

1

# LITERATURA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O QUE ACONTECE QUANDO SHAKESPEARE VAI À ESCOLA?<sup>3</sup>

**RESUMO:** A importância da literatura shakespeariana como fonte de estudos históricos acerca da História Moderna foi o ponto de partida para o presente trabalho. Sessenta alunos da disciplina Tópicos de Ensino de História Moderna do curso de História da Universidade Estadual de Londrina gravaram, por meio de *software* livre, no formato de *audiobooks*, nove peças do bardo, disponibilizadas em domínio público. Depois, conformaram os recursos educacionais de minicursos temáticos implementados, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado, no Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, agora denominado Roberto Miranda, atendendo dez estudantes com níveis diferentes de deficiência visual.

<sup>1</sup> Professora de História Moderna e Contemporânea na Universidade Estadual de Londrina (UEL); mariarenataduran@gmail.com

<sup>2</sup> Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina (UEL); anaheloisamolina@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Versão expandida de texto apresentado à Fundação Carlos Chagas a propósito do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques.

NESTE TRABALHO INTERDISCIPLINAR, FORAM TRATADOS TEMAS RELATIVOS À HISTÓRIA Moderna, privilegiando a construção do homem moderno, a organização do Estado Absolutista, o fortalecimento das estruturas econômicas em viés capitalista, a difusão de uma cultura que intensifica elementos próprios à projeção da alma e racionalidade humanas. Atemporais, os temas em debate se configuram especialmente relevantes

para a reflexão e análise dos futuros docentes da educação básica e para estudantes em todas as faixas etárias, especialmente aqueles portadores de deficiência visual, à medida que ambos entram em contato com a literatura clássica e sua veiculação aberta em ambiente digital, por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) especialmente conformadas a partir de e para a utilização em dispositivos móveis de telecomunicação, que focam no incremento de uma oralidade premente também na literatura impressa e digital e mormente imprescindível no ofício do educador.

Presente e passado se encontram aqui tanto na literatura clássica em formato digital, quanto no escrutínio de fontes históricas conforme repositórios digitais e comunidades virtuais de aprendizagem, promovendo a ampliação da conscientização dos estudantes da graduação sobre a cultura digital e possibilitando um acesso inclusivo e mais qualificado por parte do público atendido. Para mais, a efetivação do Estágio Supervisionado (ES) integrado às disciplinas de Tópicos de Ensino se mostrou um esforço prolífico no sentido de consubstanciar a tão almejada interdisciplinaridade no ensino superior, especialmente na formação inicial docente.

## CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O município de Londrina apresenta destaque como polo econômico de uma região de 4,5 milhões de habitantes. Há 40 anos, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) contribui para esse incremento. Em 2014, o QS World University Rankings, publicado pela Times Higher Education (THE), a colocou na quinta posição entre as universidades estaduais do país, e como a melhor do Paraná. São nove centros, 68 cursos de graduação e 213 cursos de pós-graduação, 18.817 estudantes (5.527 na pós-graduação e 2.470 no ensino a distância), 1.682 docentes e 3.841 técnicos administrativos, alocados em 228.258,32 m<sup>2</sup> de área construída. Quarenta por cento das vagas dos cursos de graduação da UEL são reservadas para a população afrodescendente e indígena, em acordo com uma política institucional de inclusão social.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a História foi um dos 13 cursos pioneiros, cujo berço foi a ditadura militar.<sup>4</sup> Pode-se dizer que as mudanças que a área sofreu desde então também foram sentidas no interior da casa. Atualmente, o curso é composto por 44 disciplinas, das quais seis são dedicadas à área de teoria; nove ao ensino; seis aos chamados temas transversais (como cultura afro-brasileira, psicologia, geografia, política, entre outras) e as demais, denominadas específicas, são divididas entre a área de Brasil e a cronologia historiográfica tradicional (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e América).<sup>5</sup> Numa tentativa de implementar uma reflexão interdisciplinar do conhecimento histórico, conforme exigido pelo Ministério da Educação (MEC), os docentes do curso criaram as disciplinas de Tópicos de Ensino aplicadas às áreas específicas. Juntas, as seis disciplinas integram 180 horas/aula e costumam abordar a produção e uso dos livros escolares adotados via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme análises comparativas e montagem de planos de aula, cotejando a historiografia universitária e aquela produzida para o uso no ensino fundamental e médio. Dessa forma, ensina-se a aproximação entre as reflexões acerca das teorias e metodologias próprias do fazer/saber histórico e as demandas propostas nas salas de aula da educação básica.

<sup>4</sup> Fonte: <[http://www.uel.br/proplan/plano\\_diretor\\_2010\\_2015/texto\\_numerado\\_Plano\\_Diretor.pdf](http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf)> Acesso em: jan. 2015.

<sup>5</sup> Fonte: <[http://www.uel.br/cch/his/index.php?arq=ARQ\\_colegiado](http://www.uel.br/cch/his/index.php?arq=ARQ_colegiado)>. Acesso em: mar. 2015.

## OBJETIVOS

- a. Fomentar discussões teórico-metodológicas acerca dos saberes histórico-escolares e do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de História Moderna;
- b. propiciar elaboração de portfólio de recursos educacionais abertos em História Moderna;
- c. promover o debate sobre a História Moderna, especialmente acerca dos temas da invenção do homem moderno, do Renascimento em suas várias faces, da emergência do capitalismo moderno, e da cultura popular e erudita;
- d. fomentar o uso de fontes historiográficas literárias e o estudo das relações entre a literatura, clássica e digital, na História;
- e. estabelecer articulações entre disciplinas capazes de dar sentido à prerrogativa da interdisciplinaridade no ensino superior;
- f. propor ações efetivas e inclusivas atinentes ao ensino de História que atendam às especificidades pedagógicas de pessoas com deficiência visual.

## CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Em termos de conteúdo, no presente projeto, dedicamo-nos a uma sondagem do início da época moderna que pode ser situada entre os séculos XVI e XVII. Trabalhamos com temas curriculares clássicos, como o renascimento, a expansão marítima, a reforma protestante e a emergência do absolutismo. Como nossa principal fonte de pesquisa eram as peças de Shakespeare,<sup>6</sup> uma especial ênfase foi dada à Inglaterra e à Itália, isso porque muitas das obras têm ali o seu palco. Em face da universalidade shakespeariana, optamos por debater o humanismo e suas vertentes na conformação do homem moderno. Também discutimos a emergência das línguas nacionais como uma possibilidade da História da Cultura.

Assim como em *Hamlet* ou n' *O mercador de Veneza*, a época em foco é frequentemente representada pela sombra brumosa da noite. É da aurora que se segue a essa noite que Petrarca (1304-1374) tira a metáfora para os tempos modernos. Pode-se dizer que o primeiro passo desse movimento foi o de negação da cultura ocidental medieval, configurado pela literatura com a ideia de *tenebrae* ou *media tempestas*, geralmente entendido como um tempo medíocre; e artistas como Giorgio Vasari (1511-1574), que viam em seu tempo, o século XVI, um momento de renascimento do homem para sua humanidade, sua importância e para os valores que, resgatados da antiguidade, tornavam essa humanidade melhor, mais bela, mais útil. Marsilio Ficino (1433-1499), Erasmo de Roterdã (1466-1536), Pico della Mirandola (1466-1536) e Thomas More (1478-1535), nos séculos XV e XVI, engrossariam esse caldo desenvolvendo uma esperança no futuro e no homem que, caracterizada como humanismo, iria disseminar uma série de regras e comportamentos depois entendidos como precursores do Renascimento.

No tempo dos iluministas, o Renascimento seria visto como uma centelha, onde a chama da técnica, da individualidade e da autonomia teria acendido, sobretudo no campo da arte e do luxo. Nesse momento, para filósofos como Kant, a comunicabilidade da arte, assim como o desejo pelo sublime, pela transcendência, teriam se afirmado pelo reconhecimento do gosto, mediante uma sociabilidade que permitiu sua discussão. Já para filósofos do século XIX, como Hegel, o Renascimento teria iniciado um ciclo que se

<sup>6</sup> William Shakespeare nasceu em 1564, em uma família de pequenos comerciantes da cidade-feira de Stratford-on-Avon, Warwickshire. Casou-se em 1582, com Agnes Hathaway, falecendo em 1616. Dramaturgo popular, ator e escritor profissional foi também um hábil homem de negócios, proprietário de dois teatros: o Globe e o Blackfriars (MOLINA, 2000, p. 177).

fechava ali, com a morte da arte, pelo cumprimento de sua tarefa histórica de elevação do homem rumo ao Ser Absoluto. Nietzsche, por sua vez, iria se furtrar ao enaltecimento do Renascimento como mônada transformadora do homem; para ele, esse é um momento de intensificação das discussões sobre o gosto, como aliás todos sempre foram. Com essas ideias, posicionou-se em certo alinhamento com alguns enciclopedistas do século XVIII, bem como com aqueles que viam no Renascimento um momento ruim para o homem, onde o fausto e o artifício social teriam corroborado a criação de uma sociedade dividida, injusta, parasitária e hipócrita (FERRY, 1994).

Jacob Buckhardt (2003), importante referência na área, iria se opor a essa mirada já no final do século XIX. Para ele, o Renascimento se constituía não apenas como um movimento artístico-literário a ser analisado por seus atributos estéticos simplesmente, mas também como a emergência de uma concepção de sociedade responsável pela gestação do Estado Absolutista e da sociedade moderna. Nesse rumo seguiram muitos historiadores desde fins do século XIX até o primeiro quartel do XX. Para o catalão Josef Fontana, nessa historiografia do Renascimento, consolidavam-se os aprendizados dos séculos XVIII e XIX, quando

A maior novidade teria sido a de deixar de entender o curso da história como resultado da ação da providência para vê-la “como relato de atividades humanas inspiradas por motivos humanos”, e até isso podia supor-se que o tinham aprendido de seus modelos latinos, aos que recorriam como mestres da linguagem e do estilo. (FONTANA, 1998, p. 41)

Humanizada, a historiografia sobre o início da época moderna, se não da construção desse conceito, não deixa de ser também uma historiografia da reflexão do homem sobre si mesmo, enquanto indivíduo e dos seus processos de individualização, como sugeriria Norbert Elias (1994), em *A sociedade dos indivíduos*, se não em toda uma obra de vida dedicada ao entendimento da Idade Moderna.

Não obstante, essa História é também marcada por uma busca de valores antigos, considerados suficientes para socorrer os homens do século XV ao XIX no entendimento de suas aspirações e das transformações que ocorriam em sua época. Conforme observa Ernst Cassirer, os historiadores desse tempo irão buscar em Tucídides e Heródoto diretrizes para sua redação, o que geraria, segundo Cassirer (1992), uma disputa inaugural em torno da historiografia, representada por Ranke e Dilthey.

De um certo modo, tanto para Reinhart Koselleck (1999), em *Crítica e crise*, quanto para Alexis de Tocqueville (2009), em *O antigo regime e a revolução*, o tempo do renascimento de fato havia plantado alguns aspectos importantes na época moderna e contemporânea. Para o primeiro, se poderia mapear uma linha de parentesco entre a Revolução Francesa, o iluminismo, as reformas religiosas e o Renascimento. Para o segundo, se poderia constatar que os elementos-chave dessas sociedades permaneciam estrategicamente bem colocados, ainda que, tal como no filme de Visconti (1906-1976), *O leopardo* (1963), tudo tivesse se modificado. Neste ensejo, o *sentimento de ser homem*, tendo o mundo inteiro como palco de forças opostas, marca do iluminismo e da revolução, teria deitado suas raízes, para historiadores do século XVIII. De uma maneira ou de outra, para Nicolau Sevcenko (1985), o Renascimento começa a ser inventado com o ressurgimento do comércio e das cidades, promovido pelo contato com o Oriente e o mercado incrementado por suas especiarias.

Nesse quadro, expansão territorial, crescimento demográfico, tecnologia agrícola e aumento da produção no campo concorrem para o desenvolvimento de uma economia monetária que entraria em crise no século XVII. Segundo Thompson (1998), o

colapso de crescimento enfrentado pelos homens que viveram a peste negra, a guerra dos cem anos e as revoltas camponesas gerou a total dissolução da ordem feudal. Nesse sentido, esses autores propõem, em livros como *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (1998), por exemplo, uma visão multifacetada do século XVII, que não resume toda a história da época a um estudo sobre os atavios de uma elite reduzida, eventual e dispersa.

O contributo da história dos *Annales* para esse edifício foi a noção de que uma nova *simbologia social* estava em andamento e que essa simbologia se fazia notar em diferentes temporalidades e fontes. Seguindo esses passos, autores como Diogo Ramada Curto, em seu livro *Cultura escrita*, iriam identificar dois modelos historiográficos como referência, o de Lucien Febvre (1878-1956), com seu Rabelais – “vivendo numa época cujas estruturas mentais não lhe permitiam pensar sequer no problema da descrença” –, e o de Carlo Ginsburg, com seu Menocchio – “que, uma vez interrogado pelos inquisidores, demonstrava a sua originalidade em fabricar uma visão própria do mundo” (CURTO, 2007, p. 14). Trata-se, todavia, não apenas de optar por um desses rumos, mas sim de “reforçar um ponto de vista capaz de explorar as diferentes dinâmicas sociais presentes mesmo quando se trata de sociedades altamente hierarquizadas e caracterizadas – como sugeriu Vitorino Magalhães Godinho – por diversos bloqueios” (CURTO, 2007, p. 15), propondo, portanto, uma compreensão ampla da cultura, incluindo não apenas a cultura popular ou a erudita, mas também seu intercâmbio, sobretudo a partir da emergência da língua e da escrita.

