

ADESÃO DO PARÁ: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA NA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA

Manoel Francisco de Argôlo Corrêa

Tutor Externo: Hugo Rogério da Rocha Borges

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Licenciatura em História (HID 0229) – Trabalho de Graduação

10/12/13

RESUMO

A História Regional sobre Adesão do Pará pode ter uma nova interpretação sob a ótica social amazônica, a partir de uma nova forma de abordagem nas aulas de história, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é compreender a possibilidade de o teatro servir de recurso didático para o ensino e a aprendizagem da disciplina de História Regional. Especificamente, busca-se investigar sobre o ensino e a didática em sala de aula no Ensino Fundamental; aprofundar conhecimentos sobre o teatro enquanto ferramenta pedagógica no ensino e, por fim, entender as possibilidades do uso do teatro na aula de história voltada à adesão do Pará à independência do Brasil. A metodologia adotada neste trabalho é de revisão bibliográfica, passando por autores que discutem esse tema. Os recursos utilizados neste trabalho serão livros, manuais, periódicos e sites, com o objetivo de reunir informações sobre o tema e contribuir para essa discussão. Este trabalho busca focalizar a história do Pará sob novo prisma, como argumento uma nova abordagem, tendo influência das interpretações feitas pela Nova História. Entretanto, propõe-se uma releitura da história regional a partir de uma proposta de intervenção pedagógica do teatro, um recurso didático que envolve o aspecto lúdico e que pode também contribuir para a discussão do conhecimento histórico.

Palavras-chave: História Regional. Micro-história. Teatro. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O “capital” da sociedade do conhecimento não é mais a matéria-prima ou bens produzidos e acumulados, mas, sim, o conhecimento. Desta forma, do mesmo modo que demandamos por mais bens materiais, nesta nova sociedade deveremos demandar por mais conhecimento. O desafio é adaptar novos paradigmas na educação que contemplem a educação de jovens e adultos e, por que não dizer, dos próprios

professores. A história do homem pode ser contada sob um olhar crítico e ajustado ao seu meio, sem perder de vista suas peculiaridades. Assim, o conhecimento deve ser estudado e interpretado à luz de sua contextualidade.

No momento em que vários segmentos da sociedade brasileira se envolvem em um intenso debate sobre a reforma da educação, devemos analisar o desenvolvimento da educação no Brasil nas últimas décadas

e suas principais formas de superação de obstáculos rumo aos novos desafios.

Por toda esta necessidade anteriormente descrita, perceberemos, no decorrer deste trabalho, que o indivíduo busca, sempre, o conhecimento através de uma modulação prática, teórica e sensibilista e altamente atualizada, por meio das instituições de ensino de um modo geral.

Sob a ótica em questão, os conhecimentos adquiridos através do tempo serão processados em forma de novas informações, através do pensamento, fazendo com que o homem torne-se capaz de mudar de fato o seu comportamento diante de novas e antigas situações, valorizando-se a posse do conhecimento como matéria de troca em nossa modernidade.

Falar de educação no Brasil é mexer num assunto delicado. Falar de uma nova abordagem para assuntos específicos relacionados à história do Brasil, em especial a da Adesão do Pará a um movimento constitucionalista português, e, por fim, tratar desse assunto sob a ótica da Nova História, com uma proposta de intervenção dentro da sala aula, tema objeto deste estudo, não é menos delicado.

Partindo da hipótese de que a Adesão do Pará pode ter uma nova interpretação sob a ótica social amazônica, busca-se como objetivo descrever o processo histórico de seu desdobramento e os caminhos percorridos desde o período de sua adesão. Pretende-se ainda propor uma nova forma de abordagem a ser melhor trabalhada dentro das escolas, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.

Pensa-se a educação como um arcabouço que deve ter os meios necessários para se ter desenvolvida a ideia de uma educação emancipatória e libertadora, que possa preparar melhor os jovens de hoje para

o futuro de amanhã. Desse modo, questiona-se: o teatro enquanto recurso didático pode ser útil para o ensino e a aprendizagem da disciplina História Regional?

Em face desses fatos, o objetivo geral deste trabalho é compreender a possibilidade de o teatro servir de recurso didático para o ensino e a aprendizagem da disciplina História Regional. Especificamente, busca-se investigar sobre o ensino e a didática em sala de aula no Ensino Fundamental; aprofundar conhecimentos sobre o teatro enquanto ferramenta pedagógica no ensino e, por fim, entender as possibilidades do uso do teatro na aula de história voltada à adesão do Pará à independência do Brasil.

A metodologia adotada neste trabalho é de revisão bibliográfica, passando por autores que discutem esse tema. Os recursos utilizados neste trabalho serão livros, manuais, periódicos e *sites*, com o objetivo de reunir informações sobre o tema e contribuir para essa discussão.

Este trabalho busca focalizar a história do Pará sob um novo prisma, tendo como argumento uma nova abordagem com influência das interpretações feitas pela Nova História. Entretanto, propõe-se uma releitura da história regional a partir de uma proposta de intervenção pedagógica do teatro, um recurso didático que envolve o aspecto lúdico e que pode também contribuir para a discussão do conhecimento histórico.

2 MEMÓRIA, IDENTIDADE, EMANCIPAÇÃO E NOVA HISTÓRIA

Por conhecimento tradicional entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas. Essas práticas, de natureza ritual ou simbólica, objetivam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição. Isso, de certa forma, implica automaticamente uma continuidade com relação ao passado. Dito dessa forma, faz-se

um esforço sempre que possível na direção de estabelecer continuidade com um passado histórico já estudado (HOBSBAWM, 1984).

Antes de qualquer coisa, é preciso situar que cada época traz sua marca, sua história, sua identidade, por isso mesmo única, influenciada, mas com características próprias também. Daí sua representatividade no seio de sua realidade. A identidade, quando gera uma representação social ou, segundo Émile Durkheim (1857-1917), uma “representação coletiva”, caracteriza-se pela fundamentação direta dos fatos sociais. Sua autoidealização supera concepções sociais, segundo modelos previamente determinados.

[...] a sociedade ideal não está fora da sociedade real, é parte dela [...] porque uma sociedade não está simplesmente constituída pela massa de indivíduos que a compõem, pelo solo que ocupam, pelas coisas que utilizam, pelos movimentos que efetuam, mas, antes de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995, p. 19).

Dito dessa forma, a identidade social (ou regional) pode ser percebida pela coesão de seus membros. Émile Durkheim fala da coesão pela consciência moral acerca da “solidariedade social”. Com isso ele vê tipos de solidariedade segundo o grau de individualidade e socialização em que a moral tenha sido melhor projetada. Diz ele que Moral é tudo o que gera solidariedade, o que força o indivíduo a contar com seu próximo, a regular seus movimentos com base em outra coisa que não os impulsos de seu egoísmo (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995, p. 43). Segundo eles, a moralidade é tanto mais sólida quanto mais numerosos e fortes são estes laços. Essa união com algo que está acima do indivíduo, que está acima dos interesses particulares. Ele caracteriza como sendo a própria fonte de toda atividade moral. Agora, se esse sentimento se determina aplicando-se às diversas circunstâncias da vida, podemos obter fórmulas definidas e então temos um corpo de regras morais

que podem se constituir (DURKHEIM apud QUINTANEIRO, 1995).

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação à dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

De forma inversa, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. As sociedades têm histórias no curso das quais emergem particulares identidades, histórias, porém que são feitas por homens com identidades específicas (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

Justamente por isso pode-se dizer que a história oral pode servir de uma ferramenta importantíssima para vitalizar a história local e/ou regional. Garrido fala da necessidade da utilização da fonte oral no levantamento de vestígios da história, em especial grupos considerados marginalizados ou esquecidos por versões oficiais da história.

[...] é importante precisar que o uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos, mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador, mas nos permitem conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (GARRIDO, 1993, p. 36).

Thompson (1987, p. 38) aponta que a história oral abre possibilidades e vozes

aos esquecidos. Igualmente Garrido fala da revitalização possível pela fonte oral para a história que antes era contada somente pelas vias oficiais. Todavia, a oralidade na pesquisa apresenta também seus próprios desníveis, conforme afirma Garrido (1993, p. 49): “a memória é essencialmente seletiva e, por isso mesmo, parcial e interessada”, e que “uma entrevista concreta não é mais que uma parte do conjunto e somente adquire seu real significado no todo que integra a amostra”.

A história local exige um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional. Ela dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local (SAMUEL, 1990, p. 220).

2.1 MEMÓRIA

O conceito que trata de memória passou a ser estudado por várias áreas do conhecimento, a partir do século XIX. No entanto, desde a antiguidade a memória é vista por vários pensadores como algo que merece ser destacado. Durante algum tempo, a memória foi considerada sublime, que elevava os mortais ao mundo das divindades, tanto que os gregos antigos consideravam a memória uma divindade. A deusa Mnemosine era a protetora dos poetas. Esse sentido místico era o que se conhecia da memória em tempos remotos (BARRENECHEA, 2005, p. 56).

Durante mais de dois mil anos a memória foi entendida como uma capacidade individual de reter e recordar acontecimentos passados. Foi somente em fins do século XIX que a memória passou a ser estudada como uma construção social. Novas abordagens colaboraram para que a noção de memória fosse associada a outros aspectos, como memória individual, institucional, coletiva e social. Biologicamente, a memória é a capacidade de reter fatos e experiências do

passado e repassá-los às novas gerações, a partir de um conjunto de funções psíquicas. Entretanto, a memória, além de ser um fenômeno individual e psicológico, também é um fenômeno social, construída a partir das relações sociais estabelecidas pelos homens, superando o aspecto individual da memória. “A memória social, como objeto de pesquisa que pode ser conceituado, não pertence a nenhuma disciplina tradicionalmente existente e nenhuma delas tem o privilégio de produzir o seu conceito” (GONDAR, 2005, p. 83).

