sendo três meninos e duas meninas, dois dos meninos no âmbito do Espectro Autista e um deles Down, e as meninas com síndrome de Down. Todo o grupo com compreensão explícita dos conteúdos e do ritmo da turma, a faixa etária foi de 18 até 30 anos nesta turma em específico.

A proposta teve como princípio fundamental trabalhar as relações que dizem respeito a vivências de sujeitos caracterizados social e culturalmente sob a égide da diferença, buscando pautar as discussões e reflexões desenvolvidas no respeito, na dignidade humana e no entendimento de que a sociedade brasileira atual é heterogênea nos seus mais diferentes aspectos, sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas, de diferentes formas de aprender dentre outros. Respeitar tais diferenças e conseguir inserir-se na sociedade sendo “diferente” é uma tarefa que, antes de ser uma preocupação do Estado, é uma preocupação da instituição escolar, considerando que é na escola que os sujeitos passam a maior parte de sua infância e adolescência (no caso da APAE isso se estende, em alguns casos, à fase adulta).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para isso foi decidido usar como ferramenta para tal discussão duas obras, uma delas cinematográfica e outra literária. A primeira é nada mais que o filme *Shrek* e a segunda a obra *Uma Zebra Fora do Padrão*, de autoria de Paula Browne (2011). Ambas as obras possibilitam importantes reflexões acerca do diferente, do que é e do que não costuma ser aceito pela sociedade, sobre a influência do que é considerado culturalmente no imaginário social como belo e formas de repensar a própria caracterização de beleza sob outros meandros de problematização.

Em um primeiro momento foi realizada a contação da história *Uma Zebra Fora do Padrão* visando, posteriormente, discutir na roda de conversa os diferentes comportamentos da Zebra, o porquê de ela ser bagunceira e se isso de fato fazia dela alguém menos feliz ou não, enfatizando a problematização da aceitação e da autoaceitação. Outra questão a ser debatida, ainda na roda, foi se a zebra “tinha menos valor” que as demais zebras por ser criativa ou por ser uma zebra diferente. O conceito de valoração permite que os discentes reproduzam ao mesmo tempo em que se situem criticamente em relação à história.

Na outra aula foi exibido o primeiro filme do *Shrek* e, depois, assim como com a história da zebra, foram discutidos alguns pontos relevantes da obra cinematográfica em questão, a fim de questionar e levantar a discussão acerca da aparência do Shrek, se sendo como era possuía sentimentos como todo mundo. Outros questionamentos levantados foram: Shrek e Fiona se amavam? O Burro se casar com um dragão é aceitável? Tais problematizações estiveram alicerçadas na intervenção docente, a todo o momento deixando a discussão relevante e mostrando as diferenças entre aparência e essência.

Após toda a discussão, foi então realizada uma atividade individual posteriormente seguida de outra atividade realizada em grupo que consistiu em produzir cartas para os colegas. Cada carta seria direcionada a um colega em específico e no seu conteúdo deveria conter qualidades dos colegas, cada um faria conforme suas possibilidades. Poderia, para acrescentar, conter desenhos e gravuras (contendo até elementos do filme e da história nos desenhos). Neste caso, o papel do docente foi auxiliar na produção das cartas e, no fim, as cartas seriam lidas, por aqueles que conseguem ler, e o professor leu as cartas daqueles que não sabiam/não

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

conseguissem ler. Finalmente, a atividade teve encerramento a partir de um diálogo compreendido acerca das dificuldades, da avaliação, das impressões sobre filme e obra literária e sobre a temática que perpassa a realização da proposta didática em questão.

No que diz respeito à avaliação da proposta, durante o filme e a leitura da história foi possível perceber, mesmo que os alunos já tivessem assistido ao filme, um grande interesse por tudo o que estava sendo passado, também foi notório o interesse dos alunos frente às discussões realizadas. Alguns alunos, ainda na roda de conversa/participação oral, fizeram apontamentos relevantes. Um dos meninos chegou a dizer que “Shrek tinha só cara de mau”, que na verdade Shrek era o mais bonzinho da história por querer acabar com a caça das criaturas mágicas.