Para Ernest Kantorowicz (1998), é do latim, como *língua mezzo-teológica* que se desenvolvem os primeiros núcleos discursivos que conferem significado à Idade Moderna. Contudo, é com Dante (1265-1321) e a invenção de um modo local de expressão que se amalgama o homem moderno. No humanismo renascentista que podemos vislumbrar na leitura do *Inferno* dantesco (primeira publicação em 1307), está forjada uma apropriação da simbologia religiosa pelo homem comum. Para Kantorowicz, dois importantes processos são forjados com a obra de Dante: primeiro, uma interiorização da subjetividade própria à religião, depois uma socialização dessa exploração interior mediante sua divulgação em língua corrente. Aqui o conhecimento admite a emoção e sua individualidade, mas também seu fluxo, popular e erudito. O alargamento é, pois, duplicado; assim como o homem, cuja vida terrena se desdobra para além das quimeras de um Paraíso prometido após o Juízo Final.

Alcançar esses paraísos insólitos, como ocorre com Próspero em *A tempestade* (1611), dependia de uma espécie de polimento do ser que podia ser acelerado por meio da instrução. Uma instrução desenvolvida tanto pelo esforço do espírito, em geral no exercício da religião e quase sempre pregado em latim, como do homem, esse mediado pelo escrutínio do cotidiano, da história e da natureza, e efetivado em língua local. Nessa ilha da cultura, a liberdade de um espírito como Ariel depende do reconhecimento das limitações de Próspero. Tanto quanto possível, a dominação do inefável espírito da natureza está relacionada com o incremento do afeto e com o estabelecimento continuado de pactos de intimidade, criando, nessa ecologia das emoções, uma economia das razões.

Para Jacob Burckhardt (2009), em *A cultura do Renascimento na Itália*, também as artes contribuíram para o desenvolvimento do que se conformaria como modernidade e homem moderno, fornecendo novas imagens e representações para o *éthos* moderno. Para o professor de Nietzsche, esse foi um momento de “descoberta do homem e do mundo” que, mediado por uma revalorização dos referenciais culturais da Antiguidade clássica, desenvolveu valores humanistas e naturalistas, o que não

implicava somente o incremento da bondade ou das virtudes humanas. Ora, a *vendetta* italiana é tema para um dos excertos mais saborosos da obra do estudioso alemão, assim como para algumas das passagens mais complexas da obra shakespeariana. A *megeira domada* (1623), por exemplo, abordando, nas idiosincrasias do casal Petruccio e Caterina, o refluxo diário de uma cultura dominada pelos homens. O *mercador de Veneza* (1605), para ir mais adiante, findando com uma ponderação muito atual sobre a intolerância religiosa. Nas palavras de Burckhardt, tal descoberta resultou de um processo paulatino e progressivo em que se construiu uma nova *simbologia social* que determinaria um horizonte muito peculiar à razão humana, conferindo a esta subsídios e questionamentos que deflagrariam, mais tarde, o mote para as próprias Revoluções Francesa e Inglesa.

O desenvolvimento das cidades e a criação de uma sociabilidade cortesã também propiciaram o incremento dessa nova mentalidade. Segundo Peter Burke, “o cortesão [deve ser entendido] como um artista que se exhibe, que procura retratar-se e tornar-se uma obra de arte em si mesmo” (1991, p. 109), traz à tona o conceito de individualidade: um homem que se cria, tal como Macbeth se faz rei, à revelia do improvável. Nesse fazer-se, o culto (senão o cultivo) do indivíduo como dinamo da sociabilidade.

Para o sociólogo Norbert Elias (1994), a quem se atribui um dos maiores estudos acerca desse processo de individualização ou de civilização, como ele próprio nomeou, não seria possível compreender a época apenas por meio de uma dimensão temporal única. Nesse sentido, Elias acompanhava a metáfora de Fernand Braudel (1978), para quem o tempo é como o oceano, profundo e quase imutável ao fundo, agitado e feroz às ondas, efêmero e inconstante em suas espumas, e aquele que pretendesse refletir acerca da história e dos indivíduos, ao banhar-se em suas águas, não poderia separá-las, deveria vivê-las e observá-las em sua totalidade.

Imerso nesse mar também está o nosso bardo, onde a intersecção do tempo, possível tanto pelo reconhecimento da importância da emoção e da memória na História, quanto pela racionalização cronológica que nos permite mensurar o tempo, é detectável seja numa dimensão mental, em que os tormentos do passado geram os problemas do futuro num insólito presente, tal como em *Hamlet* (1599-1601), seja em uma projeção de futuro que traz à tona, num presente inesperado, a nostalgia do passado, tal como em *Rei Lear* (1606). Na Bretanha ou na Dinamarca, a corte shakespeariana é o microcosmo de relações sociais que se repetem ao infinito, à moda de Clifford Geertz (2008), que procurou esclarecer como a configuração de papéis e representações sociais diz respeito ao funcionamento do sistema social de uma forma geral, revelando então traços característicos permanentes nas relações sociais.

Forjada no Renascimento e registrada por meio da obra *O cortesão*,<sup>7</sup> a sociedade de corte teria, segundo Elias, criado uma repartição de poder própria, que encontraria seu ápice na corte de Luís XIV.<sup>8</sup> Nessa sociedade, a grandeza do rei se situava na sua mistificação, executada pelo cumprimento da etiqueta prescrita. Ali, a pequena ética, ou etiqueta, não era ensinada nas escolas, que sequer existiam como hoje; a etiqueta vinha com o berço, ou seja, era aprendida desde a infância pela imitação da vida em sociedade. Não é, todavia, difícil para nós, hoje em dia, entender o que é a etiqueta: entra-se num grupo e não se sabe quais as gírias, não se entende a piada, enfim, não se compartilha um determinado comportamento por falta de convivência. Ora, assim como os cortesãos, nos distinguimos socialmente pelo comportamento, pela etiqueta. O ponto, na época moderna, é que essa etiqueta de corte era extremamente rígida, seja pela quantidade ou profundidade significativa dos gestos e palavras em jogo, seja porque ela dificilmente era dada a conhecer. Para mais, ela implicava também uma

**7** *O cortesão* foi publicado em 1528 e escrito por Castiglione, nobre da região de Mântua, norte da Itália, embaixador papal de Clemente VII como um diálogo, forma literária flexível e aberta (BURKE, 1991, p. 31).

**8** Norbert Elias atenta ao acompanhar a fala de Luís XIV: “[...] ‘Enganam-se grosseiramente aqueles que pensam que não passam de questões de cerimônia. Os povos sobre os quais reinamos, não podendo penetrar no âmago das coisas, fazem os seus juízos pelo que vêem de fora e é quase sempre a partir das precedências e das posições hierárquicas que medem o seu respeito e obediência. Como é importante para o público ser governado por uma só pessoa, também é importante para ele que aquele que desempenha essa função esteja de tal modo acima dos outros que ninguém se possa confundir ou comparar com ele e não se pode, sem lesar todo o corpo do Estado, retirar à sua cabeça os sinais de superioridade, e mesmo os mais ínfimos, que a distinguem dos seus membros’. Esta é a opinião de Luís XIV sobre a etiqueta. Para ele, não se trata de um simples cerimonial, mas de um meio de dominar os seus súditos. O povo não crê no poder, mesmo o real, se ele não se manifesta na aparência exterior do monarca. Precisa ver para crer. Quanto mais distante se mostra o príncipe, maior será o respeito que o povo lhe testemunha.” (ELIAS, 1987, p. 91-92).



relação direta com os favores do rei, resultando numa economia de prestígio e, não raras vezes, na riqueza das pessoas.

A exclusão social gerada por essa lógica de prestígio é tema da peça *Otelo, o mouro de Veneza* (1603). Para começo de conversa, é preciso lembrar que o alferes Iago urde sua vingança porque Otelo promove Cássio, um jovem soldado, a tenente. Da subversão social empreendida por Otelo (a promoção de um soldado por suas qualidades intelectuais) emerge a vingança de Iago, que incide sobre o mesmo ponto: se Desdêmona pode romper com todas as regras sociais casando-se com um homem mais velho, mouro e não nobre, o que a impediria de transgredir as normas do matrimônio? A semente da dúvida germina na cabeça de Otelo como ciúme, colocando em cheque a transgressão das regras vigentes. Se Iago prova do próprio veneno sendo denunciado pela própria esposa, Otelo amarga sina semelhante, uma vez que, transgressor da etiqueta, morre por duvidar dos de igual espécie.

Obviamente a tragédia em *Macbeth* (1603-1607) é pior, seja pela quantidade de mortos, seja pela densidade do sofrimento dos envolvidos. Como se sabe, Macbeth ascende ao trono inspirado pela previsão de três bruxas. A centelha da ambição se sobrepõe à razão, levando Macbeth ao regicídio. Lady Macbeth é sua cúmplice e, a princípio, se mostra muito mais resignada na tarefa que o marido. A razão pela qual uma mulher se dispõe ao papel de um homem, nesse caso, é de ordem secreta. O principal palpito dos autores especializados no estudo de Shakespeare é o de que o casal teria perdido um filho em tenra idade e essa perda teria motivado um comportamento frio, ambíguo e de certo modo fora da razão. Mais do que a morte, o castigo para a subversão do casal é a loucura, é a memória dos crimes cometidos, é a impossibilidade de amor, de comunicação com o mundo.

A comunicação, aliás, é um dos distintivos da época; daí a importância de sua ausência. Segundo Philippe Áries (1986), três aspectos da sociedade ocidental contribuem para esse entendimento: primeiro, a transformação na prática da religiosidade; depois, a delimitação das esferas pública e privada; e, finalmente, o advento da leitura. Nesse ensejo, o livro, a carta, o diário são formas de manter o estado de sociabilidade, conectando seu autor, ainda que no isolamento, ao mundo social por meio de suas opiniões. Ao se expressar desta ou daquela maneira, o cortesão tem a consciência de que não apresenta ali apenas o outro, mas que representa a si mesmo. Para Chartier (1991), no artigo “O mundo como representação”, os papéis, os atores e as cenas da Idade Moderna, quando descritos ou narrados no mundo impresso, podem dar a conhecer as hierarquias e valores segundo os quais essa sociedade representava a si mesma, ou seja, é com a escrita que esse universo deixa-se ver, imitar, dissolver – uma vez que mina o princípio do privilégio do conhecimento da etiqueta, socializando suas normas e desvios.

Para Michel Foucault (2000), em *As palavras e as coisas*, o quadro *As meninas* (1656), de Velázquez (1599-1660), remete a essa mutação nas formas de percepção, sobretudo a mimética, originada na Grécia Antiga. Como elementos dessa revisão, Foucault elencou o vazio (e seu preenchimento) da/pela imaginação como um *corte epistemológico* em pleno seiscentos: o fim da hegemonia do princípio da similitude (*similitudo*) infinita, que regularia a relação entre a linguagem (*écriture*) e a realidade, e a inauguração de um período (*l'âge classique*) caracterizado pela busca de um princípio de identidade estável e separada: a *representação*.

A representação protagoniza a discussão sobre a cultura elisabetana dos séculos XVI ao XVIII não apenas por conta da ilustre presença do bardo de Stradford upon Avon, mas também pelo círculo de dramaturgos de Oxford que, financiados pela rainha, se esforçavam por instruir e recrear uma população anglófona, desgastada em função



das inúmeras disputas em torno da religião e do poder (GREENBLATT, 2011). Como se sabe, Elisabeth I ascendeu ao trono em 1558, trazendo de volta o anglicanismo ao White Hall e permitindo um tempo de relativa tolerância religiosa que, aliado à prosperidade econômica, conferiu à Inglaterra uma época que ficou conhecida como “a Idade de Ouro”. O investimento no teatro, sobretudo num teatro voltado para a revisão da memória anglófona acerca da linhagem Tudor, foi alto e constituiu um dos elementos não apenas de divulgação do poder absolutista, mas também de unificação da cultura local, tanto no sentido de uma história comum, quanto no amálgama da cultura popular com a cortesã – sempre interconectados nas peças em cena.

No teatro elisabetano, a sensorialidade é mestre e, para além do famoso “ser ou não ser, eis a questão”, as perguntas apresentadas por um príncipe atormentado pelo fantasma do pai e pela consequência do fardo genealógico, em *Hamlet* (1599-1601), nos deixam vislumbrar um indivíduo que se relaciona com o outro por meio de uma representação racionalizada de si. O comportamento orientado do príncipe da Dinamarca é forjado na loucura com a intenção de dissimular os próprios objetivos e as possíveis reprimendas à desconfiança em relação ao rei. Hamlet se faz de louco para se manter são, mas também para descobrir a verdade sobre a morte do pai, morte que implicaria um atentado contra o reino, uma vez que envolveria sua terra em algo de podre, seguindo a máxima maquiavélica de que “os fins justificam os meios”. A redenção buscada por Hamlet é tão resignada quanto aquela experimentada nos antigos claustros ingleses, entretanto não é divina, ainda que motivada por elementos extraterrenos.

É nessa Idade de Ouro, para autores como Harold Bloom (1995), que William Shakespeare inventa o homem ocidental, na medida em que apresenta a profundidade de sua individualidade, marcando com nome próprio sua ambígua complexidade. Para autores como Lucien Febvre (2012), essa complexidade pôde ser notada nos diários de Martinho Lutero, de onde emergiu uma História das Mentalidades preocupada com a reforma religiosa, então em curso, não apenas no que hoje chamamos de Alemanha, como também na Inglaterra.

Como atenta Aleida Assmann (2013), o efeito do fechamento dos mosteiros foi drástico na Inglaterra e, no campo da História, pode ser comparado à invenção da noção patrimonial após a Revolução Francesa. Com a dispersão dos elementos constituintes da cultura monástica, dois movimentos podem ser detectados. Primeiro, a apropriação das relíquias do saber pela monarquia; depois, a reconfiguração da memória a partir da leitura secular dos artefatos de saber monásticos e, com ela, a emergência de uma tradição laica na inscrição de uma História local, senão nacional. Com Shakespeare, não apenas a ficção e o homem ganham nome e face. A memória também é reinventada na caracterização de personagens que, como *Henrique VIII* (1623) ou *Ricardo III* (1592-1593), são representados em dimensões imemoriais, procedendo à ocupação do território divino pela legitimação da dinastia vigente. Para Assmann (2013), personagens como Henrique IV inscrevem na História a dobra do homem no tempo. Ao insuflar seu exército para a luta, na famosa batalha de São Crispin ou Azincourt, Henrique IV lhes promete a vida eterna na rememoração gloriosa do embate. Essa rememoração, entretanto, não é válida apenas por garantir a estadia dos homens no Paraíso; ela também é válida pela felicidade desfrutável em vida. Mais do que isso, a partir dela, esses homens jamais seriam os mesmos, seriam aqueles de Azincourt, aqueles de São Crispin.

Segundo o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p. 68), eis o princípio do processo de mudança na unidade temporal da modernidade: “abre-se ao desconhecido, inaugura um novo horizonte de expectativa que não mais está desenhado no

campo de experiência”. Em outras palavras, Shakespeare aponta um tempo irremediável a partir do qual tudo será diferente. A promessa de mudança é grave e merece atenção. Trágica, ela está carregada também de um conteúdo estético pelo qual a compreensão sensorial, aliada à racional, transportam o homem a uma espécie de diferente estágio da mente, caracterizado, na arte, como sublime, no homem, como transcendência (FERRY, 1998). É nesse momento, em Shakespeare, que os personagens morrem, enlouquecem ou se tornam reis. Nenhum desses movimentos é remediável, a cisão, embora mutável, não permite o retorno, ainda que comporte, em si, movimentos cíclicos: primeiro como farsa, no espelho do enredo, representado pela relação entre Edgar, Edmund e Gloucester, e depois como tragédia, na relação entre Lear e suas filhas. Não obstante, é paradoxal, assim como a cegueira de Lear, que lhe permite começar a ver.

Por fim, é necessário assinalar que o conceito traz junto de si uma ideia de aceleração do tempo. Tal processo é caracterizado pela articulação entre experiência e expectativa, resolvidos na fórmula “quanto menor a experiência tanto maior a expectativa”.

Para Koselleck (2006, p. 326),

[...] eis uma fórmula para a estrutura temporal da modernidade, conceitualizada pelo “progresso”. Isso foi plausível enquanto as experiências anteriores não eram suficientes para fundamentar as expectativas geradas por um mundo que se transformava tecnicamente. Mas, depois de haverem nascido de uma revolução, quando os projetos políticos correspondentes se transformam em realidade, as velhas expectativas se desgastam nas novas experiências.

Em Shakespeare, o que encontramos é quase sempre a crise e a crítica que, intrincadas de uma maneira brutal e trágica, modificam o tempo de modo irreparável, ainda que previsível, tal como no arranjo misantropo de *Timão de Atenas* (1607), em que o banquete servido pelos senadores a Alcebiades se assemelha ao banquete que dá início à peça. Timão de Atenas, rico mecenas ateniense, gasta sua fortuna investindo em laços pessoais que, espera, lhe rendam créditos de vida eterna. Pobre, recorre aos supostos amigos que lhe negam ajuda. Novamente rico, por um golpe do destino, investe na vingança contra Atenas, distribuindo dinheiro a prostitutas com sífilis e milícias contra o *status quo*. Ambas as tropas se aliam aos inimigos de Timão após sua morte, mas essa união é distinta da inicial, forjada num cinismo crítico, e reforça a virada de Timão. Assim é que o conceito de revolução se instaura no homem, seja por azar, sorte ou convenção social. Nem mesmo em sonho, o homem está livre da mudança, nem mesmo em sopro, deixa de ouvir a fúria.

A relação entre o homem e o tempo no quadro do Renascimento, das reformas protestantes, da expansão marítima e da emergência do absolutismo a partir das obras de Shakespeare pode ser considerada um dos temas-chaves para o ensino de História Moderna nas escolas. Todavia, o conteúdo curricular programático da disciplina de História é pauta de um fervoroso debate na atualidade, com a construção de Bases Curriculares Comuns Nacionais.<sup>9</sup> Como se viu nas linhas acima, o ensino de História envolve mais do que a apresentação cronológica de fatos e vidas e, portanto, não poderia ser debatido apenas em termos da manutenção ou não desta ou daquela disciplina no currículo. Os personagens, assim como aqueles elaborados por Shakespeare, são complexos. Em nosso projeto, a era Tudor esteve em foco, mas também a conformação do indivíduo e da individualidade, o papel e o impacto da escrita e da impressão, a aurora das dobras no tempo, a invenção da modernidade, enfim, todo

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, acessado em 1 de novembro de 2016>. Acesso em: nov. 2016.

o rescaldo líquido de uma sociedade que, contemporânea, segue moderna. À maneira como esses conteúdos foram trabalhados em sala de aula dedicamos os itens que seguem.

## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A turma da disciplina de História Moderna de 2013 contava com três alunos especiais: dois indígenas e um deficiente visual. O colegiado do curso de História orientou os docentes a passarem os textos para a secretária do departamento, a fim de que ela digitalizasse todos os materiais, para que pudessem ser convertidos em arquivos de som, com a finalidade de serem utilizados pelos discentes, responsáveis pelo custeio de programas de computador com essa finalidade. A leitura dos textos pelos respectivos programas era imperfeita, as pausas marcadas por vírgulas nem sempre respeitadas e as citações de textos dentro dos textos passavam praticamente sem o devido destaque, necessário para sua compreensão. Além disso, como todos os textos de todas as disciplinas precisavam ser digitalizados e depois reprogramados, os discentes alegavam necessitar de mais tempo para acompanhar a turma nas atividades previstas.

A inquietação com a falta ou limitação do material didático voltado para esse tipo de estudantes motivou a busca por *audiobooks*. Foram encontradas na Universidade Falada<sup>10</sup> e no LivrivoX<sup>11</sup> algumas saídas plausíveis, mas sempre limitadas pela quantidade de textos na área e, pior, pela esparsa produção em língua portuguesa. Seguindo a metodologia apresentada pelo LivrivoX, foi montado um programa de leituras destinado a atender os discentes da disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna (TEHM), subsequente à de História Moderna.<sup>12</sup> O programa inicial estava baseado nos clássicos da História Moderna que, como *O Elogio da Loucura* (1511), encontravam-se disponíveis no site Domínio Público. A proposta foi discutida com a professora Ana Heloisa Molina, que já havia trabalhado com Shakespeare em experiências passadas de estágio supervisionado e propôs que o programa fosse baseado na obra do bardo inglês e que fosse implementado o estágio supervisionado no Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), posteriormente conhecido como Instituto Roberto Miranda.<sup>13</sup>

As turmas da disciplina de TEHM eram duas: matutino e diurno, compostas por 20 discentes cada. O grupo de estágio supervisionado orientado pela professora Ana Heloisa Molina envolvia 20 discentes do mesmo ano, ou seja, que cursavam a mesma disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna, porém em diferentes turnos. Com a greve de professores do estado do Paraná (janeiro a junho de 2015), as atividades foram realizadas de maneira assíncrona, o que, todavia, não prejudicou as ações educativas planejadas, uma vez que a preparação das aulas foi anterior à sua aplicação.

Paralelamente, a coordenação do colegiado do curso de História desenvolvia, desde 2012, um trabalho, junto às disciplinas de Tópicos de Ensino, baseado em dois eixos transversais: primeiro, privilegiar o trabalho com fontes históricas em sala de aula; depois, estabelecer, no eixo identidades dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de História, o dinamismo para suas atividades. Não obstante, o principal objetivo das disciplinas de Tópicos de Ensino, conforme o projeto político-pedagógico do curso, é a aproximação, análise e desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de História. Nesse ensejo, desde 2012, optei por trabalhar com recursos educacionais abertos em TEHM.

No primeiro ano em que a disciplina foi ministrada, o termo Recursos Educacionais Abertos foi apresentado e suas consequências em sala de aula discutidas, bem como

**10** Para maiores informações, ver: <http://www.universidadefalada.com.br>

**11** Para maiores informações, ver: <https://livrivoX.org>

**12** A autora Maria Renata leciona regularmente duas disciplinas no curso de História da Universidade Estadual de Londrina: História Moderna e Tópicos de Ensino de História Moderna, respectivamente no primeiro e quarto anos do curso. Estudou a retórica brasileira no mestrado e no doutorado. No pós-doutorado, em sociologia da educação, pesquisou as políticas públicas de tecnologia na formação docente. Atua na Cátedra Unesco em Educação Aberta da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem uma preocupação frequente com a produção de recursos educacionais abertos, bem como com a promoção de práticas inovadoras na área educacional. Seu currículo lattes pode ser acessado em: <http://lattes.cnpq.br/6065557882134228>.

**13** O Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos (ILITC), atualmente Instituto Roberto Miranda, foi fundado em 06/02/1965. Em 1971, foi adquirida a sede própria; porém, só a partir de 1979, começou o atendimento aos deficientes visuais – cegos, baixa visão e com outras deficiências associadas – visando à sua integração na comunidade. Atualmente atende uma média de 150 alunos, não havendo limite de idade para ingresso. A filosofia de trabalho que sustenta a ação pedagógica do Instituto Roberto Miranda é voltada para a formação integral das pessoas que possuem deficiência visual, assumindo como responsabilidade a busca de alternativas que conduzam o deficiente visual à compreensão de sua participação na sociedade como cidadão que é, buscando exercer em plenitude os seus deveres para com o Estado e requerendo a vigência de seus direitos conforme lhes é assegurado pela Constituição e reforçado por todas as portarias, resoluções e leis que integram as políticas públicas. Fonte: <<http://instituto-robertomiranda.org.br/o-instituto-roberto-miranda/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

se propôs aos discentes que expusessem seus planos de aula em ambiente digital. Essa atividade foi especialmente grata aos discentes que prestaram concurso para docentes no estado do Paraná naquele ano, pois o tema da redação do concurso foram justamente os recursos educacionais abertos. No ano seguinte, a proposta era levantar, sistematizar e analisar esse tipo de material na rede, conforme quatro extratos: objetos educacionais digitais, repositórios digitais em História, materiais didáticos produzidos por universidades públicas para o ensino a distância e *massive online courses*. O programa dividiu opiniões e muitas dificuldades foram encontradas pelo caminho, desde a resistência ao uso de tecnologias até as limitações de uma rede essencialmente anglófona. Ainda assim, vale lembrar que, em pesquisa de opinião realizada junto aos alunos da turma via Google Form, a maioria destacou a importância do método de ensino adotado, bem como a relevância das TICs para a profissão docente (56,3%) e a escassez de sua abordagem na graduação por eles cursada (64,6%) (DURAN, 2015).

Em 2014, passamos da análise de recursos produzidos por outrem para a elaboração dos nossos próprios recursos. Em função de percalços passados, a metodologia de ensino foi invertida: em vez de apresentar os recursos tecnológicos a serem utilizados, a primeira etapa foi dedicada a uma rodada de seminários acerca da obra shakespeariana, tendo como base o livro *Como Shakespeare se tornou Shakespeare*, de Stephen Greenblatt (2011). O ritmo incutido a essa etapa foi ágil: a cada aula, dois capítulos eram apresentados por dois grupos. Além disso, logo no primeiro dia de aula, os alunos foram inseridos em uma comunidade G+, no lugar da utilização da plataforma Moodle disponibilizada pela instituição, tendo em vista apenas o uso de recursos acessíveis aos discentes uma vez que eles próprios se tornassem professores. Nessa plataforma, a primeira postagem dava acesso às respectivas peças em domínio público. Cada peça tinha correspondência com um tema da História Moderna e apresentava um texto complementar, igualmente disponível em rede, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1: ESTUDOS TEHM 2014

TEMA	TEXTO BASE	TEXTO COMPLEMENTAR
Renascimento, expansão marítima	<i>Pérgles</i>	DE MELLO E SOUZA, Laura. Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas. <i>Signum</i> , Revista da Associação Brasileira de Estudos Medievais, n. 7, p. 223-248, 2005.
Sociedade de corte, absolutismo	<i>Hamlet</i>	YEPES LONDOÑO, Mario. Hamlet, en el principio de la modernidad: el juicio al rey. <i>Estud. polit.</i> , Medellín, n. 34, Jan./June 2009. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672009000100009&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-51672009000100009&amp;script=sci_arttext</a> >.
Paz de Westfália, revoluções inglesas	<i>Timão de Atenas</i>	O baile do monstro: o mito da paz de Westfália na história das relações internacionais modernas. <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000200012&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000200012&amp;script=sci_arttext</a>
Escola e ciência moderna	<i>Medida por medida</i>	BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. <i>Estudos Avançados</i> , São Paulo, v. 16, n. 44, jan./abr. 2002. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&amp;script=sci_arttext</a> >.
Reforma e contrarreforma	<i>Henrique VIII</i>	MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. <i>Varia Historia</i> , Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-87752007000100008">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-87752007000100008</a> >.
Reforma e contrarreforma	<i>O mercador de Veneza</i>	MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. <i>Varia Historia</i> , Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-87752007000100008">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-87752007000100008</a> >.
Expansão marítima e utopias	<i>A tempestade</i>	SIQUEIRA, Lucília. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. <i>História</i> , Franca, v. 28, n. 1, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-90742009000100004">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-90742009000100004</a> >.
Absolutismo - linhagem	<i>Rei Lear</i>	FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do estado moderno. <i>Lua Nova</i> , São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/01.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/01.pdf</a> >.
Absolutismo - regicídio	<i>Macbeth</i>	CHAIA, Miguel. A natureza da política em Shakespeare e Maquiavel. <i>Estudos Avançados</i> , São Paulo, v. 9, n. 23, jan./abr. 1995. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100011&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100011&amp;script=sci_arttext</a> >.

Fonte: Elaboração das autoras.

Finalizada a aproximação com a figura shakespeareana e sua importância, foi realizada uma discussão informal das leituras das peças, recomendadas como atividade extra-classe, aproveitando também o primeiro período de greve enfrentado em nossa instituição. Nessa etapa, uma aula expositiva acerca da literatura como fonte histórica foi apresentada, assim como temas acerca das novas literaturas digitais, mencionados de maneira gradual, cautela necessária para o entendimento da tecnologia no ensino como uma atividade cotidiana e acessível.

Num segundo momento, foi realizada uma nova rodada de seminários, essa guiada pela leitura da obra *Recursos educacionais abertos* (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012), disponibilizada com licença aberta pelo grupo REA (Recursos Educacionais Abertos) Brasil. A mesma dinâmica impressa à primeira rodada de seminários foi utilizada, possibilitando aos discentes um debate aberto e flexível acerca dos usos da tecnologia em sala de aula. Nessa fase do processo, os dados oferecidos pelo Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e disponibilizados por meio de um *paper* colaborativo postado na plataforma Academia.edu foram essenciais para que a discussão não degradingasse para a cristalização de antigos preconceitos acerca da rede, bem como acerca da tecnologia no ensino. De um modo geral, pode-se dizer que o processo de tomada de consciência digital é tão importante quanto o aprendizado das técnicas e práticas de ensino com o uso de seus dispositivos.

Nesse sentido, destaque-se que nenhuma das aulas foi realizada em laboratórios de informática; embora a instituição os disponibilizasse, foram preferidos os equipamentos móveis, aparelhos celulares, tanto para buscar os materiais disponibilizados em sala de aula, cujo acesso era facilitado por meio da comunidade G+, quanto para replicar a atividade em escolas de ensino médio, onde nem sempre os equipamentos são acessíveis para os alunos de uma maneira suficiente e igualitária.

Iniciou-se, então, o trabalho de gravação das peças, que contou com dois complicadores. Primeiro, o contato direto com a literatura shakespeareana, por si só de difícil entendimento, acrescido da necessidade de interpretação oral dos papéis ali apresentados. Essa atividade foi particularmente interessante entre historiadores, acostumados a uma interpretação silenciosa das obras em análise, mas também especialmente proveitosa, dada a necessidade de conscientização do uso da voz como um instrumento de ensino. A leitura de obras, sobretudo de peças teatrais, mostrou-se uma prática extremamente válida para a compreensão de fontes históricas, pois forçou os estudantes a refletirem sobre o tom sutil da comunicação oral, bem como sobre a nuance política e social contida nas trivialidades da linguagem. Na era da comunicação digital, a ascensão da literatura impressa como meio de comunicação é muitas vezes acentuado. Entretanto, num país onde a televisão naturalizou a comunicação visual, o advento da internet, aliado à escassez de recursos tecnológicos para a produção digital, tem como resultado a proliferação de narrativas orais sobrepostas a imagens estáticas ou muitas vezes de simples ou baixa resolução, resultando em objetos digitais em que a voz do educador se destaca. Poucas vezes trabalhada em sala de aula, mas muitas vezes reputada de maneira perniciosa, a retórica docente esteve em foco na discussão do modo como as leituras deveriam ser realizadas. O entendimento complexo dos temas abordados pelo bardo inglês em suas peças era condição *sine qua non* para a leitura delas e, por essa razão, nesse momento, os próprios discentes passaram a requisitar e acessar cada vez mais os textos e vídeos complementares de explicação das obras shakespeareanas disponíveis na comunidade virtual especialmente criada para a disciplina.

O segundo complicador dessa etapa do trabalho foi o enfrentamento direto da



tecnologia em sala de aula. Todavia, esse, que constituía nosso maior temor, foi justamente o momento em que o trabalho ocorreu de maneira mais fácil. Talvez porque, nessa versão da disciplina de TEHM, a tecnologia tenha sido apresentada como caminho, mas não como fim. As peças foram gravadas por meio do *software* de licença aberta *Audacity*; para implementar o processo de gravação das peças, recorremos a vídeos explicativos presentes no YouTube e conhecidos como tutoriais. A dinâmica dos tutoriais como prática de uma educação aberta, promovida livremente entre os membros da sociedade civil, foi inclusive tema de debate durante o *download* do programa. Organizados em grupos, os discentes foram incitados a buscar meios de produzir materiais de qualidade conforme os recursos que eles próprios possuíam, como microfones adaptados de seus próprios fones para celulares, captadores de som para música, salas de aula com garantia de maior silêncio, entre outros. A inserção de efeitos sonoros foi incentivada mediante a postagem de repositórios digitais sonoros abertos, propiciando uma discussão acerca de sua validade para a própria História.

Vale a pena ressaltar que a maior parte dos repositórios digitais com material para a área é estrangeira, assim como o historiador que mais se preocupou com a abertura, em termos de licenciamento, da produção impressa voltada para o campo foi Robert Darnton, em sua conhecida gestão da Biblioteca da Universidade de Harvard. Entre outras questões, Darnton destaca que o risco da História de se acomodar à oferta de materiais e fontes por meio de grandes empresas, como é o caso da Google, está justamente na possibilidade de apropriação, por parte dessas empresas, do material por eles digitalizado. Essa apropriação poderá significar, num futuro não muito distante, a restrição do acesso a esses materiais, comprometendo não apenas o ofício do historiador, mas também a própria História. Essa restrição pode se apresentar não somente sob a forma da supressão de um material na rede, mas também de uma política de indexação que torne difícil o seu acesso.

No caso dos repositórios brasileiros, malgrado o fato de o Arquivo Nacional, a Biblioteca Nacional, a Biblioteca Brasileira, entre outros, terem realizado esforços dignos de nota, ainda não se pode dizer que o acesso à História brasileira seja amplamente qualificado ou difundido em rede. Salta aos olhos, nesse sentido, que uma das principais justificativas para a centralidade da História do Brasil nas novas Bases Nacionais Curriculares Comuns<sup>14</sup> seja a facilidade do acesso às fontes históricas nacionais, justamente quando sabemos que a maioria dos nossos arquivos se concentra na faixa litorânea do país, junto aos grandes centros e, na maior parte dos casos, com menos da metade de seus acervos digitalizados.

À gravação das peças, sucedeu o trabalho de elaboração dos planos de aula, que, dado o período de greve, foi reduzido a um curto período de duas semanas, mas que ainda contou com a apresentação sintetizada das aulas a serem ministradas no ensino médio, com a utilização de trechos escolhidos das peças gravadas. O entendimento das peças e sua problematização no âmbito da História Moderna foram arguidos em sala de aula, assim como a leitura das mesmas foi postada na comunidade virtual, no sentido tanto de fomentar o espírito de compartilhamento dos materiais desenvolvidos, quanto de publicizar a atividade discente. Nesse ponto do curso, a licença *Creative Commons* foi trazida à baila, bem como a Carta Aberta sobre Recursos Educacionais Abertos, produzida em Cape Town, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).<sup>10</sup> Assim sendo, finalizamos o curso com um debate acerca da conscientização do uso da rede como um espaço de divulgação de recursos educacionais que podem ou não ser disponibilizados em formato aberto, da importância da existência desse tipo de material e dos procedimentos necessários para a sua abertura.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: nov. 2016.

O trabalho de elaboração dos planos de aula foi reforçado na disciplina de Estágio Supervisionado, ministrada pela professora Ana Heloisa Molina. A primeira etapa de tal disciplina foi dedicada a uma profícua e atenta revisão dos planos de aula propostos na disciplina de TEHM, contando com cerca de três semanas de reelaboração. Nele, os textos que serviriam para a exposição dos alunos sobre o bardo e suas peças foram revistos, dando origem a três grupos de temas: a Inglaterra moderna e o teatro elisabetano, a vida e as obras de Shakespeare, a análise circunstanciada das obras em foco. Nessa etapa, apenas quatro obras estavam em cena: *Rei Lear*, *O Mercador de Veneza*, *Henrique VIII* e *Medida por Medida*. As turmas de aplicação do Estágio Supervisionado eram duas. Sendo assim, os temas foram abordados conforme o seguinte quadro:

QUADRO 2: ES 2015 – TEMAS E PEÇAS

PEÇA	TEMA GERAL	TEMA ESPECÍFICO	TURMA
<i>Henrique VIII</i>	A Inglaterra moderna e o teatro elisabetano	Intolerância religiosa	T1
<i>Hamlet</i>	A Inglaterra moderna e o teatro elisabetano	Indivíduo moderno	T2
<i>Rei Lear</i>	A vida e a obra de Shakespeare	Velhice e exclusão	T1
<i>O mercador de Veneza</i>	A vida e a obra de Shakespeare	Capitalismo moderno	T2

Fonte: Elaboração das autoras.

A turma 1 era composta por sete estudantes com idades entre 16 e 65 anos. Os graus de deficiência visual dos estudantes eram variados, assim como os tipos de deficiência de cada um: por exemplo, a estudante de 16 anos possuía poucas limitações visuais, mas um alto grau de deficiência intelectual; o estudante com maior grau de deficiência visual era o único que possuía curso de graduação, em engenharia. A turma era composta por cinco homens e duas mulheres. A turma 2 estava configurada da seguinte maneira: oito estudantes, cinco homens e três mulheres, com idades entre 18 e 70 anos, também com variados níveis de deficiência visual (seja baixa visão, subvisão ou cegueira).

As aulas dos dois grupos teriam lugar nas tardes de terça e quinta-feira, simultaneamente, com duas sessões para cada um dos tópicos, totalizando quatro aulas em cada turma. As aulas foram acompanhadas e gravadas por ambas as docentes, separadamente. Os discentes da UEL estiveram divididos em trios e, passada a primeira fase de revisão do conteúdo e formas dos planos de aula, foram abordados, durante as aulas da professora Ana Heloisa Molina, temas relativos ao ensino de jovens e adultos, bem como ao ensino de deficientes visuais. Esses temas foram tratados conforme as discussões propostas em *Recursos e estratégias para o ensino de pessoas com cegueira e baixa visão*, de Valdirene Simão (2015), e “O uso de recursos didáticos no ensino de História para os deficientes visuais”, de Luciano de Pontes Paixão (2011). O primeiro aborda as características de acesso ao conhecimento de pessoas com deficiência visual e o segundo aponta a importância do desenvolvimento específico de recursos didáticos adaptados às necessidades dos alunos, por exemplo, a confecção de mapas táteis com relevo perceptível e diferentes texturas, maquetes, jogos entre outros, pois “Tais recursos favorecem uma aprendizagem significativa por valorizar outros sentidos. Assim, a pessoa com deficiência terá garantido o acesso às informações, podendo explorar, perceber e organizar os elementos no espaço” (PAIXÃO, 2011).

A professora Ana Heloisa Molina promoveu, então, um encontro entre os estudantes e os coordenadores pedagógicos, Fátima Aparecida de Assis e Andrea Sousa de Paula, e professores do ILITC, como Shirley Mara Sambatti, com formação em matemática



e pedagogia, ex-aluna do Instituto e portadora de deficiência visual, como nos mostra o trecho do relatório de estágio abaixo:

Em nossas experiências de estágios anteriores a atividade da regência era a que mais causava ansiedade e nervosismo e a observação ficava em segundo plano – sempre foi um momento importante, mas nunca como neste caso. Era o primeiro contato – prático, já que trabalhamos em aula com texto sobre o tema – para uma experiência nova para a maioria da turma. E já no primeiro momento em que adentramos no espaço do Instituto percebemos se tratar de um “universo” – para nós, gratificadamente – diferente. (Rebeca, Gabriela, Raquel. Relatório de Estágio Supervisionado. 2015)

Essa atividade se mostrou extremamente frutífera, uma vez que permitiu o contato direto com os recursos educacionais voltados para estudantes com deficiências visuais, propiciando o conhecimento dos tipos de materiais utilizados para essa demanda, bem como os processos de elaboração desses materiais. Tais materiais, mapas e representações físicas de pessoas e elementos em geral eram importantes porque, segundo as educadoras do ILITC, para além da audição, os estudantes gostavam de “ver” seus objetos de estudo, criando, por meio do contato físico com tais elementos, uma noção de espacialidade essencial para a “locomoção” no terreno das ideias abordadas em sala de aula. Além disso, os discentes puderam, antes de se expor à já estressante tarefa de ministrar uma aula, conhecer a realidade local, contactando os estudantes do ILITC em uma breve apresentação das turmas, realizada pela coordenadora pedagógica, como podemos perceber no relato abaixo:

Antes de conhecermos o espaço físico do Instituto nos encontramos com a vice-diretora, Fátima, que nos apresentou à Shirlei, professora, ex-aluna e deficiente visual, que nos apresentou um pouco do cotidiano das pessoas que convivem com essa, e outras, deficiências. Esse encontro foi fundamental não só para conhecermos superficialmente o braille e os instrumentos e ferramentas com que trabalham, ou como funciona o Instituto, mas para entendermos melhor como era essa vivência e de que forma nos comunicar com eles, para um maior aproveitamento da aula. (Rebeca, Gabriela, Raquel. Relatório de Estágio Supervisionado. 2015)

Para mais, essa introdução foi essencial justamente por conta de um imprevisto. Em uma das turmas visitadas, estava uma aluna que desenvolveu sua deficiência visual após a ocorrência de um incêndio, ainda quando criança. A estudante, de inteligência extremada e já na idade adulta, não atingiu o pleno desenvolvimento de seus membros, e possui mais de 70% do corpo marcado pelo fogo. As reações à sua imagem e comportamento desenvolto foram diversas entre o grupo de estagiários: um dos alunos teve de se retirar do local, encontrando-se em prantos na saída do instituto; outro teve um acesso de riso nervoso e foi necessário reprimi-lo duramente para que pudesse se conter. Note-se que, embora a inclusão seja um tema recorrente nas salas de aula de formação inicial docente desde os anos 2000 no Brasil, são muito reduzidas as possibilidades de contato direto dos discentes com esse tipo de público durante sua graduação. Mesmo quando colegas de turma, o mais comum é que os alunos “diferentes” acabem por receber uma abordagem especial, quase exclusiva por parte do docente, implicando uma distinção que evidencia os limites entre teoria e prática inclusiva.

Antes que as aulas tivessem início, uma nova rodada de reelaboração dos planos de aula, mediante o conhecimento do campo em que seriam aplicados foi implementada. Combinou-se também que os discentes teriam mais uma semana para elaborar mapas táteis e materiais complementares para o uso em sala de aula. Os trechos considerados mais importantes de cada peça deveriam ser selecionados, recortados e convertidos em MP3 para uso, por meio dos aparelhos celulares, em sala de aula. Ainda assim, a sensibilização discente parece ter carecido de alguns retoques, uma vez que um dos grupos, na reunião que antecedia o início das aulas, apresentou um mapa tátil do Reino Unido dividido por cores. A aula do grupo foi adiada para a semana seguinte, mas o outro grupo desenvolveu seu trabalho conforme o previsto.

A aula foi implementada na turma 1. Abordou-se a peça *Henrique VIII*, partindo de uma discussão acerca da Inglaterra moderna, que teve como elemento de sensibilização um mapa tátil da Grã-Bretanha atual. O mapa foi elaborado com grãos da culinária brasileira, o que criou um elemento de identificação entre a história inglesa e a história local, uma vez que as primeiras questões foram acerca das diferenças alimentares entre ingleses e brasileiros. A dinâmica da sensibilização pela identidade deu lugar à temática das diferenças temporais entre o período contemporâneo e o moderno, essa representada pelo desenho da face de Elizabeth I, mediante um mapa tátil composto por purpurina, algodão e rendas. A escolha dos materiais foi importante porque possibilitou ao grupo uma articulação fácil entre o Estado absolutista e a sociedade de corte, sempre descrita a partir da riqueza e do luxo próprios à economia do prestígio coroada por Luís XIV. O terceiro e último mapa tátil do grupo foi uma árvore genealógica da família Tudor, situando Henrique VIII, protagonista da peça em foco, tanto na era moderna, quanto na Inglaterra de Shakespeare.

Os trechos escolhidos para a audição foram três. Primeiro ouviu-se a cena em que o Cardeal Wolsey trama o enforcamento do Duque de Buckingham, seguida pela cena em que o próprio Wolsey se depara com sua derrocada. Depois ouviu-se a cena em que Catarina de Aragão suplica a Henrique VIII que não se divorcie dela, nem se case com a cortesã de tendência protestante, Ana Bolena. Por fim, foi a vez da cena em que Cramer exalta o nascimento e as qualidades de Elizabeth, futura rainha da Inglaterra. Todas as cenas foram entremeadas por discussões acerca das temáticas tratadas por Shakespeare: o poder absolutista e a sociedade de corte, as disputas religiosas então lideradas pela Espanha e pela Inglaterra, entre católicos e protestantes, a emergência da idade do ouro na Inglaterra. A finalização da atividade ocorreu a partir da discussão da intolerância religiosa na atualidade, bem como da elaborada construção da História a partir da literatura, especialmente do teatro elisabetano, tema anunciado como foco da aula seguinte.

A segunda aula da turma 1 ocorreu junto ao grupo que deveria apresentar a peça *Rei Lear*. O primeiro estagiário foi responsável pela contextualização do período moderno e a política, relacionando-os com a situação hoje do Brasil, justificando o porquê de se estudar Shakespeare no mundo atual. Inicialmente os estagiários procuraram percorrer os caminhos que levam da vida do autor à sua obra, buscando superar uma sensação comum entre os que estudam autores de renome, a de que suas obras constituem uma espécie de campo impermeável pela crítica, como se tivessem sido escritas por alguém não humano. Quanto à peça *Rei Lear*, identificaram junto aos alunos os aspectos políticos que permeiam a obra, fazendo uma relação com a política brasileira atual, visando assim a uma aproximação do conteúdo com a realidade deles. Dessa forma, relacionaram a divisão dos reinos como uma representação da fidelidade partidária atual, em que os reinos seriam ministérios. Outro aspecto que os alunos levantaram foi a dificuldade de abdicar os poderes políticos uma vez conseguidos, e como

diversos políticos passam esse poder para suas famílias como uma forma de permanência ao longo do tempo. O material didático produzido foi a reprodução da imagem de Shakespeare em alto relevo adaptada para o sentido do tato. Na elaboração, os estagiários, com o objetivo de explorar outros sentidos que os alunos possuem, como o olfato, utilizaram especiarias, como a canela. Outro material usado foi a gravação da peça em forma de *audiobook*, utilizando trechos da obra, sobretudo os de caráter político. Nas discussões realizadas, outro tema além da política surgiu de forma melancólica: a velhice e o abandono dos filhos, o que tocou as falas dos senhores naquela aula.

O grupo responsável pela peça *Hamlet* iniciou sua apresentação com uma semana de diferença, dado o imprevisto já descrito na turma 2. Um mapa tátil da Grã-Bretanha foi apresentado aos estudantes, seguido por um outro mapa, esse de maior sucesso junto aos educandos: uma pequena representação do teatro elisabetano, aludindo especialmente ao teatro Globe. O mapa, feito com palitos de madeira e areia artificial, chamou atenção por conter, nos diferentes níveis de acomodação do público, materiais distintos e cada vez mais macios em sua composição: purpurina, papel laminado e algodão. Essa distinção promoveu um debate acerca da estratificação social da época moderna e encaminhou a discussão para a difícil composição do Estado absolutista. Nervosos com sua apresentação e atentos à necessidade de suprir as demandas locais, os discentes preferiram gravar parte de suas explicações acerca da peça em foco, bem como selecionaram, utilizando a comunidade G+ da disciplina de TEHM, a interpretação profissional de três trechos da peça sobre o mais famoso príncipe da Dinamarca: a célebre cena da apresentação do fantasma do pai de Hamlet; a cena em que Hamlet, extremamente confuso, pergunta-se sobre a validade da vida, configurando o mais famoso solilóquio do protagonista; e a cena entre Hamlet e Gertrude, em que ele supõe desmascarar a mãe e lhe suplica que se distancie de Claudio. O homem moderno, com seus fantasmas, dúvidas e rancores, é então colocado em foco. Mais do que os condutores da atividade, os estudantes que a recebiam foram, então, responsáveis pelo aprendizado possível no dia, ao abordar, de maneira franca e profunda, a sensação de solidão e desolamento quando da descoberta da fatalidade em suas vidas. Fatalidade presente no desenvolvimento gradual de suas deficiências, bem como no apartamento social imposto a eles a partir desse momento, os quais compararam às descobertas de Hamlet.

Na turma 1, a segunda aula foi liderada pelo grupo responsável pela apresentação da peça *O mercador de Veneza*. Para apresentar o teatro elisabetano, os discentes preferiram utilizar máscaras que representassem os personagens principais da peça, Shylock e Antônio, acentuando as diferenças entre os narizes de ambos e problematizando a banalização da relação entre características físicas e o caráter das pessoas. Essa discussão serviu ainda para assinalar a inovação shakespeariana na personalização, se não individualização, dos personagens em cena, dando margem à discussão do teatro shakespeariano como um elemento literário importante para o desenvolvimento da concepção contemporânea de “homem moderno”. Após apresentarem o enredo da peça, assim como faz o pai de Porcia, os estagiários propuseram uma brincadeira aos estudantes: havia três trechos da obra a serem ouvidos, um romântico e leve, outro simples mas importante, um duro e triste. O estudante mais jovem escolheu a segunda opção, em que se revelou a cena em que Shylock aceita fazer um acordo com Antônio, mas estabelece as diretrizes para o contrato entre ambos. A libra da carne do próprio coração, prometida por Antônio no caso do não cumprimento do contrato com Shylock, dá origem a um debate sobre o valor das coisas e o modo como o capitalismo moderno emergiu de relações mercantis estabelecidas no período shakespeariano. Entediada com uma discussão que chamou de masculina, uma das estudantes reivindicou a

audição da passagem romântica e leve, no que se ouviu o cortejo de Lourenço a Jéssica e sua fuga da casa do pai. Os estudantes se riram das trapaças do amor, mas ponderaram a possibilidade de sofrimento dos pais, aludindo aos seus próprios filhos e contando um pouco das suas vidas pessoais, tema que interessou aos estagiários, que, depois da aula, comentaram, não sem algum espanto, as dificuldades do cotidiano de um deficiente visual. A aula seguiu tendo como tema a invenção do amor romântico e a distinção entre essa noção, a da época moderna e a contemporânea. Nesse ponto do debate, a História e a historiografia ganharam peso, assinalando-se a transmutação de valores ao longo do tempo, assim como a mudança no modo de contar a História ao longo do tempo. Quem escolheu o terceiro baú de som foi Junio César Santiago Alonso, professor de História formado pela UEL, com alto grau de deficiência visual, e nosso supervisor nessa atividade didática. O questionamento de Shylock sobre a humanidade judia ressoou como pedra bruta e foi rompido pelo comentário do discente mais velho da turma: “somos todos iguais”, ao que os demais sorriram, ainda que com alguma melancolia nos gestos. Os estagiários promoveram uma breve discussão acerca da intolerância e da individualidade, mas foi tácito o entendimento da peça e seus temas na maneira efusiva como os estudantes se despediram do grupo, bem como no silêncio pactuado após o solilóquio de Shylock.

O trabalho com literatura apresenta esse tipo de viés: como atinge não somente o entendimento racional, mas também o emocional, há momentos em que as lacunas são preenchidas por um silêncio necessário para o assentamento das ideias e consequente reflexão sobre o texto. A sensação de que as conclusões do trabalho ficaram como que suspensas no ar é importante e significativa, representa a reverberação interior da recepção estética de que tratam muitos autores, como Luc Ferry, assim como a articulação do processo de transcendência, própria ao atributo sublime de uma obra de arte, tal como o texto shakespeariano.

Nesse ensejo, assim como assinalou Jorge Luis Borges, quando escreveu o texto *La memória de Shakespeare* (2005), é preciso entender que, para além da memória, do entendimento e da vontade, o potencial da narrativa reside não apenas na quantidade de informações contidas num texto, mas em sua combinação, em sua forma de articulação, em seu evento de aparecimento e processo de difusão, em seus modos de recepção. A variação na oferta para essa recepção é condição importante para a vivificação da obra, para a manutenção da suspensão de seus temas em sociedade, garantindo a permanência de homens que se inscrevem no tempo e pelo tempo, seja pela voz, pelo papel ou pela tecnologia.<sup>15</sup>

## **AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**

TEHM: Gravação das peças completas (*audiobook*) com qualidade interpretativa e técnica (três pontos), bem como elaboração de plano de aula consistente, somente com materiais de licença aberta e postagem na Comunidade Virtual G+ (três pontos). Além disso, houve duas rodadas de seminários (um ponto), acrescidas de uma apresentação final dos planos de aula, envolvendo a audição de trechos das peças gravadas (três pontos).

ES: Reelaboração dos planos de aula, tendo em vista as especificidades do público a ser atendido, execução dos planos de aula assídua e pontualmente no ILITC (cinco pontos), produção de material didático adequado às necessidades dos alunos atendidos – mapas táteis, máscaras, retratos em relevo entre outros – (um ponto) e apresentação do relatório de Estágio Supervisionado (quatro pontos).

**15** Em 2016, os planos de aula e as peças gravadas foram aperfeiçoados com a finalidade de serem publicados em formato digital. O áudio das peças foi editado, selecionando-se as partes consideradas mais importantes para a compreensão da obra de Shakespeare e da História Moderna, bem como remixados, de modo a configurar três grandes conjuntos que reúnem temáticas consideradas, pelos discentes, como essenciais para a modernidade: a identidade do/para homem moderno, a constituição do/para mundo moderno (destacando-se o tema da expansão marítima) e a cultura do/para homem moderno. Esses recortes incluem trechos das peças *Macbeth*, *Hamlet*, *A tempestade*, *Othelo*, *O mercador de Veneza*, *Medida por medida*, *A megera domada* e *Henrique VIII*. Quanto aos planos de aula, os discentes da turma de 2016 já haviam sido acompanhados na disciplina de História Moderna em 2013 e, por essa razão, foram convidados a revisitarem os próprios trabalhos para a elaboração dos planos de aula de 2016. Naquela oportunidade, deveriam elaborar textos de História Moderna com temas próprios à disciplina (Expansão marítima, Reforma e contrarreforma, Cultura popular e erudita, Renascimento, Ciência moderna, Estado absolutista), envolvendo três tipos de materiais: livros acadêmicos, filmes e fontes históricas em formato digital colhidas em repositórios abertos. Nessa oportunidade, deveriam remixar os próprios materiais, reordenando a escrita para uma interpretação da obra shakespeariana, bem como se envolvendo num processo de autoavaliação.

**16** Onde a autora Maria Renata leciona a disciplina de Aspectos Políticos e Sociais de Países de Língua Francesa, seguindo um programa que mescla história e literatura no estudo da Revolução Francesa, mediante a análise de obras como: *Os deuses têm sede*, de Anatole France; *Educação sentimental*, de Gustave Flaubert; *O vermelho e o negro*, de Stendhal; *A religiosa*, de Denis Diderot; entre outras.

**17** 2016-2017, promovido sob a supervisão da professora Isabel Drumond Braga, tendo como tema a relevância da parentética na construção de uma literatura brasileira, conforme as obras de Janeiro da Cunha Barbosa.

## AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O presente projeto deita raízes no curso de História, incrementando tanto a atividade de docência, promovida junto ao curso de Letras da mesma instituição,<sup>16</sup> como a atividade de pesquisa, confabulada pelo projeto de pós-doutoramento em curso pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.<sup>17</sup> Para mais, o estudo acerca das TICs na educação, desenvolvido desde 2011 no âmbito dos grupos de pesquisa Políticas Públicas, Tecnologia e Educação, da UEL e da Universidade Federal Fluminense (UFF), Modelos de Formação de Professores: Estudos Comparados, da Universidade de São Paulo (USP), e da Cátedra em Educação Aberta, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fortalece-se. Paralelamente, o projeto significa uma retomada dos estudos no campo da História Cultural por parte da professora Ana Heloisa Molina, atualmente em vias de apresentar um projeto de pós-doutoramento acerca das relações entre Arte e História. Ainda assim, a consistência e o sucesso do projeto representaram o convite para inaugurar uma nova linha de publicação, em formato digital e aberto, na editora da própria universidade (EDUEL), especialmente dedicada a diálogos pedagógicos inovadores, prevista para o final de 2017.

Não obstante, o trato com um público especial, deficiente visual e adulto, mediante os recursos da literatura e da tecnologia no campo da História, implicou um aprendizado profundo, cujos ganhos se situam também num campo pessoal para professores e alunos. A literatura de Shakespeare aborda temas complexos que não raras vezes promovem mudanças no nosso próprio modo de ver e nos relacionarmos com o mundo. Quando Hamlet se pergunta se a vida vale a pena, quando Macbeth se ressentido do mundo, quando Ofélia enlouquece pela dúvida acerca do próprio juízo, quando Rei Lear vê justo quando cega ou Othelo se deixa envenenar por Iago, não apenas a História Moderna é trazida à baila, mas também o homem contemporâneo é colocado em cheque e a História, de um modo mais geral, é conclamada à mediação do debate. Na rememoração digital da literatura clássica, não apenas o passado, mas também o presente e o futuro, uma vez que as camadas do tempo se revolvem em prol da composição do homem e, como diria Freud, um dos maiores bardólatras do Ocidente, do próprio mal-estar da civilização.

Especialmente para os discentes, hoje considerados nativos digitais, aprender a buscar na rede fontes de conhecimento confiáveis e estáveis, do ponto de vista da sua acessibilidade e da abertura, converte-se num benefício de longa duração, que lhes garante a possibilidade da manutenção da pesquisa como prática essencial para seu trabalho docente, para além dos muros e das matrículas universitárias. A conscientização de seu papel de protagonistas do saber na rede, seja como usuários, seja como produtores, também deve ser considerada como sofisticação de suas competências digitais, sempre tão exigidas pelas instituições reguladoras da instrução nacional.<sup>18</sup>

Ainda assim, ensinar pessoas mais velhas que eles, lhes propiciou uma camada extra de dificuldade, em que sua seriedade, mais do que a suposta detenção de informações, foi desafiada.<sup>19</sup> Na construção de um diálogo horizontal, foi necessário que sua *persona* docente, quase sempre exercitada junto a adolescentes, se desconstruísse, se reinventasse. O discurso jovem, muitas vezes marcado pela visualidade de suas referências culturais, também foi questionado de maneira surpreendente.<sup>20</sup> As metáforas visuais que envolvem a prática docente pareciam não fazer sentido ou mesmo desrespeitar os deficientes visuais diante deles, o que, assim, alargou o universo vocabular de que os discentes dispunham, assim como aperfeiçoou o uso da voz como um dos únicos instrumentos disponíveis para a prática proposta.<sup>21</sup>

Dessa forma, entendemos que as atividades desenvolvidas nesse projeto interdisciplinar salientaram a importância do uso efetivo das tecnologias de informação e

18 “Considero que o uso de tecnologias que permitam a acessibilidade é fundamental no repertório de um professor e, assim, é essencial que o mesmo busque as melhores metodologias para isso. Além disso, considero também que os professores que estão sendo formados já estão inseridos em uma cultura digital, os quais vão para as salas de aula para propiciar aprendizagem através do ensino a alunos cada vez mais imersos em tal cultura. A experiência de fazer a gravação das peças de Shakespeare e de poder disseminá-la por uma plataforma online – uma rede social – foi com certeza muito aconchegante, visto que é basicamente o que fazemos todos os dias com materiais de estudo ou postagens aleatórias: compartilhamos com os colegas. Posso dizer que “me senti em casa” nesta atividade. Ainda, ter a oportunidade de experimentar uma atividade como esta na graduação foi muito importante e bem diferente do que estava acostumada a fazer quando tinha a oportunidade de ir à sala de aula – o máximo de tecnologia que usava era o data show. Poder aprender sobre qual programa utilizar para as gravações, como inserir essas gravações na aula, compreender a importância do compartilhamento de materiais e, sobretudo, entender sobre como fazer isso legalmente são fatores que tornaram esta atividade parte da professora que a UEL formou – e que hoje tenta inserir mais tecnologia nas aulas de História”. (Relatório final da disciplina de Tópicos de Ensino de História Moderna, turma de 2015).

19 “A atividade de Estágio por si só já nos coloca em contato com enfrentamentos e ensinamentos ao longo de sua prática. Nesse caso específico o desafio foi muito maior, e conseqüentemente a experiência e as gratificações, ou seja, o retorno acadêmico, profissional e pessoal que tivemos foi gigante. Nos desafiar a pensar outras formas e materiais, além de comportamentos, posturas e modos de fazer nos forçou a nos colocar no lugar do outro e, de certa forma, ampliar nossa mentalidade. A produção de um mapa tátil foi algo trabalhoso, mas o pensar outras formas fora do universo visual para nos comunicar com eles foi ainda mais difícil. Outro fator que pesava nessa experiência era o receio pela reação e o comportamento ao lidar com um público mais velho, e de ampla faixa etária” (Relatório de Estágio, grupo O Mercador de Veneza).

20 “A experiência como estagiário-regente em uma turma de deficientes visuais foi algo que nunca esperei viver [...] Entretanto me surpreendeu de forma positiva” (Relatório de estágio, grupo Rei Lear).

21 “Procuramos nos atentar para nossa voz, já que esse é o maior recurso que temos ao expor o conteúdo [...] Consideramos a experiência extraordinária, principalmente por alcançar pessoas que ficam esquecidas pela maior parte dos cursos de licenciatura” (Relatório de estágio, Grupo Medida por medida).



comunicação, aliado a temas universais da literatura clássica em História Moderna, em uma situação de ensino e aprendizagem peculiar (com jovens e adultos com diversos níveis de deficiência visual e cognitiva). Tais atividades foram exitosas: na pesquisa das fontes literárias, nas possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas, no preparo das aulas, na discussão dos textos, na confecção de materiais didáticos e especialmente onde todos os atores envolvidos – professores universitários, estagiários e membros do Instituto Roberto Miranda – redescobriram em si o Homem e algo mais sobre sua própria identidade.

## BIBLIOGRAFIA

- AMIEL, Tel; DURAN, Maria Renata C. Desafios do trabalho com recursos educacionais abertos na formação inicial docente. *EmRede*, Revista de Educação a Distância, v. 12, n. 2, 2015.
- ARIES, Philippe; DUBY, Georges; LA DURIE, E. Leroy; GOFF, Jacques Le. *História e nova história*. Lisboa: Teorema, 1986.
- ASSMANN, Aleida. *Cultural memory and western civilization*. London, Cambridge, 2013.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BORGES, Jorge Luis. *La memória de Shakespeare*. Buenos Aires: Emecé, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BROTTON, Jerry. *A history of the world in twelve maps*. London: Penguin Books, 2013.
- BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do renascimento na Itália: um ensaio*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BURGESS, Anthony. *A literatura inglesa*. São Paulo: Ática, 1996.
- BURKE, Peter. O cortesão. In: GARIN, Eugenio. *O homem renascentista*. Lisboa: Presença, 1991. p. 99-120.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 44, jan./abr. 2002.
- BURKE, Peter. *Linguagens e comunidades na idade moderna*. São Paulo: Unesp, 2012.
- CAMPOS, Paulo Mendes. *Contos de Shakespeare*. Belo Horizonte: TecnoPrint, 1970.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia do iluminismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- CHASTEL, André. O artista. In: *O Homem Renascentista*. Lisboa: Presença, 1991.

- CHIAPPINI, Lígia. Relações entre história e literatura no contexto das humanidades hoje: perplexidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH. HISTÓRIA: FRONTEIRAS, 20., 1999, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Humanitas, 1999.
- COSERIU, Eugênio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença, 1982.
- COSTA, João Paulo Oliveira. *Maré Nostrum: em busca de honra e riqueza nos séculos XV e XVI*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2013.
- CURTO, Diogo Ramada. *Cultura escrita: séculos XV a XVIII*. Lisboa: ICS, 2007.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DURAN, Maria Raquel da C.; DURAN, Maria Renata C. Identidade, auto-imagem e felicidade no mundo virtual. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 8, n. 14, p. 73-84, 2014.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero, um destino*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.
- FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FONTANA, Josef. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: Edusc, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FRANCO, Gustavo; FARNAN, Henry. *Shakespeare e a economia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de S. *Política docente no Brasil: um balanço da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GREENBLATT, Stephen. *Como Shakespeare se tornou Shakespeare*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GREENBLATT, Stephen. *A virada: o nascimento do mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : LTC, 2008.
- GUTMAN, Guilherme. Freud, Lear & Bloom: algumas notas sobre leitura e psicanálise. *Alea*, v. 10, n. 1, p. 108-120, jun. 2008.
- HELIODORA, Barbara. *Shakespeare: o que as peças contam*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.
- HILL, Christopher. *O século das revoluções (1603-1714)*. São Paulo: Unesp, 2012.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- IGLESIAS, Francisco. Memória e história. In: SEMINÁRIO BASES PARA IMPLANTAÇÃO DE UM ARQUIVO MODERNO: O ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 1991. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- KANTOROWICZ, Ernst H. *Os dois corpos do rei*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 1999.



- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- MOIMAZ, Erica R.; MOLINA, A. H. Arte e história: a pintura de Bruegel e o ensino de História. *Cadernos do CEOM*, v. 28, p. 143-166, 2008.
- MOLINA, Ana Heloísa. Renascimento, Shakespeare e a sala de aula. *Boletim Informativo do Laboratório de Ensino de História*, Londrina, ano 5, n. 15, p. 3-4, maio 1999.
- MOLINA, Ana Heloísa. Diálogos possíveis entre o ensino de História e a literatura shakesperiana. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, n. 5, p. 167-186, 2000.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, jan./jun. 2007.
- MORE, Thomas. *Utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.
- NAKLÁDALOVÁ, Iveta. *La lectura docta en la primera edad moderna (1450-1650)*. Madrid: Abada, 2013.
- PAIXÃO, Luciano de Pontes. O uso de recursos didáticos no ensino de História para os deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, n. 50, 2011.
- PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de época na literatura*. São Paulo: Ática, 1992.
- SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012.
- SANTOS, Marlene S. dos. O teatro elisabetano. In: NUNEZ, Carlinda F. P. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. 2 volumes.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. Campinas: Unicamp, 1988.
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento: os humanistas, uma nova visão de mundo: a criação das línguas nacionais: a cultura renascentista na Itália*. São Paulo: Atual; Unicamp, 1985.
- SHAKESPEARE, William. *Teatro completo: tragédias e romances sombrios: v. I*. Tradução, notas e organização de Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2009.
- SHAKESPEARE, William. *Teatro completo: comédias e romances: v. II*. Tradução, notas e organização de Barbara Heliodora São Paulo, Nova Aguilar, 2009.
- SHAKESPEARE, William. *Otelo, o mouro de Veneza: obras completas de Shakespeare: v. XIV*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos, [196-].
- SHAKESPEARE, William. *Macbeth: do texto e da tradução*. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Teatro Hoje).
- SILVA, Renán. Entre Cervantes y Shakespeare: nuevas formas de escribir la historia de la literatura. *Co-herencia*, v. 9, n. 17, p. 223-230, jul. 2012.
- SIMÃO, Valdirene. *Recursos e estratégias para o ensino de pessoas com cegueira e baixa visão*. Material do IRM. 2015.
- SISSON, Charles Jasper. Shakespeare. In: SHAKESPEARE, William. *Obras completas: v. I*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1989.

SOARES, Magda. *História e linguagem: uma perspectiva discursiva*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

STAROBINSKI, Jean. *A invenção da liberdade*. São Paulo: Editora Unesp, 1994.

STEVENS, Kera; MUTRAN, Munira. *O teatro inglês da Idade Média até Shakespeare*. São Paulo: Global, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

TOCQUEVILLE, Alexis. *O Antigo Regime e a Revolução*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TREVOR-ROPER, H. *A crise do século XVII: religião, a reforma e mudança social*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOSHINO, Kenji. *Mil vezes mais justo: o que as peças de Shakespeare nos ensinam sobre a Justiça*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2014.









UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ESTER G. DA SILVA  
PAOLA B. OLIVEIRA FRANCO  
TÁBATA ANE CAPELARI

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR  
INSTITUTO ROBERTO MIRANDA**

---

Londrina  
2016

## 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Estagiários: Ester Gonçalves da Silva; Paola B. Oliveira Franco; Tábata Ane Capelari.

Escola: Instituto Roberto Miranda – Centro de Instrução, Reabilitação e Apoio as Necessidades Visuais.

Endereço: Rua Netuno, nº90, Jardim do Sol.

Direção: Fátima Aparecida de Assis

Coordenação: Márcio Rafael da Silva

## 2- PLANEJAMENTO DE ESTÁGIO

Realizamos as leituras dos textos: "Como Shakespeare se tornou Shakespeare", de Stephen Greenblatt, "Diálogos possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana" de Ana Heloísa Molina e "O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais" de Luciano de Pontes Paixão.

Na aplicação dessa oficina usamos material produzido na disciplina de História Moderna II com a professora Maria Renata Duran. Abaixo segue sinopse - geral, por ato e cena - da peça "Medida por Medida" apresentada aos alunos:

Sinopse "Medida por Medida", Willian Shakespeare.

GERAL: Vicêncio, que é duque em Viena, arquiteta um plano para saber o que é feito em seu nome e o que falam na sua ausência, Ângelo é colocado em seu lugar para administrar as questões da cidade, afinal o tem como homem integro, de reputação impecável, entretanto ele decide levar a risca antigas leis sendo absolutamente tirano no cumprimento das mesmas.

O resultado é a prisão e condenação à morte de Cláudio, que engravidou a noiva antes do casamento. O jovem ciente de seu compromisso com Julieta e está inteiramente disposto em assumir responsabilidades; mas por tirar a virgindade de uma donzela antes de serem cônjuges é considerado um crime irrevogável com pena morte. Todavia Ângelo deseja que Cláudio seja um exemplo para os demais, até que Isabella, irmã de Cláudio, que esta prestes ao voto do noviciado aparece para interceder pelo perdão de seu parente. O governante substituto é tomado por uma paixão incontrolável pela moça e propõe que ela se deite com ele, em troca da liberdade de Cláudio, mas isso não passa de enganação, pois não pretende soltar o réu. O Duque se disfarça de frade, solucionando tudo, enganando a todos e é assim que a



trama se desenrola. Medida por Medida é uma peça complicada e traz reflexões questões sobre justiça, verdade, compaixão, orgulho e humildade.

## PORATO

### Ato I

Cena I – Vicêncio, Duque de Viena chama Lorde Ângelo para informar que vai viajar e lhe dá o poder máximo temporário. Entretanto Ângelo tem fama de ser inquestionável.

Cena II – Os decretos de Ângelo são comentados, entre eles fechar as casas de tolerância (puteiro) da região, restando alguns na cidade apenas pq um homem influente intercedeu. Outro intento do lorde é mostrado, a sentença de Claudio por ter engravidado sua namorada antes do casamento. É falado tbm sobre as casas de tolerância.

Cena III – o Duque conversa com um Frei, pedindo auxilio para poder se disfarçar e colocar em prática seus planos para aplicar as leis – se culpa pela sociedade ter chegado onde chegou – e observar as ações de Ângelo.

Cena IV – Lúcio vai até o convento conversar com Isabela, irmã de Cláudio, para que ela – devido suas virtudes – peça para Ângelo que tenha piedade de seu irmão condenado.

### Ato II

Cena I – Discussão aleatórias, mostra as pessoas conversando sobre o cumprimento das leis que outrora não era feito

Cena II – Isabela vai falar com Angelo, ela é contra o que o irmão fez, entretanto por ser sua irmã tenta defende-lo, e Angelo se mostra irredutível dizendo que aquilo que lhe acontece nada mais é do o cumprimento da justiça, porém fica dominado por Isabela.

Cena III – O duque disfarçado de padre conversa com o Preboste e Julieta, que afirma estar grávida, que consentira com Claudio no ato sexual e pede perdão ao “padre” por seu pecado.

Cena IV – Angelo confessa que está apaixonado por Isabela e pede que se deite com ele para que possa libertar seu irmão. A moça diz que irá denuncia-lo por tamanha hipocrisia, pois condenou Claudio por aquilo que deseja cometer, o homem ri assumindo que devido sua posição e conduta irrepreensível ninguém irá acreditar nela.

### Ato III

Cena I - O duque escuta a conversa entre Isabela e Cláudio. Ela diz que Ângelo pediu sua virgindade em troca pela vida do irmão, ele num ato de desespero pede que ela ceda, entretanto ofendida briga com ele e vai embora. Quando estava saindo o duque lhe propõe que finja concordar com o pedido do tirano, mas desde que seja no escuro e no silencio, pq Mariana irá em seu lugar. Mariana foi abandonada por Ângelo as vésperas do casamento e assim será obrigado a cumprir o voto.

Cena II – Vicêncio ainda disfarçado conversa com Lúcio, que falam da crueldade de Ângelo em relação a coisas tão banais como o abrir de braguilhas e calunia o duque. Miss Overdone vai para a prisão junto com seu ajudante Pompeu, pelo crime de alcovitice. Da mesma forma conversa com Escalo que se mostra fiel e defende o duque ausente das calunias.

### Ato IV

Cena I – O duque disfarçado de monge conversa com Isabela e Mariana sobre o plano para desvendarem Ângelo.

Cena II – Preboste sugere a Pompeu que ajude o carrasco nas execuções para que não seja castigado. Cumprem a sentença em Bernardino. Duque conversa com o Preboste, que recebe um edito de Ângelo para que execute os dois prisioneiros, Claudio e Bernardino, e que envie a cabeça do primeiro, caso não aconteça será punido por negligência. O duque persuade o preboste para participar do seu plano, executando Bernardino e enviando sua cabeça no lugar de Claudio e mostra uma carta para o serviçal com o selo do duque para protelação da sentença.

Cena III – Pompeu entra na prisão e vê os principais clientes de Miss. Overdone. Ele e o carrasco falam com Bernardino sobre a ordem de mata-lo, mas ele diz que bebeu demais para aceitar ser morto naquele dia, mesmo assim o duque disfarçado de padre tenta prepara-lo. Preboste fala com Duque que naquela manhã morreu outro preso, muito mais parecido com Claudio, duque manda que lhe corte a cabeça e envie a Ângelo. Isabela vem falar com o "padre" para saber se o irmão conseguiu ser salvo, entretanto é informada que ele morreu. Lúcio entra e tenta colocar Isabela contra o duque, dizendo que o

duque poderia ter salvado Claudio se não tivesse ausente. Depois conversa com o "padre" falando mal do duque e lhe fazendo confissões de ter engravidado uma jovem, mas que jurou de pé junto ser mentira.

Cena IV – Escalo e Ângelo conversam sobre o retorno do duque, que estranham onde o duque marcou o retorno e pede para Escalo chamar as pessoas de posição para o receber. Ângelo argumenta sozinho que não irão acreditar no que Isabela contará a seu respeito e a justificativa sobre a morte de Claudio.

Cena V - O Duque – sem disfarce - conversa com Frei Pedro sobre o plano.

Cena VI – Isabela está conversando com Mariana sobre o que fazer e Frei Pedro dá o recado do duque para que vão a entrada da cidade.

#### Ato V

Cena I – Chegada do Duque. Isabela acusa Ângelo, entretanto ele tenta reverter a acusação alegando que a moça não goza de seu estado normal devido ao sofrimento que passou recentemente. No entanto ela mantém a alegação e pede aval do que diz a Lúcio, que discute com o Duque. O Duque se mostra irredutível sobre a sentença dada por Ângelo. Lúcio fala mal do padre Ludovico (duque disfarçado) e Frei Pedro o defende, entretanto Lúcio afirma que caluniou Vicencio. Mariana avança para segunda acusação Ângelo, mas o duque continua se desentendo com Lúcio. Mariana afirma que seu marido é o tirano, ele pede que ela descubra o rosto, diz que já tentaram firmar contrato nupcial, todavia não deu certo e que já faz mais de cinco anos que não a vê. Ângelo perde a paciência, quando Mariana fala que naquela semana se deitou com ela achando que era Isabela. O duque vai buscar Ludovico. Escalo assume o julgamento e o duque volta disfarçado de padre e Lúcio continua acusando o padre. Lúcio atribui tudo que disse a Ludovico, que afirma que deve trocar com ele essas palavras, já que foi ele quem as pronunciou. Escalo e Ângelo pedem que o preboste leve Ludovico preso, esse por sua vez resiste, Lucio pede que o padre mostre o rosto e quando o capuz

cai descobre-se o Duque. Angelo reconhece quão ardiloso foi o Duque ao vigia-lo dessa forma e é obrigado a casar com Mariana. Duque declara que Angelo deve ser morto pela vida de Claudio, que o fez casar com Mariana para que sua honra seja limpa, ela ajoelha intercedendo por seu marido e Isabela a ajuda no pedido de perdão. A pedido do duque, Preboste traz Bernardino e Claudio encapuzado, quando tira o capuz Claudio é achado. O duque perdoa todas as faltas, mas não perdoa a Lucio – pelas calunias que falou contra o duque - o obrigando a casar-se com a mulher que confessou ter engravidado, depois castiga-lo, ele afirma que prefere morrer a casar-se com uma rameira. É pedido a Angelo que ame Mariana, Agradece a Escalo pela lealdade, o preboste é renomeado para um cargo melhor, Isabel recebe a proposta de se tornar esposa do Duque.

### **CONFECÇÃO DO MATERIAL TÁTIL**

Optamos por desenvolver o retrato de Shakespeare e a bandeira do Reino Unido em material tátil, nossa opção se deu por dois fatores: 1) o tema era a vida de Shakespeare 2) outros colegas de turma já estavam desenvolvendo mapas, maquetes do teatro *Globe* e outros.

Para desenhar o retrato e o mapa em tamanho ampliado (cartolina) usamos o Datashow para projetar a imagem sobre a cartolina e então contornamos. O passo seguinte foi colar as diversas texturas delineando as linhas tanto do retrato como da bandeira. Utilizamos glitter, brocal, barbante de duas espessuras, lantejoulas, algodão, E.V.A e lápis de cor. O processo foi simples e nos atentamos aos detalhes para que ao tatear o material fosse possível uma boa identificação por parte dos alunos. Nos locais onde usamos o glitter cobrimos com cola branca para que ao manusear o material os alunos não se sujasse. O resultado foi satisfatório. Nos anexos seguem as fotos do processo de confecção.

### **3- DEBATES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**

Um dos grandes problemas para os professores de História ,pelo caráter abstrato da disciplina, por lidar com a imaginação e com conceitos complexos e mutáveis, é a compreensão por parte dos estudantes, conforme comenta Lana Mara de Castro Simon no texto “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos” citando Christian Laville:



"... a história [...] não é uma ciência fácil. Principalmente para as inteligências inacabadas [...]. A história é, provavelmente, a mais abstrata das disciplinas, menos do que todas as outras, ela pode se submeter a experimentação. O laboratório do historiador é inteiramente imaginário. Sem contar ainda que a história utiliza uma linguagem e conceitos complexos, mutáveis, frequentemente diferentes em suas concepções históricas e no seu senso corrente. Estes fatores fazem da disciplina um domínio do saber particularmente difícil ao acesso pelas inteligências dos adolescentes" (2004; p. 33-34)

Há uma dificuldade ainda maior para alunos com deficiência visual, entretanto, ela não está ligada às questões cognitivas, mas exige do professor que os recursos e o modo de transmissão desse conhecimento históricos tome outros caminhos. No texto "O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais", o autor observa as dificuldades em encontrar materiais didáticos destinados aos deficientes visuais, e ressalta que a produção de recursos didáticos que estimulem outros canais sensoriais – tato, audição - deve ser emergencial. (PAIXÃO, 2012, p. 02).

Usamos a literatura shakespeariana como fonte na elaboração de nossa oficina, e Ana Heloísa Molina em seu texto "Diálogos possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana", faz uma breve apresentação da vida de William Shakespeare e faz sugestões de como trabalhar fontes literárias em sala de aula, que vai da leitura da obra original à suas diversas interpretações e ressalta que:

Devemos ficar atentos porém a um dado: por mais rica, envolvente e emocionante que seja a literatura, esta deve ser tratada como um documento, entre muitos outros possíveis e presentes naquele dado momento histórico e, como tal, devidamente analisado e contextualizado, em seu discurso narrativo, personagens e ambiente de ação. (1999, p. 183)

Ao realizar análise de fontes, sejam materiais, visuais, documentais ou audiovisuais, em sala de aula, o docente proporcionará ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento histórico, para a mediação das fontes no ensino de história:

"Torna-se necessário que o professor inclua como parte do processo ensino-aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento

pelos alunos, tornando possível "imaginar", reconstruir o não vivido diretamente por meio de variadas fontes documentais." (SIMON, 2004. p.88)

Circe Bittencourt expõe que o professor de história tem o propósito de promover o ensino com eficiência, competência e com capacidade de fazer o aluno pensar historicamente, criticamente e com sensibilidade (BITTENCOURT, 2004, p. 367). Uma fonte citada pela autora é a fotografia "em razão da quantidade de fotos com que os alunos tem oportunidade de ter contato em seu cotidiano é importante trabalhar com poucas que sejam representativas de "imagens fortes" capazes de causar um impacto visual, para motivá-los" (BITTENCOURT; 2004; p. 368). Em relação aos deficientes visuais esse impacto pode ser causado pelas diferentes texturas aplicadas em um mapa tátil que represente um mapa geográfico, retrato, bandeiras, etc.

Ao elaborar essa oficina, percebemos que desenvolver o conhecimento histórico não é algo simples, ainda mais por alunos deficientes visuais, e para que sua aprendizagem ocorra, precisamos realizar um bom trabalho metodológico com as fontes, pois assim o ensino de história será compreendido e produzir material de apoio que favoreça suas necessidades específicas.

#### **4- TEMA MINISTRADO**

##### **4.1- Apresentação do tema e seus fundamentos historiográficos**

###### **MEDIDA POR MEDIDA E O ABSOLUTISMO**

A peça Medida por Medida evidencia que a sociedade burguesa ganhava cada vez mais força e consciência de si mesma, os governantes e as leis já não correspondiam aos ideais e a dinâmica dessa sociedade. Em Viena, a luxúria já havia se disseminado por todos os seguimentos da sociedade e as leis que a coíbiam não eram aplicadas há mais de 14 anos. No trecho que usamos para elaborar a aula, isso fica muito claro na fala do Duque que se afasta do poder deixando com que Ângelo cumpra as leis e torne a situação mais amena.

O ato de Ângelo de mandar matar Cláudio por fornicação é vista por muitos como tirânico, já que muitos já haviam cometido igual crime e não receberam punição alguma. Os que querem ver a lei cumprida assim como Ângelo, pensam ser desmedida a punição em relação ao crime cometido. Para Ângelo, se a lei não é aplicada perde a razão de ser. Podemos reportar o posicionamento do Duque e de Ângelo às características dos Estados Absolutista e Liberal respectivamente.