A mesma autora afirma que a memória é um termo em construção, polissêmico e transversal. Diz também que, ainda que existam conceitos de memória em outros campos do saber, a ideia de memória social faz surgir novas questões em diferentes disciplinas e, ao atravessar suas fronteiras, faz emergir um novo campo de problemas não trabalhado em nenhuma delas.

Falando sobre a passagem da memória oral para a memória escrita, Le Goff (1996) descreve a instituição do *mnemon*, pessoa que guardava a lembrança do passado em vista de uma decisão de justiça. Esse agente social da memória está relacionado ao processo de urbanização das sociedades. Os *mnemones* eram utilizados pelas cidades como magistrados encarregados de conservar na memória da população o que é útil em matéria religiosa e jurídica. A partir do desenvolvimento da escrita, os *mnemones* transformam-se em arquivistas (LE GOFF, 1996).

Nas sociedades antigas, a memória estava incorporada ao cotidiano através da tradição e dos costumes. No mundo moderno ela deve ser incorporada a lugares socialmente instituídos e só depois produzida e reproduzida. Pierre Nora (1984) fala então do conceito de “lugares da memória”, como possibilidade de solução para o problema da perda de identidade dos grupos sociais. Os arquivos então representam lugares

de memória socialmente instituídos e legitimados para a preservação de materiais da memória, “chaves” da memória coletiva dos povos (NORA, 1984).

Ketelaar (2005) diz que os arquivos são considerados apenas como repositórios de fontes para a pesquisa histórica, e os arquivistas seriam uma espécie de custodiadores neutros desses repositórios. Diz ainda que os arquivistas, ainda hesitantes, começam a reconhecer seu papel na formação da memória. KETELAAR (2005) diz que desde 1990 a Arquivística tem sido considerada promotora de uma melhor compreensão tanto do significado da memória em diferentes contextos quanto da distinção entre memória individual e memória social. Este autor concorda com a concepção de memória coletiva de Halbwachs, segundo a qual toda memória, inclusive a memória individual, é socialmente construída. Então, os documentos de arquivo são partes integrantes de um fluxo em que as memórias do indivíduo, da família, da organização e da comunidade estão em constante interação. E nesse caso: “a memória de um grupo não é meramente a soma da memória de seus membros, nem a memória de uma organização é meramente a soma da memória de suas unidades” (KETELAAR, 2005, p. 47).

Nesta sociedade arrancada de sua memória pela amplitude de suas mudanças, mas ainda obcecada por se compreender historicamente, o historiador assume cada vez mais um papel central, “porque nele se opera aquilo de que ela gostaria, mas não pode dispensar: o historiador é aquele que impede a história de ser somente história”.

É, nas suas palavras, a passagem de uma história totêmica para uma história crítica; é o momento dos lugares de memória. O interesse por esses lugares “onde se ancora, se condensa e se exprime o capital esgotado de nossa memória coletiva ressalta dessa sensibilidade”. História, profundidade de uma época arrancada de sua profundidade, romance verdadeiro de uma época sem romance

verdadeiro. Memória, promovida ao centro da história: é o luto manifesto da literatura (NORA, 1984, 21; 28).

2.2 IDENTIDADE

Castells entende por identidade a fonte de significado e experiência de um povo ou de um indivíduo.

Não temos conhecimento de um povo que não tem nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O autoconhecimento - invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta - nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CASTELLS, 1999, p. 9-10).

Quanto aos atores sociais, Castells (1999) entende por identidade o processo de construção do significado com base em um atributo cultural. Ele ainda fala que pode ser um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados, ou seja, para um determinado indivíduo, ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição, tanto na autorrepresentação quanto na ação social.

É necessário estabelecer distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos chamam de papéis (ser trabalhador, dona de casa, vizinho, sindicalista, ambientalista etc.), que seguem normas estruturadas por instituições e organizações da sociedade.

Castells (1999) afirma que as identidades constituem fonte de significados para os próprios atores por eles organizadas e construídas por meio de um processo de individuação. Diferente dos papéis, cuja importância relativa no ato de influenciar pessoas, em seu comportamento, depende de negociações e acordos entre indivíduos e

essas instituições e organizações.

Em uma primeira aproximação parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou negro”, “sou homossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria (SILVA, s.d., p. 1).

Considerando esse viés, a identidade e a diferença estão convivendo lado a lado, pois a diferença é aquilo que o outro é, do mesmo jeito a diferença é concebida como autorreferenciada, e assim como a identidade, a diferença simplesmente existe e está aí, para quem quiser ver.

Para entender esse processo de identidade a partir da construção de sentidos, é preciso entender a definição de Castells (1999, p. 23): “Defino significado com a identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator, ou seja, do ponto de vista sociológico, toda identidade é construída. A principal questão diz respeito a como, a partir do quê, por quem e para que isso acontece”.

O autor apresenta três diferentes formas de construção da identidade, entendendo que essa construção sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder:

1 – Identidade legitimadora – introduzida por instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação com relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria da autoridade e dominação de Sennet (1986) e se aplica a diversas teorias do nacionalismo.

2 – Identidade de resistência – Criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou marginalizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam

as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade.

3 – Identidade de projeto – Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

Segundo Castells (1999, p. 24), “cada tipo de processo de construção da identidade produz um resultado distinto quanto à construção da sociedade”. A identidade legitimadora dá lugar a uma sociedade civil, ou seja, a um conjunto de organizações, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural.

O segundo tipo, que trata da resistência enquanto mecanismo de defesa e construção da identidade, leva à formação de comunas, ou comunidades, e, segundo Castells (1999), possivelmente é o mais importante perfil de construção de identidade de nossa sociedade, justamente por ser forjado nas diferenças e dificuldades de ser reconhecido, por ser estigmatizado e por estar em constante movimento, numa lógica dialética que busca sempre a superação de obstáculos e dificuldades para ser reconhecido. O processo de construção de identidade do projeto produz sujeitos.

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significados a um conjunto de experiências da vida individual. A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações, a dos indivíduos contra as comunidades e a dos indivíduos contra o mercado (CASTELLS, 1999, p. 26).

O reconhecimento, portanto, da capacidade de mudar, de criar e forjar uma identidade, uma cultura, um significado, a

partir de ações individuais e coletivas, está além do preconceito racial, do preconceito de classe, do preconceito de credo.

Para Castells (1999), a questão da etnia ao longo de toda a humanidade (etnia) sempre foi uma fonte fundamental de significado e reconhecimento. Ela foi e é a base para o surgimento de revoltas na luta por justiça social, como no caso dos índios mexicanos em Chiapas (1994), ou do princípio irracional de purificação praticado pelos sérvios na Bósnia, em 1994.

Castells (1999) parte da hipótese de que a etnia em si não fornece as bases para os paraísos comunais da sociedade em rede, porque considera que ela esteja fundamentada nos vínculos primários que perdem sentidos quando extraídos de seu contexto histórico, com base para a reconstrução do significado em um mundo de fluxos e redes de novas combinações de imagens e novas atribuições de sentidos.

Em meio a comunas culturais e unidades territoriais de autodefesa, as raízes étnicas são distorcidas, divididas, reprocessadas, misturadas, estigmatizadas ou recompensadas de maneiras distintas, de acordo com uma nova lógica de informacionalização/globalização de culturas e economias que reproduzem compostos simbólicos a partir de identidades não claramente discerníveis. Raça é um fator muito importante, mas dificilmente se pode dizer que seja ainda capaz de construir significados (CASTELLS, 1999, p. 78).

2.3 EMANCIPAÇÃO

A emancipação é uma das temáticas ou um dos valores modernos que pode ser relacionada com a ruptura da Idade Média (pós-século XII), com o Renascimento, com a emergência e constituição do Ocidente e com alguns de seus movimentos constitutivos, que são marcos da história humano-social: o Humanismo; o Iluminismo; os movimentos e revoluções europeias e norte-americanas dos séculos XVIII e XIX contra governos autoritários; em especial, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial,

considerados como rupturas históricas que determinam a configuração da emancipação humano-social na modernidade. Esses fenômenos históricos ajudam a compreender o processo de constituição da sociedade moderna e, por conseguinte, a constituição da demanda histórico-social da emancipação humano-social.

Com Marx, o conceito de emancipação libertar-se-á do Estado. Ainda com Marx, o significado do conceito passa a ser precisamente o de libertar-se do próprio Estado e de suas instituições, como o direito. A superação do Estado constitui o momento máximo da emancipação – e não apenas da emancipação política, que é apenas uma etapa de algo maior, a emancipação humana [...]. Vale ressaltar que em Marx a emancipação é sempre um processo autorreflexivo, autoexecutável. Em outras palavras, a emancipação é sempre autoemancipação, mesmo que estejamos falando de sujeitos coletivos, como ‘os judeus’, ‘os cidadãos’ ou ‘a humanidade’ (VIEIRA, 2005, p. 6).

Já a contribuição de Marcuse para a compreensão da concepção de emancipação é estudada por Freitag (1986), que fala da obra “Eros e civilização: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud”.