Na aplicação da proposta, todos estavam animados e queriam escolher os colegas que escreveriam as cartas, como eram em 5 foi solicitado que 4 deles trocassem cartas entre si e o discente restante fizesse uma carta para o professor. Na elaboração foi explicado quais são os elementos que constituem uma carta, que deveria ter um local e uma data, uma saudação, um destinatário, a temática a ser desenvolvida, uma introdução ao assunto, um fechamento e uma assinatura ao final. Alguns dos alunos, principalmente os meninos, tiveram certa dificuldade para elaborar o conteúdo, mas o tempo todo os próprios discentes foram apresentando ideias em voz alta uns para os outros possibilitando que todos pudessem escrever. Além disso, acompanhou-se o andamento da escrita e tiveram ajuda para efetuarem a dobradura de carta.

Durante o momento em que escreviam, foram lembrados do filme e da história, para que pensassem que elementos e lições presentes no filme poderiam ser colocados nas cartas. Todos os alunos conseguiram finalizar atividade, ainda que uma das meninas tenha usado muito mais o recurso do desenho do que da escrita. É importante frisar que, durante a escrita, a avaliação e a apreensão do conteúdo do filme e do livro não se deram apenas encerrando-se em uma forma descritiva de explanação acerca do que continha um ou outro. Os discentes trouxeram elementos acerca do imaginário das diferenças que os cercam, questões referentes à

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

autoaceitação e também de autoestima mesmo que percebessem que a sociedade em volta do Shrek e da zebra nem sempre esteve aberta ao diferente.

Os objetivos de fato foram alcançados, percebeu-se, pelo texto dos alunos, que demonstraram compreensão tanto do conteúdo do gênero textual carta, quanto do objetivo primário da proposta que envolvia autoaceitação, a compreensão acerca do que é ser diferente, para aceitá-lo e compreender que a diferença não faz de ninguém menos ou mais, a diferença é o que torna cada um singular.

Ambos os meninos autistas apresentaram certa dificuldade na elaboração do conteúdo da carta, entretanto com a ajuda dos professores conseguiram de fato produzi-la, ambos mostraram entender do que se trata a aceitação e o respeito às singularidades. O menino Down teve muita desenvoltura para sua produção, fez uma carta que deixou os professores emocionados, na carta dizia que sem a diferença o mundo não teria nenhuma graça.

Entre as meninas foi possível perceber que, mesmo que às vezes se distraíssem entre elas em suas conversas e brincadeiras, conseguiram entender satisfatoriamente o significado da proposta. Talvez, as duas já tivessem internalizado a proposta antes de ter sido passada, pois ambas são extremamente afetuosas e prestativas com praticamente todos os alunos da escola, sempre querem ajudar e se sentir úteis perante os demais. Na produção do cartaz também apresentaram desenvoltura. Mais importante que o êxito da atividade é imprescindível destacar que tanto a literatura quanto o cinema, neste caso, se tornaram ferramentas férteis para que houvesse não apenas o aprendizado das diferenças, mas a solidificação de um processo de autoaceitação diante de um mundo que muitas vezes ao invés de somar, subtrai e exclui, marginalizando. A questão da representatividade implícita permite que os sujeitos vejam a si como passíveis de vivenciar um “felizes para sempre” que, na maioria das histórias para crianças e adolescentes, se esboça a partir da realização de personagens padronizadas cultural e socialmente.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Considerações finais

Por meio da presente pesquisa pode-se perceber que há um universo, ainda não explorado por muitos professores, que envolve tanto a literatura quanto o cinema, ambos possuindo um potencial educativo e pedagógico de potencial profícuo e enriquecedor. Combiná-los pode também ser uma importante ferramenta para a discussão de conteúdos e conceitos de um campo mais abstrato por meio de algo mais concreto e próximo do aluno, facilitando a vivência e compreensão de conteúdos e conceitos a ser apre(e)ndidos.

Pode-se perceber que na educação especial e na EJA, ainda mais que na educação regular, o cinema e a literatura trabalhados juntos podem favorecer a aprendizagem desse público, pois possibilita que consigam criar imagens mentais e, por meio da imaginação que possuem, conseguem entender o que os currículos e parâmetros propõem.