Duque toma decisões de acordo com sua vontade, sem levar em conta a lei, deixando-se guiar muito mais pela moral, ele quer livrar a sociedade da luxúria sem macular a figura do bom governante. Isso se faz notar no Ato V, onde todas as suas decisões são tomadas pela moral e não pela lei vigente. Cláudio não morre nem leva chibatadas, Lúcio e Ângelo casam-se com as mulheres que abandonaram. Pelas decisões e caminhos seguidos pelo Duque para alcançar seus objetivos notamos que sua figura se assemelha com a de um rei absolutista. A postura do Duque se encaixa à teoria de Maquiavel, onde os fins justificam os meios. Ângelo apesar de parecer tirânico, busca por todos os meios cumprir com a lei, sem interpretá-la nem se deixar guiar pela moral. Para ele a lei é o meio de ordenar a sociedade e todos são iguais perante ela. Porém é corrompido pelo poder e acaba por querer fazer aquilo que a própria lei condena. Estas são as características do juiz da época do Estado Liberal, que só aplica a letra fria da lei.

#### **4.2- Fontes para o ensino do tema proposto**

A fonte utilizada no planejamento e desenvolvimento dessa oficina foi o áudio book produzido por nós da obra "Medida por Medida" de William Shakespeare. Esse material foi criado na disciplina de Metodologia de Ensino de História Moderna do curso, é o resultado da gravação de leitura da peça citada e posteriormente editada.

#### **4.3- O tema no livro didático usado pela turma**

Desconhecemos a utilização de algum livro didático por parte dos alunos do instituto.

#### **4.4- Conhecimentos prévios sobre o tema apresentados pelos estudantes**

Os conhecimentos prévios dos alunos foram levantados oralmente antes de iniciarmos a oficina, quando questionávamos percebemos muita timidez e conforme expomos, dificuldade por parte dos alunos para compreensão do tema. De maneira geral eles conheciam Shakespeare e algumas de suas obras mais divulgadas, porém nenhum deles havia ouvido falar sobre a peça que abordamos.

### **5- OBSERVAÇÃO**

#### **5.1- Descrição atividades realizadas**

Fomos ao Instituto Roberto Miranda com toda a turma, no dia 27 de outubro de 2015, para conhecer a estrutura física e funcionamento. Ouvimos uma palestra da professora Shirlei, que é deficiente visual, formada em Matemática e Pedagogia e já foi aluna do Instituto. Explicou a história do Instituto e também sobre o público alvo. Nem todos os alunos tem deficiência visual total alguns possuem alguma porcentagem de visão, o que eles denominam de baixa visão. Ela nos mostrou os materiais usados para escrita em braile, nos explicou como ler braile e apresentou materiais táteis usados para que os cegos compreendam o que é ensinado estimulando outros sentidos.

#### **5.2- Escola:**

O ILITC – Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, conhecido como Instituto Roberto Miranda, foi fundado em 06/02/1965. Em 1979 começou o atendimento aos deficientes visuais para integra-los na comunidade. Atende uma média de 150 alunos, que vão de bebês a idosos, e sua ação pedagógica é voltada para formar deficientes visuais, buscando alternativas que os levem a compreender sua participação em sociedade, como cidadão, buscando exercer em plenitude os seus deveres e seus direitos assegurados pela Constituição e Portarias, Resoluções e Leis que integram as Políticas Públicas<sup>1</sup>. Carlos Roberto Miranda foi o primeiro diretor do instituto,

---

<sup>1</sup>Informações retiradas do site <http://institutorobertomiranda.org.br/o-instituto-roberto-miranda/>, acesso em 30 de jan. de 2016.



que chegou à Londrina – vindo de São Paulo - na década de 1960.

Assumi o ILITC em 1979, sendo diretor até seu falecimento em 2012.

Quanto à estrutura física, é um espaço amplo, possui secretaria, sala dos professores, salas de aula, banheiros, sala para os recursos didáticos utilizados, refeitório e biblioteca pequena com livros traduzidos para o braile. Em outro prédio, que atendem a comunidade em geral pelo SUS, possui uma piscina para fins fisioterapêuticos.

### **5.3 - Sala de aula**

As salas de aula são pequenas, com mesas organizadas no centro onde os alunos sentam ao redor, e comportam 10 alunos em média.

### **5.4- Corpo discente**

Apresentamos a oficina para **6** alunos (3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino), todos adultos. Alguns alunos nasceram com deficiência visual total, outros a adquiriram no decorrer a vida, e a maioria que enxergavam de maneira parcial. Um deles inclusive, chorou durante a oficina, ao nos relatar que fazia trinta dias que havia perdido a visão por causa de um AVC, outro tinha baixa visão e estava participando de sua primeira aula no Instituto

### **5.5- Professor (a)**

Fomos informadas que durante os períodos os alunos são acompanhados por uma professora, entretanto, no dia da oficina, não houve acompanhamento de nenhum professor do instituto.

## **6- REGÊNCIA**

Tábata: A experiência de estágio no Instituto Roberto Miranda foi muito diferente das demais, principalmente pelo perfil da turma que atendemos. O número de alunos é reduzido, trabalhamos com uma turma de seis alunos em idades variadas e com diferentes níveis de formação escolar. Outro fator que difere dos demais estágios é o interesse pelo conteúdo e a participação. Apesar de serem alunos com baixa visão e cegueira isso não prejudicou a apreensão do conteúdo por parte dos alunos. O diferencial foi na preparação do material e do enfoque dado ao tema. Como o maior meio de comunicação



era a voz, estive o tempo todo em alerta para usar a entonação correta sem recorrer a recursos visuais. Um dos melhores momentos durante a regência foi quando entregamos o material didático para os alunos, eles tatearam com muita atenção e nos perguntaram sobre tudo, roupas, cores e no caso da bandeira qual parte representava cada país entre outras coisas. Enfim, achei importante esse trabalho, somou muito na minha formação e espero que outras turmas possam repetir essa experiência incrível.

Paola: O estágio no Instituto Roberto Mirando foi uma experiência incrível e extremamente difícil. A dificuldade está no fato de que não estava acostumada com o público alvo, pela necessidade de adaptação de materiais e linguagem muito maiores que para alunos videntes, pois as peças de Shakespeare são de uma complexidade imensa. Durante a oficina fiquei muito nervosa e tomei o cuidado para não menosprezar a capacidade dos alunos com base em sua deficiência, no entanto pude perceber como eles se sentiram valorizados e gratos com as atividades diferentes que todos os estagiários proporcionaram no decorrer daquela semana, os materiais táteis usados com muita atenção e perceber em seus rostos a alegria de sentir a bandeira e o retrato me deixaram com a sensação de missão cumprida. Pude refletir também, sobre a necessidade de ações como essa, que pode resultar em professores sensíveis e preparados para lidar com as necessidades diversas dos alunos e certamente acrescentou e muito à minha formação.

Ester: Estagiar com um público diferente do qual estávamos acostumados, ou melhor, para o qual tínhamos um maior preparo, foi uma experiência diferente, porém, muito boa, pois trouxe a possibilidade de conhecer novas metodologias de ensino e aprendizado, no caso, para o público de deficientes visuais. A experiência de estágio foi muito gratificante, pois percebi que os alunos se mostraram interessados com o que tínhamos a discutir com eles e com o material que levamos até eles. Porém, encontrei dificuldade no momento de dialogar com ele, pois fiquei apreensiva, sem saber se eles estavam entendendo ou não, ou melhor, senti dificuldade em transmitir de uma forma que o conteúdo se aproximasse de seu cotidiano. Além disso, trouxe certa

ansiedade em ir para a regência sem conhecer o público e com um preparo que parecia ser pequeno. Porém, o resultado foi gratificante, pois percebi que os alunos conseguiram compreender o que foi discutido com eles e os mesmos se sentiram à vontade para se abrir conosco, tanto com relação à suas vidas quanto em relação ao conteúdo, sobre Shakespeare e sua época.

## **7- CONSIDERAÇÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO**

### **7.1- Sobre o planejamento**

Achamos o planejamento da oficina trabalhoso, principalmente devido a produção dos materiais táteis e por não termos experiência anterior com esse público, no entanto, acreditamos que a experiência foi significativa para nós e para os alunos. Em relação ao conteúdo abordado apesar de já haver um conhecimento prévio sobre o assunto, precisamos pesquisar muitas coisas e preparar um resumo da vida de Shakespeare o que devido ao nosso curto tempo foi um pouco difícil.

### **7.2- Sobre a observação**

Foi suficiente apenas para conhecermos a estrutura física do Instituto e alguns recursos utilizados como a máquina de escrever em braile, o ábaco e a reglete com pulsão. Além disso, uma das professoras nos apresentou como funciona o sistema de escrita em braile,

### **7.3- Sobre a regência**

Ficamos sobremaneira apreensivas pela dificuldade em adequar o tema ao público alvo, pela falta de experiência. Procuramos nos atentar para nossa voz, já que esse é o maior recurso que temos ao expor o conteúdo. Nosso principal objetivo foi adequar a linguagem aos alunos e buscar aproximar o tema ao cotidiano, usando exemplos contemporâneos. Consideramos a experiência extraordinária, principalmente por alcançar pessoas que ficam esquecidas pela maior parte dos cursos de licenciatura.

## 8- CRÍTICAS E SUGESTÕES

Nossa sugestão é que esse contato com os deficientes visuais torne-se parte do currículo. Nos próximos anos é necessário que os alunos tenham mais tempo de observação para conhecer melhor a turma, e mais acesso a bibliografias a respeito do assunto.

## 9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. Imagens no Ensino de História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

GREENBLATT, S. **Como Shakespeare se tornou Shakespeare**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. **O uso de recursos didáticos no ensino de história para deficientes visuais**, Revista Benjamin Constant, 2012 < disponível em <http://www.ibc.gov.br/revistabenjaminconstant/index.php/b3njc0nst/article/view/9><Acesso em Outubro/2015

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

MOLINA, Ana Heloísa. Diálogos Possíveis entre o Ensino de História e a Literatura Shakespeariana. **Revista de História Regional**. Vol. 5, nº1, 2000.

# TEMAS

- RENASCIMENTO
- CIÊNCIA MODERNA
- EXPANSÃO MARÍTIMA
- REFORMA E CONTRA-REFORMA
- ESTADO ABSOLUTISTA
- SOCIEDADE DE CORTE
- SURGIMENTO DO CAPITALISMO
- PAZ DE WESTFÁLIA
- REVOLUÇÕES INGLESAS

\* ABORDAR DE 1 A 3 TEMAS POR PEÇA

# PEÇAS

- MEDIDA POR MEDIDA
- HENRIQUE VIII
- HAMLET
- O MERCADOR DE VENEZA
- REI LEAR
- TIMÃO DE ATENAS
- PÉRICLES
- A TEMPESTADE
- MEGERA DOMADA
- MACBETH
- OTELO, O MOURO DE VENEZA

# PLANOS DE AULA - POSTAGEM NO G+

1. TEMA
2. GRUPO
3. PEÇA
4. LINK AUDIOBOOK

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Post 1

POST 2

5. REVISÃO  
BIBLIOGRÁFICA  
\* GUIA, FONTES,  
CONTEXTO, TEMA

6. ABORDAGEM PROPOSTA  
\* PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E MATERIAIS  
\* OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS  
\* POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES E EXTRA-CURRICULARES

POST 3

7. APLICAÇÃO

POST 4



# Instruções Gerais

## Ações

## Links Programas

## Links Tutoriais

Gravar

Gravar a peça no Audacity  
(<http://audacity.sourceforge.net>)

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/QYj1cTELhwd>

Editar

Equalizar o som, cortar ruídos, salvar em MP3 (<http://audacity.sourceforge.net>)

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/XBdre7s11o8>

<https://plus.google.com/101754205149793347806/posts/4ccxbmAajvT>

Publicar

Fazer a licença Creative Commons  
(<http://www.creativecommons.org.br>)  
Postar na comunidade G+

CC: <http://www.creativecommons.org.br>

Google+ Comunidades Pesquisa

Shakespeare & História Moderna

MODERAR

Material complementar Shakespeare

Sala de aula (textos base e trabalho final)

Shakespeare no cinema

Material complementar REA

Gravações das peças

ENTREGA DOS PLANOS DE AULA

Maria Renata Duran Proprietário Material complementar Shakespeare

10 de ago de 2016

Bardo?

"Um bardo, ou aedo, na Europa antiga, era uma pessoa encarregada de transmitir histórias, mitos, lendas e poemas de forma oral, cantando as histórias do seu povo em poemas recitados. Era simultaneamente músico e poeta e, mais tarde, seria designado de trovador"

Bardo - Wikipédia, a enciclopédia livre  
[pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org)

Marco Coelho Material complementar Shakespeare

10 de ago de 2016

O que é legal? :D

Gabriel Villela encena 'A Tempestade', derradeira peça de Shakespeare - Cultura - Estadão

Maria Renata Duran Proprietário Material complementar Shakespeare

10 de ago de 2016

Em 1998, Neil Gaiman lançou o derradeiro volume da série Sandman. No número 19 da série, lamentando a falta de talento, Shakespeare faz um pacto com Mopheus, senhor da terra dos sonhos, para obter talento. No número 75, exausto, Shakespeare - assim como Gaiman - entrega seu último trabalho ao público: A Tempestade. Eis o tema da discussão aos dois textos linkados a seguir, de onde também tirei a imagem abaixo.

<https://plus.google.com/communities/116642597779467762136>

# ILICT: Infraestrutura



Fotos dos estagiários



## Mapas Tácteis



Fotos dos estagiários





Sala de aula,  
máquina Braille,  
Leitura Brasileira



Fotos dos estagiários