Marcuse procura repensar a organização da sociedade moderna, não à base do princípio da realidade (necessário para suprir a sociedade moderna dos meios tecnológicos para a sua sobrevivência), e sim à base do princípio do prazer. Reerotizar a esfera do trabalho passa a ser um lema possível nas modernas sociedades industriais que se mostraram competentes para criar a tecnologia necessária à reprodução da vida material, mas incompetentes para desenvolver o potencial de liberdade. Torna-se agora necessário conquistar a emancipação do homem e sua realização, a partir do princípio do prazer (FREITAG, 1986, p. 178).

Segundo Marcuse (apud FREITAG,

1986), a emancipação traduz-se em emancipação da consciência. A emancipação é autoemancipação. É o próprio sujeito que tem de se emancipar, ou seja, já que não podemos mudar a sociedade, mudemos a nós mesmos, pelo menos.

Aproximando os conceitos de emancipação e libertação, Zitkoski fala de Paulo Freire neste aspecto quando escreveu sobre educação popular e emancipação social.

Nessa direção, uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação, é a problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social [...] Em suma, o projeto humanista e libertador da sociedade exige de nós hoje que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma. Assim, o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo de sua visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo (ZITKOSKI, s.d., p. 3).

2.4 NOVA HISTÓRIA

Annales foi um movimento francês que se dividiu em três fases:

- a guerra contra a história tradicional, a história política e dos eventos;
- num segundo momento, o movimento aproxima-se verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos (estrutura e conjuntura) e novos métodos;
- a terceira fase foi marcada pela fragmentação e por exercer grande influência sobre a historiografia e sobre o público leitor, em abordagens conhecidas por Nova História ou História Cultural (BURKE, 1997).

Trata-se da História da Historiografia na sua longa duração. Burke (1997) diz que um movimento lançado por James Harvey Robinson sob a bandeira da “Nova História” defende que a história inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a Terra. Na França, a natureza da história tornou-se objeto de intenso debate e alguns historiadores políticos tinham concepções históricas mais abrangentes, a exemplo de Ernest Lavisse. Portanto, é inexato pensar que os historiadores profissionais desse período estivessem exclusivamente envolvidos com a narrativa dos acontecimentos políticos (BURKE, 1997).

Segundo Burke (1997), no final da Primeira Guerra, Febvre idealizou uma revista internacional voltada à história econômica, mas não foi adiante. Em 1928, Bloch retomou os planos da revista, agora francesa e com sucesso. Originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, a revista pretendia divulgar uma abordagem nova e interdisciplinar da história, com liderança intelectual nos campos da história social e econômica, e ainda tratava do problema do método no campo das ciências sociais. Logo, Os Annales começou como uma revista herética e, depois da guerra, tornou-se oficial, tornando-se o centro de uma escola histórica que chegou em escolas e universidades (BURKE, 1997).

A Revista dos Annales surge numa época em que a “escola metódica” exalta a sua preocupação com a erudição, privilegiando a dimensão política – procurando dar grande ênfase ao acontecimento. “A corrente inovadora (Annales) despreza o acontecimento e insiste na “longa duração”; deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva” (MARTIN, 2000, p. 119).

A segunda geração dos Annales teve Fernand Braudel, sucessor de Febvre, como diretor efetivo da revista. O primeiro

deu contribuição especial como historiador às ciências sociais, afirmando que todas as “estruturas” estão sujeitas a mudanças, mesmo que lentas (BURKE, 1997).

Segundo Burke (1997), a terceira geração dos *Annales* mostrou mudanças intelectuais. O policentrismo (o centro do pensamento histórico se descentralizou) abriu-se a ideias vindas e à inclusão de novas temáticas. Sem um domínio temático, alguns estudiosos falaram em uma fase de fragmentação. Dentro do grupo dos *Annales*, alguns historiadores sempre estiveram envolvidos com fenômenos culturais e a mentalidade. “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p. 12). Segundo ele, a nova história não estuda épocas, mas estruturas particulares. Aqui reside o conceito de “História de Longa Duração”.

Nesse sentido, a *nouvelle histoire*, isto é, a história sob a influência das ciências sociais, fez uma revolução epistemológica em seu conceito de tempo histórico: “O homem razoável adapta-se ao meio; o homem insensato tenta adaptar o meio; essa é uma razão porque todos os progressos são obras de imbecis” (FEBVRE, 1989, p. 22).

Para Febvre (1989, p. 19), “toda história é escolha”. Segundo ele, o historiador cria os seus materiais, ou se quiser, recria-os, ou seja, o historiador parte para o passado com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar. Lucien Febvre enfatiza a importância e a necessidade de uma história engajada que compreende e faz compreender.

Depois da fundação dos *Annales*, o historiador quis-se e fez-se economista, antropólogo, demógrafo, psicólogo, linguista. A história é, se se pode dizer, um dos ofícios menos estruturados da ciência social, portanto um dos mais flexíveis, dos mais abertos. A história

continuou, dentro desta mesma linha, a alimentar-se das outras ciências do homem. Há uma história econômica, uma maravilhosa história geográfica, uma demografia histórica; há mesmo uma história social. Mas se a história onipresente põe em causa o social no seu todo, é sempre a partir deste movimento do tempo. A história dialética da duração é o estudo do social, de todo o social; e portanto do passado e também do presente (MARTIN, 2000, p. 131).

2.4.1 Nova história cultural e micro-história

A história tradicional tem deixado muitos pensadores do conhecimento histórico de alerta, pois, com um pouco mais de detalhamento e interpretação dos fatos, pode-se interferir e até descobrir novos significados e interpretações. Há muito de sentido nos fatos, conforme fala Rüsen (2001), quando afirma que a história emerge de tradições, nas quais os limites da relação do passado com o presente são ultrapassados. O passado torna-se consciente enquanto tal, adquire uma qualidade temporal em seu conteúdo experiencial, fornecendo, assim, com essa nova qualidade temporal, novos elementos de compreensão da dimensão temporal da vida humana prática.

Dessa forma, muitas outras formas de entender o fato histórico podem vir à baila, a partir de pequenas diferenças. Para Chartier (1990, p. 16), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Há ainda as ideologias dos discursos, sendo que cada tipo de fala, cada ideia tem um peso histórico de acordo com seu contexto. “Uma das contribuições reconhecidas de Foucault, adotada por vários dos novos historiadores culturais, encontra-se na importância que ele atribuiu à linguagem/discurso enquanto meio de apreender as transformações” (O'BRIEN, 1992, p. 58).

Além do pensamento da nova estória, há aquele focado na nova história cultural que também aponta para uma história sociocultural.

Por um lado é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. [...] São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação (CHARTIER, 1990, p. 27).

Thompson, para desmembrar ainda mais o estudo da história, fala de uma visão conflitiva do processo socioeconômico, resumida no conceito de classe social:

A classe acontece quando alguns homens (*sic*), como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens (*sic*) cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens (*sic*) nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais”

(THOMPSON, 1987, p. 10).

Em se tratando de consciência, mentalidades, Ginzburg é um dos autores que abandonou o conceito de mentalidades e passou a defender o conceito de cultura, definindo-a como “o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas em um certo período histórico” (GINZBURG, 1986, p. 16).

Nesse processo histórico, a representação deve ser considerada, uma vez que ela pode ser analisada como algo que permite ver uma coisa ausente e que, para Chartier, seria mais abrangente que o conceito de mentalidades, uma vez que o ausente em si não pode mais ser visitado. Conforme Pesavento (2004, p. 40), “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença”.

Nesse aspecto, o conceito de representação é resgatar para o presente o ausente já vivido e, dessa forma, poder interpretá-lo, como uma apropriação. Segundo Chartier (1990, p. 26), é “construir uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais, que são o social, o institucional e, sobretudo, o cultural”.

O historiador da cultura vê nessa rede metodológica de estudo que o passado só chega aos dias atuais por meio das representações e significados. Sobre isso, concorda o historiador Pesavento (2004, p. 42), quando afirma que: “a rigor, o historiador [da cultura] lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele”.

Todavia, essa rede de interpretações a partir de significados, discursos e

representações se dá de modo detalhado e minucioso, um trabalho de investigação paciente e cuidadoso, revelando partes históricas, dificilmente encontradas à primeira vista. Surge dessa forma a micro-história.

Para Levi (1992, p. 136), a micro-história tem um papel específico dentro da Nova História Cultural: “refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos”.

Esse tipo de historiador, com base nos conceitos da Nova História Cultural, pode “enxergar” acontecimentos e fatos que a historiografia tradicional não consegue “enxergar”, descobrindo novas interpretações e fatos que antes estavam ignorados. Sua análise deve ser mais criteriosa e justa.

O critério usado é como o de um corte cirúrgico, um aspecto, um lado da história que passa a ser analisado de modo criterioso e apurado.

Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens [...], as normas que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim, o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação — adaptação, resposta e criação — às normas que ultrapassam as comunidades locais (REZNICK, 2002, p. 3).

É por isso que Levi (1992, p. 139) afirma que “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados”. Isso pode não acontecer num processo de abordagem tradicional. A abordagem em micro-história registra acontecimentos ou fatos significativos

que podem ser interpretados a partir de sua inserção num contexto mais complexo, dentro da trama do discurso cultural.

2.5 ADESÃO DO PARÁ: DA REVOLUÇÃO DE 1820 À ADESÃO DO PARÁ E SUA INDEPENDÊNCIA

A historiografia desse fato é contada e recontada pelos livros de História e deve, a partir dessas abordagens aqui levantadas, receber uma nova roupagem, uma nova metodologia para que possa ser melhor entendida, ou mais participada pelos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

A Revolução Constitucionalista do Porto em agosto/setembro de 1820 deu início à experiência política liberal portuguesa pela retomada do controle político de sua nação.

Em um discurso liberal, que defendia a retirada de Portugal da situação de atraso e obscurantismo a que havia sido reduzido pelo despotismo reinante há séculos, e a sua introdução na “Modernidade” (expressão que era utilizada pelos liberais para indicar desenvolvimento econômico e social e que implicaria a atualização histórica de países que ainda não haviam ingressado na era do progresso capitalista), membros da intelectualidade portuguesa projetaram a regeneração do país (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O projeto passaria pela liberação da política e assim pela superação do absolutismo, e pela modernização econômica, consequentemente, no imaginário produzido por tais intelectuais. Portugal estaria muito atrás das principais potências europeias, como Inglaterra e França.

Na historiografia portuguesa, as interpretações sobre a revolução do Porto e o Projeto da Regeneração do Reino Lusitano, articuladas por expressivos que representavam a história-geografia portuguesa em contextos históricos diferentes, foram convencidas em algumas análises. Parece ser consenso que

o movimento revolucionário foi resultado da grave crise socioeconômica em que Portugal se encontrava, devido aos sucessos ocorridos no país em 1808 e que forçaram a transferência da Família Real para o Brasil. Foi neste momento que D. João tomou as medidas de abertura dos portos brasileiros e a assinatura do tratado de 1810 – e com isso arruinando a economia lusitana ao privá-la do mercado brasileiro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O Conde de Vila Flor assumiu o governo da Capitania do Grão-Pará em 1817, licenciando-se em julho de 1820, para uma ida no Rio de Janeiro tratar de interesses pessoais. Com base no Alvará de Sucessão de 12 de dezembro de 1770, assumiu o governo uma junta de Sucessão constituída pelo arcediogo Antonio da Cunha, pelo desembargador ouvidor-geral Antonio Maria Carneiro de Sá e pelo coronel ajudante de ordens Joaquim Felipe dos Reis. Em agosto de 1820 foi declarado o processo revolucionário no Porto, no qual os habitantes das Capitanias ficaram meio atônitos, cheios de incertezas quanto ao caminhar que deveriam dar às suas ações (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A Revolução do Porto de 1820 desempenhou um caráter contraditório para os negociantes e proprietários do Grão-Pará. Entretanto, seu interesse maior seria a grande possibilidade para aumento dos seus negócios, pois a volta de Lisboa à condição de sede do Reino português deixaria sinais de bons tempos de prosperidade, e representava a derrubada do absolutismo em Portugal e o não reconhecimento da autoridade de D. João VI, em que o governo ainda se encontrava instalado no Rio de Janeiro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A adesão do constitucionalismo português pela Província do Grão-Pará constituir-se-ia num ato revolucionário aos olhos do monarca, num crime de lesa-majestade, passível de severa punição. Caso a situação política instaurada na Metrópole

pelo Movimento do Porto fosse revertida, todos os que estivessem envolvidos na proclamação do constitucionalismo português na referida Província estariam sujeitos à violenta repressão que sempre caracterizou a ação da Coroa portuguesa ante o fato dessa natureza (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 57).

Isso se dá de fato a hesitação das autoridades portuguesas locais quanto ao que fazer diante do acontecimento em Portugal, por esses motivos o desenvolvimento do movimento de adesão da Capitania ao constitucionalismo português teria sido projetado em reuniões secretas, articuladas na loja de José Batista da Silva, comerciante paraense, tenente de milícias, sobrinho de D. Freire Caetano Brandão. Em uma reunião realizada no dia 31 de dezembro de 1820, ficou acertado o movimento que eclodiria no dia seguinte, 1º de janeiro de 1821, na ocasião em que estivessem passando os militares no Largo do Palácio do Governo (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Às sete horas da manhã apareceu o 1º Regime de Infantaria de Linha no referido largo. Domingos Simões da Cunha recebeu exclamando: “Viva a Constituição: viva El-Rey: a Religião”, a qual o comandante, o coronel Villaça, respondeu no mesmo tom. E assim ordenando o toque de debate, apresentando-se o 2º Regime de Infantaria de Linha, sob o comando do coronel Barata, e dois Regimentos de Milícias, que também aderiam à proclamação (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Após a proclamação, foi convocada a Junta de Sucessão para se fazer presente no Palácio do Governo os planos acordados nas reuniões, na véspera do ano novo de 1821, sendo mantidos em segredo, principalmente com relação a Alberto Patroni Martins Maciel Parente, paraense que desde 1816 estava em Portugal realizando estudos jurídicos e que, quando da Revolução os interrompeu e animado de um “patriotismo inato”, embarcou para o Pará a 28 de outubro, onde chegou a 10 de dezembro de 1820. Ao chegar, tentou

convencer o Governo de Sucessão que possuía dois amigos – o arcediogo Antonio da Cunha, e ouvidor Antonio Maria Carneiro de Sá – a auxiliá-lo na empreitada a que se punha, de leve a Capitania a aderir ao constitucionalismo português, não obtendo êxito, o mesmo aconteceu quando tentou persuadir o entendimento da Marinha João Antonio Rodrigues Martins, seu parente (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 58-59).

Na falha em persuadir o Governo de Sucessão a ajudá-lo na empreitada de proclamar o constitucionalismo português no Pará, Patroni teria proposto convencer o coronel João Pereira Villaça, comandante do 1º Regime de Infantaria de Linha, a aderi-la. A desconfiança do comandante não desanimou Patroni, com isso ele levou a se comportar mais discretamente, o que lhe ajudou a se tornar o “Redemptor primário da sua Pátria” (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Às 10 horas da manhã, Patroni se deslocou imediatamente ao Palácio do Governo e, ao perceber que os presentes hesitavam em consolidar o movimento iniciado, escolhendo uma nova junta, assumiu o controle da situação.

Patroni propõe logo a nomeação de novo governo: inspira ao Senado da Câmara a eleição de hum Juiz do povo: ahi hum que já tinha sido Procurador do Conselho, Manoel Joaquim do Nascimento; e he este quem interroga o Povo sobre quem quer elle para Governadores. São eleitos sette: o Vigairio Capitular, Romualdo Antonio de Seixas – o Juiz de Fora, Joaquim Pereira de Macedo. O coronel do 1º Regimento, João Pereira Villaça. O coronel do 2º Regimento, Francisco José Rodrigues Barata. O tenente Coronel Francisco José de Faria – os Negociantes Francisco Gonçalves Lima, e João da Fonseca Freytas. [...] (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Mesmo se o coronel Barata e Domingos Simões da Cunha tentassem impugnar o recurso de Patroni, acusando-o de tentar mobilizar a anarquia, foi promovida, no entanto, uma nova eleição, na qual foram

eleitos os dois paraenses exigidos, o coronel Giraldo José de Abreu e José Rodrigues de Castro (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A proclamação do Constitucionalismo português na Província do Pará significou para os grupos da elite a possibilidade da realização dos seus interesses, assegurando o exercício do poder ou sob as boas graças de quem o exercia. No entanto, isso deixou outros aliados prejudicados, como Pedro Rodrigues Henrique, o bacharel Miguel Joaquim de Cerqueira e Silva e outros, que perdiam espaço político, tais pessoas foram, aos poucos, construindo uma unidade de ação e constituindo um grupo de oposição (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

O projeto político formulado por esse grupo estava preparado para a abertura de espaço na estrutura de poder, com o decorrer do desenrolar da luta política foi apenas assumido o projeto de caráter independentista. Por outro lado, negociantes e militares, como Francisco Pedro Ardasse, João de Araudo Rozo, Jeronimo José do Valle Guimarães, Manoel José Cardoso, juntaram-se à sombra do poder, sob a qual sempre viveram, ajudando para em troca receber meros favorecimentos (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

Nas capitâneas brasileiras foi comum a transferência pelo Estado a particulares de atividades geradoras de rendas, tais como a cobrança de impostos e o abastecimento de gêneros alimentícios. A prática que envolvia as arrematações desses contratos “*vinculara-se a um complexo jogo de relações pessoais, de vínculos familiares e de poder*” (SOUZA JÚNIOR et al., 2001, p. 61 grifos do autor).

O projeto independentista ocorreu muito lentamente, à medida que se marcavam as posições, e a ação da Junta contrariava alguns interesses. Cada vez se tornava mais patente a sua intenção de isolar politicamente aqueles que considerava opositores, como Patroni, Simões da Cunha, Pedro Rodrigues

Henriques, Amândio José de Oliveira Pantoja, Miguel Joaquim Cirqueira e Silva, impedindo-os a cargos públicos (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

A disputa pelo espaço político se tornava cada vez mais acirrada, à medida que o antigo poder absoluto dos capitães-generais diluía por diferentes esferas de competência. O fim da era dos capitães-generais representava para os proprietários mais tradicionais do Grão-Pará a possibilidade de efetivamente controlar as ações públicas, cujo exercício facilitava enormemente a realização de interesses privados, embora já os satisfizessem ao longo do tempo, devido aos estreitos vínculos que sempre mantiveram com o Estado. No entanto, a presença de proprietários mais recentes, esquecidos pela exploração das perspectivas econômicas aberta pela conquista de Caiena, tornava mais duro o jogo político, exigindo ações mais eficazes (SOUZA JÚNIOR et al., 2001).

3 O ENSINO FUNDAMENTAL E A ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

O Ensino Fundamental é a etapa inicial da educação básica no Brasil, com duração de nove anos, envolvendo crianças e adolescentes com idade entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos.

Sabe-se que o Ensino Fundamental, em meados dos anos de 1996, através da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, substituiu o ensino de primeiro grau, que abrangia o curso primário (quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial (quatro anos de duração).

Com relação à duração obrigatória do Ensino Fundamental, a enciclopédia universal Wikipedia (2009) publicou:

Foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a classe de alfabetização (fase anterior à 1ª série, com matrícula

obrigatória aos seis anos) que, até então, não fazia parte do ciclo obrigatório (a alfabetização na rede pública e em parte da rede particular era realizada normalmente na 1ª série). A Lei posterior nº. 11.114/05 ainda deu prazo até 2010 para os estados e municípios se adaptarem.

Neste artigo é defendida a ideia de que os alunos inseridos no Ensino Fundamental devessem ser estimulados através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente durante toda sua fase de desenvolvimento, utilizando vários processos pedagógicos (entre eles o teatro), tendo como finalidade o incentivo à busca contínua pelo conhecimento do mundo pessoal, familiar e social e histórico.

3.1 ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os alunos inseridos no Ensino Fundamental possuem uma série de necessidades que ultrapassam a mera aplicação dos conhecimentos intrínsecos à série escolar, a qual estão cursando. Essa fase é cheia de cuidados especiais, pois se trata de um mundo pequeno em expansão e qualquer situação pode influenciar de veras a personalidade do ser infantil. Carinho e atenção dos pais e responsáveis, educação adequada à sua capacidade cognitiva e um ambiente saudável são algumas das preocupações que se deve ter para um melhor desenvolvimento das suas potencialidades.

Esses jovens necessitam exercitar não unicamente a parte do cérebro que lida com os chamados conhecimentos objetivos, dados na escola através das disciplinas, mas também fatores relacionados ao lúdico, à interdisciplinaridade, questões ligadas ao comportamento social em grupo, jogos, esportes e outras atividades de interação cidadã.

Diante dessa demanda, a escola, que também permite o desenvolvimento de outras

atividades extraclasse, enquanto estratégia didática, pode utilizar o teatro, que também é considerado atividade extracurricular, no auxílio do ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois serve tanto para ampliar o conhecimento dos jovens e adolescentes, como também diverte, educa e interage socialmente.

A utilização do lúdico enquanto arte nas atividades extracurriculares se baseia no uso de instrumentos e materiais, oferecendo desafios positivos e proveitosos para os alunos. Sem contar que também é um fator de favorecimento no aspecto cognitivo.

Allessandrini (apud MALANGA, 2003) considera que a linguagem da arte é importante na expressão da atividade cognitiva de quem aprende:

A experiência artística, expressão da alma e da percepção que o homem tem do mundo, apresenta-se como recurso importante para ampliar a aprendizagem daquele que se relaciona com o outro, e apreende a partir dessa relação. O que justifica que o ensino da arte em contextos educacionais seja “ressignificado”, propiciando ao homem vivenciar o sentido maior do que é aprender. Para que essa relação se processe de forma completa e cada vez mais adequada, é importante que o educador amplie e aprofunde seu conhecimento sobre os mecanismos pelos quais apreendemos, desenvolvemo-nos e amadurecemos (ALLESSANDRINI apud MALANGA, 2003, p. 139).

O fato é que, imaginando, brincando, teatralizando, o aluno desenvolve a capacidade intelectual psicomotora e afetiva, em virtude dessas serem uma das formas pelas quais esses indivíduos ampliam sua capacidade de perceber a realidade e transformá-la a partir de seus conhecimentos adquiridos, ativando assim as suas respectivas funções cognitivas.

Os alunos, ao executarem essas atividades, exercitam seu pensamento, sua

inteligência ao resolverem questões práticas, vivenciando sua fantasia e elaborando pensamentos e ideias.

Existem diversos meios lúdicos de incentivar esses jovens a apreender, seja em seu idioma, seja em idioma estrangeiro. Pode-se usar as atividades de pintura, jogos, dinâmicas em grupo, socialização no debate de um tema, teatro de bonecos, teatro de encenação etc.

Essas atividades prepararam e estimulam os alunos, contribuindo para o seu amadurecimento, novas descobertas, e principalmente despertando neles o espírito da curiosidade e da interatividade social, tão importantes para a convivência com outras pessoas em qualquer lugar.

O fato é que, independentemente da idade ou nível de estudo, não se pode negar a influência das artes e da cultura na vida do ser humano, em especial dentro da escola. Portanto, o teatro também pode exercer uma positiva influência, em especial na fase do aprendizado, seja por mero uso e incentivo da cultura, ou como meio do aprendizado da língua inglesa.

Quando se fala em teatro como atividade estimuladora de aprendizado significativo, deve-se, em primeiro lugar, levar em conta que se trata de uma atividade artística. A função da arte na vida humana é diferente daquela ocupada pelo conhecimento propriamente dito. À arte cabe simbolizar aspectos e conflitos da vida humana, conteúdos do inconsciente, individual e coletivo. Numa perspectiva histórica, verifica-se que a função do teatro já foi ritual, fazendo parte da religião, na Grécia arcaica e em outras culturas (MALANGA, 2003, p. 139).

Malanga (2003, p. 139) defende ainda que “A arte, tanto como na posição de fruidor (como espectador, receptor ou observador) como de atividade, é importante no desencadeador do apreender significativo”.

A língua estrangeira é uma disciplina

curricular. Tem seu grau de complexidade por ser um outro idioma não pátrio, e deve ser incentivada pelos pais para que seja de fato um avanço na formação de seus filhos. E quanto mais estímulos e facilidades permitir em sua didática, mais poderá ter um bom aproveitamento na turma.

O teatro, enquanto linguagem verbal e não verbal, é um potente recurso a ser utilizado na educação, pois permite criativas possibilidades de envolver os alunos em atividades lúdicas, facilitando sua assimilação e integrando-os em um processo de descobertas que pode ser divertido e atraente.

O teatro quase sempre toma como base de partida de interpretação um texto literário específico, seja a comédia, o drama, entre outros gêneros. Exige-se assim o processo de metamorfose, em que o texto escrito transformar-se-á em espetáculo cênico, e isso é um processo que pode ser aproveitado em sala de aula.

A forma como se dá uma peça teatral obedece a alguns ritos que podem ser esmiuçados durante a preparação dos alunos. Além da linguagem oral, a linguagem do corpo também pode ajudar na criação de um clima favorável de estudo.

O espetáculo cênico é composto de uma comunicação não verbal de suma importância estabelecida com a plateia, em que esta interage com a história proposta, vive, sonha com o que os personagens estão dizendo e vivendo.

A respeito da comunicação não verbal, Epstein (2000 apud MALANGA, 2003, p. 130) diz:

[...] a comunicação não verbal humana, através de sinais paralinguísticos de cada cultura humana, como, por exemplo, os gestos das mãos e a postura do corpo, é mais ou menos comparável em número às configurações de sinais dos animais.

Diante do exposto, conclui-se que o texto teatral se realiza em sua plenitude e função mediante a metamorfose do ator em personagem, viabilizando assim a relação entre atores e seu público. Assim, o teatro é considerado como um fenômeno social e, como tal, sujeito às leis e dialética históricas.

A proposta teatral em sala de aula sendo usada como recurso pedagógico, como uma dramatização de ideias, vem se mantendo com destacada vitalidade, talvez em virtude de contar com a existência de um espaço que reúne as qualidades de ser, ao mesmo tempo, concreto e lúdico, receptor e transmissor, e inclui uma das principais necessidades do homem: a de criar e viver outras experiências.

A necessidade de criar é uma questão inerente ao ser e abarca outras necessidades tão importantes e essenciais, como a de “brincar” e de se mostrar, compartilhando experiências e tendências pessoais.

Essas necessidades são o alicerce para a busca de um crescimento mais autêntico e sadio, pois através de sua manifestação livre é que o homem exercita seus valores, suas crenças, enfim, uma série de conteúdos humanos que o compõem e o transformam, construindo uma vida interior e de relacionamentos saudáveis.

Para Kuenzer (2005, p. 67), a concepção de educação posta pela nova base técnica flexível traz alguns princípios pedagógicos historicamente construídos no Brasil pelas concepções de educação crítica e emancipatória, como: “autonomia intelectual para resolver problemas usando conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exigem posicionamento ético e compromisso com o trabalho”.

Esclarece a autora que estes princípios, por não corresponderem

às necessidades de formação postas pelo mundo do trabalho e das relações sociais, ficaram impossibilitados de serem desenvolvidos pelos projetos político-pedagógicos das escolas dos sistemas públicos de educação. Entretanto, na atual fase de desenvolvimento produtivo, passam a ser demandados pelos próprios setores empresariais, potencializando novos desafios na perspectiva de “preparar os jovens para ao mesmo tempo atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva” (KUENZER, 2005, p. 58).

Assim, a autora apresenta a possibilidade de as escolas desenvolverem projetos político-pedagógicos que potencializem um processo formativo comprometido com o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, articulando os conteúdos das diversas disciplinas, método e procedimentos de ensino que possibilitem a autonomia intelectual e moral.

Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico das formas de comunicação, de relacionamento e organização coletiva, de maneira a utilizar conhecimentos científicos e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva (KUENZER, 2005, p. 58).

Machado (2006, p. 52) considera que a educação a ser assumida a partir do Decreto nº. 5.154/2004 coloca o desafio para que as escolas possam desenvolver projetos político-pedagógicos, currículos e processos de ensino-aprendizagem que elevem a qualidade do ensino no país, envolvendo professores e alunos de forma participativa que envolva as dimensões do pensar, fazer e criar de forma crítica. Essa nova concepção

dá margem para se buscar novos caminhos para se chegar a esses objetivos, e o teatro pode ser uma das metodologias a serem adotadas para se passar o conhecimento.

Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa de dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base para a formação de personalidades críticas e transformadoras, que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2006, p. 52).

Para a autora, a prática pedagógica dos professores deve possibilitar uma sólida formação aos alunos, por meio de atividades que potencializem o desenvolvimento da criatividade, do pensamento autônomo e crítico, do desejo para aprender, formando sujeitos com curiosidade e valores de solidariedade.

Para Machado (2006, p. 59), em razão do avanço das ciências, das técnicas e tecnologias, a especificidade da educação é formar, atendendo aos interesses dos alunos, “das empresas, da sociedade, dos governos”.

Ciavatta (2005) expressa que a concepção de educação e de ensino a partir do Decreto nº. 5.154/2004 deve ter como finalidade uma formação humana voltada para formar cidadãos capazes de realizar uma leitura crítica das relações sociais e participar da sociedade política.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 83).

Carvalho (2003, p. 164) considera que esta lógica visa a adaptar os alunos às relações produtivas e sociais e valores como a competitividade. Contraindo-se a essa lógica, expressa a concepção de educação profissional que defende, sob a ótica da classe trabalhadora.

Da perspectiva da educação do trabalho, ao contrário, parte-se da valorização da escola pública, da necessidade de garantir o acesso dos trabalhadores à educação formal, não como forma de adequá-lo aos objetivos da produtividade do capital, em sua fase atual, mas como forma privilegiada de assegurar ao trabalhador um conjunto de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos etc. que lhe possibilite uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, a constituição de uma cidadania efetiva que lhe instrumentalize para a compreensão, crítica e transformação do mundo do trabalho (CARVALHO, 2003, p. 164).

Frigotto (2003, p. 58) explicita que a finalidade do ensino para a educação básica, tendo como eixo a articulação entre ciência, história e trabalho, não pode ser definida em termos imediatos de preparação para o “mercado de trabalho”, nem como “treinamento” para o vestibular, mas possibilitar aos jovens “as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico”.

4 COMO O TEATRO PODE AJUDAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA REGIONAL

4.1 O TEATRO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

O teatro pode ser usado como recurso didático em sala de aula, durante as aulas de língua inglesa, seja em escola pública ou particular, pois pode ser um instrumento diversificado, atraente e lúdico, capaz de ser

aproveitado de forma criativa e divertida no aprendizado da língua estrangeira.

Avançar no desvelamento do teatro enquanto recurso didático dentro da sala de aula é o objetivo deste capítulo, que vai abordar questões referentes ao uso dessa técnica para oportunizar um melhor aprendizado da língua inglesa.

Juntar essas duas palavras, didática e teatro, é como fazer uma viagem no tempo da Grécia antiga, em que o teatro também teve um berço valoroso e onde os gregos assistiam peças em público, grandes tragédias e comédias, e de onde se tinha notícias de grandes temas que resumiam os sentimentos e razões de ser do homem. A palavra didática tem sua raiz também na Grécia, e também se modernizou, chegando aos nossos dias. Segundo a enciclopédia eletrônica Wikipedia, o termo didática pode ser traduzido como a arte ou técnica de ensinar:

A Didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII.

O conceito de teatro vem do verbo grego “theastai” (ver, contemplar, olhar). Entretanto, esse hábito humano é antigo, bem como a noção de representação que está vinculada ao ritual mágico e religioso primitivo. O teatro pode ter nascido no instante em que o homem primitivo colocou e tirou a máscara diante do espectador, com plena consciência do exercício de “simulação”, de “representação”, ou seja, do signo (OLIVEIRA, 1998). As partes constitutivas do teatro são diversificadas, como uma mistura de expressões que se somam para formar o espetáculo.

O teatro, em sua essência, lida com

códigos construídos a partir do gesto e da voz, responsáveis não só pela performance do espetáculo, como também pela linguagem que é expressa durante o ato. Portanto, gesto e voz tornam o teatro um texto da cultura, uma literatura teatral. Logicamente a partir desses códigos se expandem outros sistemas sógnicos (cenário, movimento cênico do ator, vestuário, iluminação, música etc.). Quando os códigos do teatro se organizam para definir um gênero, é a própria cultura que manifesta seus traços diferenciais. Essa cultura pode ser observada no teatro popular, seja de Shakespeare (autor de várias obras universais, como Romeu e Julieta, Hamlet, Otelo, Sonhos de Uma Noite de Verão) ou de um autor brasileiro, como Ariano Suassuna (Auto da Compadecida), que souberam ilustrar muito apropriadamente o processo da modelização no teatro (OLIVEIRA, 1998).

4.2 TEATRO E APRENDIZAGEM

Em se tratando do teatro na educação, pode-se dizer que a presença efetiva da arte de representar na educação brasileira é recente. Começou a ser inserido timidamente a partir do ensino de Educação Artística, regulamentado em 1971, o qual sempre deu prioridade às artes plásticas. Com o passar do tempo e com as aproximações entre escolas e grupos teatrais, além do crescimento dos cursos de graduação em Artes Cênicas que se espalhavam pelo país, houve um aumento importante e a valorização do teatro dentro da sala de aula (ARAÚJO, 2009).

A facilidade com que se adapta o teatro dentro da sala de aula é surpreendente. Os alunos comumente gostam de representar; além disso, a escola não precisa de um espaço específico como vemos nos teatros, com poltronas confortáveis ou ricos figurinos para montar uma peça. Daí ser mais fácil imaginar e penetrar no mundo da ludicidade e do “faz de conta”.

É bom lembrar que no período colonial do Brasil os jesuítas já utilizavam

o teatro como exercício escolar com bons resultados, sendo feito de forma rudimentar. A partir dessa lição é importante reconhecer que cada professor pode descobrir os recursos necessários para o trabalho que pretende desenvolver. Um dos mais importantes é a criatividade, a qual está diretamente inserida nas atividades teatrais.

O teatro na educação ou ainda o teatro pedagógico como recurso didático consiste em levar para a sala de aula as técnicas do teatro e aplicá-las na comunicação do conhecimento. As possibilidades do teatro como instrumento pedagógico são inúmeras. Mesmo que o aluno esteja como espectador ou figurante, o teatro como método didático é um poderoso meio que pode fixar na memória dos alunos um determinado tema. Pode ainda, através de um impacto emocional, levar o aluno a refletir sobre determinada questão moral, social, cultural e econômica.

Ainda existem outras vantagens nas atividades desenvolvidas no teatro. O contato com a linguagem e as técnicas teatrais ajudam crianças, adolescentes e jovens a perder a timidez, a desenvolver a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações nas quais o improvisado é necessário, e o aluno ainda pode se interessar mais por textos e autores variados. No caso da língua inglesa, existem autores universais na literatura, que podem enriquecer de veras sua bagagem cultural.

Segundo os Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (2004), o teatro é uma vasta área na qual se pode aprofundar a percepção, criando maneiras de observar que podem mais tarde ajudar na transformação humana, já que os grandes problemas da representação teatral estão muito próximos dos grandes problemas da vida. Outra grande contribuição do teatro é o trabalho desenvolvido em conjunto, que pode dar uma ampla direção à peça, criando uma atmosfera criativa, partindo de uma disciplina própria, gerada a partir do compromisso

interior do grupo. Nesse caso, o interesse de todos e a cooperação são fatores essenciais para a evolução do grupo.

No atual contexto, o adolescente vive em um novo tempo, participa de uma nova geração, muito diferente das gerações anteriores. Os jovens adoram dançar, ouvir música e se divertir com amigos. A música, em especial, representa um elemento essencial na vida dos jovens, em especial aquelas que exaltam o seu jeito de ser, de pensar, de sentir o mundo. Isso também pode e deve ser estimulado em aulas de língua inglesa. Grupos de rock de nosso Estado, cantores de brega e calypso, entre outros, agradam ao gosto do jovem hoje. Em meio a esse caldeirão de informações e cultura de massa, teatro como forma de transmitir mensagens, também é um meio agradável aos jovens e pode ser útil na educação, no ensino e aprendizagem da língua inglesa, basta haver boa vontade e uma pitada de criatividade, para que a arte e a educação possam fluir nas veias dos adolescentes e jovens do Ensino Fundamental.

4.3 TEATRO E CRIATIVIDADE

Se colocássemos nas séries de Ensino Fundamental o teatro como parte das matérias, iríamos obter melhores resultados, pois estimularia o aprendizado e faria com que os professores tivessem uma relação mais aberta e harmoniosa com seus alunos.

Devido ao fracasso do aprendizado, principalmente no ensino público, a estratégia de implantar nas escolas o teatro iria, de forma bem inovadora e satisfatória, fazer com que os alunos se interessassem mais pela escola. Essa situação se diferenciaria na valorização do que o aluno traz e faz em situações de jogos e de regras, na manifestação espontânea com o fazer e na pesquisa e conseqüente construção de situações relacionadas com a leitura de mundo deste aluno (MALANGA, 2003, p. 133).

É cansativo e contraproducente ver aquele corpo vivo que vai para a sala de aula, sentar na cadeira e permanecer lá estático por horas, gerando monotonia e paradoxalmente o estresse. Para reverter esta situação se faz necessário introduzir nas aulas um dinamismo para que o aprendizado se torne diferente das aulas monótonas. E com isso possamos oportunizar aos alunos um ensino de qualidade, que seja significativo e representativo para sua formação como cidadão.

Há a necessidade de se mergulhar num mundo em que as novidades aparecem de forma encantadora, lúdica, com gostinho de descoberta, como os jovens gostam e sentem satisfação em participar, e isso é algo que exige esforço e dedicação: “Por que aprender pressupõe mudanças. Todo um universo de padrões mentais, conscientes e inconscientes, está em contínua interação para que ela se processe de forma harmoniosa e coerente” (ALESSANDRINI, 1995 apud MALANGA, 2003 p. 141).

É interessante observar que, para Vygotsky (apud MALANGA, 2003), o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal, em que o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial são o termômetro no qual a capacidade de descobertas e soluções para problemas e questões variam entre resolver sozinho ou resolver com a ajuda de um colega ou um adulto. Vygotsky considera o ato de brincar e se divertir uma importante fonte de desenvolvimento, a partir do feito que desperta nos adolescentes a capacidade de interagir e buscar novas formas de relacionamento.

O uso da arte na escola é útil para a liberação das emoções, e essas podem se revelar em múltiplas expressões de cada aluno, de cada talento individual que também possa ser aproveitado no grupo.

O subjetivo, a vida interior, a vida emocional devem ter sua forma de expressividade, mas não ao acaso, como um ato isolado e sem propósitos. Se a arte não é tratada como forma de conhecimento, mas como um “um grito da alma”, uma inútil satisfação sem um motivo valoroso, não estamos fazendo educação cognitiva, nem educação emocional.

Segundo Barbosa (apud MALANGA, 2003), essa prática parece ser algo profundo, mas pode ser vivenciada naturalmente em sala de aula, quando os ensaios de teatro demonstram o grau de liberdade de cada aluno e, por vezes, a ânsia de se expressar e obter reconhecimento, prestígio, isso em uma fase difícil de busca de autoafirmação.

O que se quer mostrar com tudo isso é que, se implantarmos a arte de um modo geral como um método de aprendizagem, estaremos contribuindo com muita satisfação e qualidade no desenvolvimento dos alunos e também facilitando o lado dos professores, que não teriam mais que lidar com aquele corpo vivo que entra na sala de aula, senta na cadeira e permanece lá estático por horas. Sendo assim, é fundamental usar com os alunos a arte de interpretar e brincar de forma que estimule seu desenvolvimento na aprendizagem, fazendo com que a precariedade do ensino caia de maneira satisfatória (MALANGA, 2003).

No aspecto didático e pedagógico, respeitando as limitações de tempo e de espaço, o teatro pode funcionar como uma mola que vai ao encontro de alguns objetivos traçados pela disciplina de Língua Inglesa, como o ato de pronunciar bem as palavras e de vivenciar pela experiência pessoal diversas situações que podem ser encenadas.

O papel do professor ganha destaque na fase em que o adolescente começa a perceber o mundo de forma conjunta,

social. Por isso deve estar atento a tudo o que possa ocorrer dentro da sala de aula, procurando sempre estimular a partir de conteúdos variados e condizentes com a fase que atravessa este aluno. Sabe-se que as pessoas aprendem umas com as outras, que trabalho em grupo pode ter bons resultados, pois a leitura pode ser mais envolvente quando o trabalho é participativo. Essa relação está presente nas teorias de Vygotsky, referidas anteriormente neste trabalho.

Chama-se a atenção para a possibilidade do jogo imaginário ser usado para facilitar a aquisição da linguagem, tanto oral como escrita, sendo que, para isso acontecer, deve existir um paralelo entre a linguagem e a ação que envolve a relação entre dois modos de atuar: o lúdico e o linguístico.

Todo esse simbolismo intervém de forma decisiva no desenvolvimento psicológico, enriquecendo as relações interindividuais, antes restritas à imitação de sons e gestos, dando lugar a uma comunicação mais ampla com o meio. Piaget considera esta passagem um exemplo de generalização construtiva.

As relações interpessoais da turma de alunos devem ser estimuladas, para um melhor clima de integração. Um bom desenvolvimento do aluno inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato; pouco a pouco vai contribuir para tornar o aluno apto a um intercâmbio real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

Dentro da sala de aula há diversas formas de interagir, tanto entre si quanto com o professor. O fazer é um dos critérios essenciais a orientar as condutas do professor frente aos alunos. Sendo assim, é importante

criar o maior número possível de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas, pois o objetivo é sempre a aprendizagem interativa, em que todos participam, contribuindo e se envolvendo.

A partir do momento em que as atividades começaram a ser oferecidas em sala de aula, notamos um progresso que repercute em todo o conjunto, apesar de não ser manifestado imediatamente, mas o avanço registrado numa situação logo interfere em outras e, num espaço não muito longo de tempo, as diferenças de progresso vão se somando e darão lugar futuramente ao progresso total, global. Isto justifica a importância de se trabalhar com uma série de atividades lúdicas, pois é o conjunto destas que vai influir nas transformações que ocorrem à medida que os alunos são conduzidos a tomar consciência das ações exercidas sobre os objetos.

O que realmente interessa é atribuir a cada aluno o papel de sujeito ativo na construção de formas cada vez mais aprimoradas de conhecimento, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as para transformá-las.

Em que pesem as reclamações sobre o estado em que se encontra o ensino nas escolas, alunos até de faculdade se queixam de que, ao saírem, sentem que falta alguma coisa em sua formação acadêmica, algo que seu curso não conseguiu satisfazer. Vários são os fatores que podem causar essa sensação. O desnivelamento dos conhecimentos dos alunos de uma mesma sala de aula é um deles (PAIVA, 2005, p. 115).

Essa é uma queixa comum que poderia ser amenizada com métodos e formas de ensinar que possam facilitar o entendimento dos alunos de Ensino Fundamental. Neste trabalho propomos que o teatro cumpra um papel importante na difusão do conhecimento em história regional, mais especificamente a

adesão do Pará à revolução constitucionalista portuguesa.

Paiva (2005, p. 116) parte da sua experiência própria para falar do teatro. Após ter produzido com seus alunos uma peça em inglês, a qual foi apresentada como avaliação, em um de seus cursos de graduação, em Minas Gerais, ela decidiu aderir ao teatro como forma de avaliação da turma. Segundo ela, baseada também em outras experiências, sendo uma delas a *English in three Acts*, de Richard Via, no qual Via também narra experiências com estudantes estrangeiros aprendendo o inglês, pôde-se perceber que no processo de aprendizagem criam-se situações reais de comunicação que podem ajudar a nivelar os alunos e ampliar seu universo perceptivo da disciplina que estão estudando.

Depois de buscar diversas informações, subsidiar-se de alguns textos que poderiam servir de base para sua experiência e também entrar em acordo com seus alunos que a avaliação seria em inglês, algumas regras foram criadas, necessárias para não escapar do plano:

- a ninguém era permitido falar outra língua, a não ser o inglês;
- os alunos deveriam fazer tudo o que o professor/diretor mandasse, sendo que ele também deveria fazer o mesmo que pedisse aos alunos;
- era proibido chegar atrasado ou faltar;
- e também que todos deveriam estar preparados para aproveitar a classe, rir e falar sempre o que desejassem.

Com base nessas regras, Paiva (2005) se lançou ao desafio de ensinar o inglês através da arte teatral. Após várias oficinas e laboratórios, exercício para as cordas vocais, língua e lábios, treino em pronúncias, articulação da cavidade bucal, era necessário começar esquentando o grupo de atores para o que viria por diante. Segundo Pietro (1987 apud PAIVA, 2005, p. 117), “o professor

animado é um entusiasta, e o entusiasta contagia dentro do espaço restrito que é o da sala de aula”.

Após nove semanas chegou-se à fase quando começaram as leituras e familiaridade com o texto. Isso também era feito em casa, quando liam para si e treinavam sozinhos. Após a fase de escolha do texto, foi a vez de se trazer para a sala de aula as leituras e compartilhar com os outros a sensação de domínio do que estava sendo proposto. Após a leitura e a contribuição de cada um para melhor distribuir os papéis, duas semanas e meia de ensaio e a peça estava pronta para ser encenada. Paiva cita que a preparação para a encenação da peça é mais importante do que a peça em si, embora a peça em si seja bastante satisfatória do ponto de vista do prazer que se sente ao apresentá-la em público. Contudo, o processo de preparação envolve várias etapas e todas elas com uma descoberta interessante. “Há uma satisfação em todos quando vencem as etapas, superando as dificuldades. A peça começa a fluir e isso é parte importante no aprendizado, a fluência. O aluno tem mais estímulo para falar e sentir o que está falando” (PAIVA, 2005, p. 118).

Essa experiência a professora Paiva realizou três vezes em cursos de graduação, bem diferentes de alunos de cursos de escolas fundamentais, como é o caso do foco deste trabalho, mas que obedeceu a momentos enriquecedores no aprendizado.

Entretanto, é bom frisar o processo de criação e ensaio da peça, no qual todos os envolvidos se aproximam do texto, dissecam-no na busca do seu sentido literal e simbólico. No fim, seus alunos opinaram em unanimidade: “Maravilhoso!”. Isso é um ótimo estímulo ao aprendizado pelo teatro. Unir o lazer e divertimento a algo sério, que é dominar o conhecimento histórico. No teatro, mais ainda, é que os sentidos devem estar apuradíssimos ao que se quer expressar e traduzir com uma fala, uma frase, um texto

mais direcional e com carga emotiva forte.

Agora, em se tratando do Ensino Fundamental, é importante saber que grande parte dos livros são apresentados em forma de dissertações. E ainda são focados nos pontos diversos da História. Só o fato de a disciplina História Regional estar num contexto específico em forma de diálogos já ajuda bastante a direcionar as aulas para uma atividade lúdica. Há que se fazer aqui um diferencial entre escola pública e particular, sendo que a primeira sempre tem muita carência de livros didáticos.

O professor em sala de aula pode pensar com seus alunos a interatividade entre uma fala e outra, entre um personagem e sua personalidade, ou entre dois personagens interagindo.

É sempre bom que os alunos leiam as frases em dupla, permitindo que interajam mutuamente. Eles podem aprender inclusive perguntando e respondendo questões apresentadas no roteiro. O objetivo é criar situações, imaginando outros contextos, inclusive o da história regional como se deu.

As interações mais básicas podem ser feitas de diversas formas, podendo as crianças interagir imaginando personagens, e assim a entonação irá se incorporando naturalmente. Isso pode ajudar a melhorar a pronúncia e a entonação. A experiência pode ser feita de modo que cada dupla de alunos experimente um certo tipo de diálogo. Naturalmente, a linguagem muda a cada tipo de situação e isso pode surpreender positivamente os alunos, dependendo do personagem que ele estiver interpretando.

Geralmente, os diálogos com sentidos engraçados são bem-vindos em sala de aula; além de divertir, ensina. Podem ser memorizados em forma de encenação, com gestos e movimentos. Livros de História em forma de diálogo podem despertar a curiosidade e o interesse dos alunos

em sala de aula. Pode até ocorrer uma experiência parecida com a da professora Paiva, vista anteriormente, que em sua turma de universitários escolheu um texto, preparou a turma e encenou valendo avaliação. O processo de descoberta durante os ensaios já vale a aula de história e quebra a monotonia de estar ditando ou escrevendo no quadro.

Há ainda outras técnicas que podem ajudar a aprender de forma divertida, envolvendo a dramatização em sala de aula, como o diálogo que vai desaparecendo na lousa. Após escrever o diálogo, é preciso pedir a algum voluntário para ir lendo e, após a leitura, uma parte do diálogo desaparece, menos as palavras-chave. Isso torna a atividade criativa e difícil, ao mesmo tempo em que provoca o aluno, até que a lousa ficará completamente apagada. Ainda se pode pedir que as frases sejam reconstituídas na lousa em forma de exercício de memória da turma.

Até a mímica pode ser usada em sala de aula como forma de estimular os alunos a tomarem gosto pelas aulas de História Regional. Podendo ser adequada em atividades de adivinhação, usando perguntas que tenham como respostas “sim” ou “não”. Outra forma de exercitar a mímica é um grupo criar uma estória a partir da mímica e depois o resto da turma contar a estória ou escrevê-la.

Seja lá qual for a atividade dentro da sala de aula que envolva a dramatização, em especial o teatro, ela possibilita estimular a criatividade e a liberação da imaginação do aluno, enriquecendo a prática dentro da sala de aula. As atividades podem ser rápidas e simples, para qualquer um entender e soltar sua capacidade de interagir dentro de sala e com seu próprio colega de turma.

Esses são alguns exemplos de atividades que podem render um bom ensino-aprendizagem em história regional dentro da sala de aula.

4.4 PASSOS TÁTICOS PARA A INTRODUÇÃO DO TEATRO NA AULA DE HISTÓRIA

_ Primeiro passo - Reunir um grupo de alunos que se interessem pelo teatro ou que queiram participar da peça;

_ Segundo passo - Convidar um ator de teatro ou diretor para ajudar na preparação dos “atores” e formatação do texto a ser encenado;

_ Terceiro passo - Discutir com os alunos qual a melhor maneira de passar a mensagem da história regional através do teatro. Deixar as ideias surgirem e captar as melhores;

_ Quarto Passo - Ensaiar nas horas de aula, sendo que todos os alunos participam do ensaio, ora no palco, ora na plateia, vivendo a história regional no teatro;

_ Quinto Passo - Preparar e apresentar a peça para a escola toda, com o apoio da direção e dos demais professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história é uma das maiores contribuições para a memória das civilizações. Com o passar do tempo, a história se tornou uma disciplina indispensável para se conhecer os povos, as sociedades, os fatos, os costumes, as culturas, as relações políticas etc.

Com este trabalho foi possível perceber que a Adesão do Pará, enquanto assunto didático em sala de aula, pode ter uma nova interpretação sob a ótica regional. Percorreu-se o processo histórico de seu desdobramento e os caminhos percorridos desde o período de sua adesão. Com esta pesquisa propomos uma nova forma de abordagem, em que professores e alunos podem se apropriar dentro da escola de forma lúdica e divertida, mas não menos séria, apontando possíveis alternativas dentro da didática de ensino e aprendizagem da história regional para alunos do Ensino Fundamental.

Nossos autores dialogaram com clareza sobre o tema, e o teatro despontou

como uma forma já utilizada em diversas disciplinas, inclusive em aulas de inglês, conforme se viu neste trabalho.

Em nossa pesquisa buscamos obter informações sobre como os professores e as características do trabalho pedagógico podem ajudar a desenvolver uma pedagogia na qual se trabalha voltado para o lado lúdico e didático.

Essa contribuição pode ser feita na forma de metodologias, superando as dificuldades que enfrentam diariamente para desenvolver um tema regional em história do Pará como uma didática integrada ao Ensino Fundamental.

Este trabalho, portanto, tratou da possibilidade de abordagem da história do Pará sob um novo prisma, a partir de interpretações feitas pela Nova História, propondo uma releitura da história regional a partir da intervenção pedagógica do teatro, como instrumento pedagógico de ensino e aprendizagem que deve quebrar a barreira do desconhecimento da história regional de forma engraçada e atraente.

Esperamos que as pesquisas posteriores continuem apontando novos caminhos para a didática de história regional em sala de aula, e que nossos alunos possam ficar cada vez mais perto da história regional, de suas raízes e sua cultura.

REFERÊNCIAS

Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **O Papel do Teatro na Escola Pública**: o Caso da Escola Estadual Nair Palácio de Souza. Belo Horizonte. 12 a 15 de setembro de 2004.

ARAÚJO, Paulo. **Nova Escola On-Line**: O teatro ensina a viver. 2009. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/170_mar04/html/teatro>. Acesso em: 24 out. 2013.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche e a genealogia da memória social. IN: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____ (org.). **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Barndini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FREITAG, B. Expositora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 155, p. 172-187, jan./abr. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990.** Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

GARRIDO, Joan del Alcàzar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25, set.92/ago.93, p. 33-54.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

GONDAR, Jô. “Quatro proposições sobre memória social”. IN: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneide (Org.). **O Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KETELAAR, Eric. Sharing: collected memories in communities of records In: **Archives and Manuscript**, 33 (2005), p. 44-61.

LE GOFF, J. **História e Memória.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história.** São Paulo: Unesp, 1992.

MALANGA, Eliana Branco. **Psicopedagogia e Semiótica: uma interdisciplinaridade produtiva.** (org. e

colab.). São Paulo: MEMNON, 2003.

MACHADO. Lucília Regina de Souza. O Desafio da Organização Curricular do Ensino Integrado. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** MEC/SEED/TVESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: Boletim n. 7, maio/jun., 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2013.

MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas.** Lisboa: Editora Europa-América, 2000.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Estudos Históricos. São Paulo: PUC, 1984.

O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (org.) **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OLIVEIRA, Elinês. **Teatro como sistema modelizante.** 1998. Disponível em: <<http://www.pucso.br/pos/cos/cultura/teatro.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa.** Ensino de Idiomas. República das Letras, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

QUINTANEIRO, Tania et al. **Um toque de clássicos.** Belo Horizonte: UFMG, 1995.

REZNIK, Luís. **Qual o lugar da história local?** 2002. Disponível em: <www.historialocal.com.br>. Acesso em: 10 out. 2013.

RÜSEN, J. **Razão histórica, teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. Revista Brasileira de História, v. 9, n. 19. set. 89/fev. 90, p. 219-243.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença.** s.d. Disponível em: <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

SOUZA JÚNIOR, José Alves et al. **Ponto de História da Amazônia.** v. 1, 3. ed. Belém: Editora Paka-Tatu, 2001.

THOMPSON, E. B. **A formação da classe operária inglesa,** I, 1987.

VIEIRA, Maria de Fátima Santos. **A emancipação com constituinte, a educação popular com constituinte:** rumo aos inéditos-viáveis na superação das situações-limite. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 setembro, 2005.

WIKIPEDIA. **Didática.** 2009. Disponível: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Did%C3%A1tica>>. Acesso em: 28 set. 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e emancipação social:** convergências nas propostas de Freire e Habermas. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tjaijz.pdf> >. Acesso em: 6 jun. 2014.