Na aplicação foi possível perceber como tais recursos facilitam o entendimento além de fazer com que os alunos se sintam muito mais interessados na proposta trazida pelo professor, possibilitando que, além disso, os alunos sintam-se parte do conteúdo exposto na medida em que suas produções se inserem junto a obras cinematográficas e literárias.

Referências

ASSUMÇÃO, Jeferson. **Máquina de destruir leitores**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>> Acesso em: 20 jul. 2019.

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

- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BOSI, Alfredo. Imagem, Discurso. **Revista Discurso**, v. 5, n. 5, p. 65-86, 1974.
- BROWNE, Paula. **Uma zebra fora do padrão**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- Duarte, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: 4. ed. Autêntica, 2009.
- Fresquet, A. (Org.). **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.
- GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e políticaspráticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019.
- MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.
- MORIN, E. **Cultura de massa: o espírito do tempo – I/neurose**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.
- MONTIGNEUX, Nicolas. **Público-alvo: crianças**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- MOREIRA, Julyana. Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena. 2008. 93 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8049-leitura-literatura-e-cinema-na-sala-de-aula-uma-cena.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva ; SILVEIRA, Éderson Luis ; SILVA, João Paulo de Lorena . (Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1275-1287, 2016.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

ANEXO
(Plano de aula)

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Estabelecimento: Escola - APAE - Educação Especial TURMA: EJA Modalidade A e B

TURNO: Manhã

Bimestre: 2º

ANO: 2018

DISCIPLINA: Literatura

CONTEÚDO ESTRUTURANTE:
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade; Escrita; Respeito; Criatividade
CONTEÚDOS BÁSICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: Conversa, relatos de experiências, discussões e reflexões; • Escrita: Carta expressiva; • Leitura: Leitura das cartas;
CONTEÚDOS ESPECIFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com a compreensão acerca do diferente; • Discutir a aceitação e a autoaceitação; • Entender seus sentimentos; • Reconhecer as qualidades dos outros; • Construir cartas (gênero textual), usando sua criatividade e emoções.
OBJETIVOS ESPECIFICOS – levar o aluno gradativamente a:
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar seus sentimentos e entendimento e reflexão acerca da diferença; • Entender relações acerca do “diferente”; • Reconhecer suas próprias diferenças e as das pessoas a sua volta; • Conhecer outras realidades, costumes e padrões da sociedade; • Elaborar textos com concordância e clareza, partindo do reconhecimento das qualidades do outro; • Ampliar sua visão em relação ao respeito, a dignidade humana e o entendimento sobre a sociedade brasileira atual, em relação a heterogenia nos seus mais diferentes aspectos sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas e de suas diferentes formas. • Compreender as relações e diferenças entre aparência e essência. • Possibilitar a reflexão acerca de si mesmo.
ENCAMINHAMENTO E RECURSOS METODOLÓGICOS

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de TV (pen drive); • Uso do livro <i>Uma Zebra Fora do Padrão</i>; • Uso do filme <i>Shrek</i>; • Discussão acerca das imagens e as representações presentes nas obras, assim como os seus objetivos; • Discutir quais elementos são usados para alcançar o entendimento do público, para quem se destina a obra e quais as técnicas usadas para sua produção; • Atividade escrita: Produção de cartas; • Utilização de papel, caneta, lápis, desenhos e recortes; • Leitura das cartas.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Entende relações acerca do “diferente”; • Reconhece e reflete sobre si mesmo, expressando seus sentimentos e entendimentos, e também na valorização das relações entre as pessoas a sua volta. • Entende outras realidades, costumes e padrões da sociedade; • Reconhece qualidades dos outros e expressa-as; • Elabora textos com concordância e clareza, respectivamente de acordo com suas dificuldades e superações. • Amplia sua visão em relação ao respeito, a dignidade humana e o entendimento sobre a sociedade brasileira atual, em relação a heterogenia nos seus mais diferentes aspectos sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas e de suas diferentes formas. • Compreende as relações e diferenças entre aparência e essência.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p>Atividades: Rodas de conversa; Carta escrita e leitura –</p> <p>*Observação: Será avaliado conforme a necessidade de cada indivíduo com base em observações durante a atividade.</p>

Recebido em: 25/08/2020.

Aprovado em: 14/09/2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO