



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)  
HISTÓRIA - LICENCIATURA**

**TEATRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE ROTEIRO NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM**

**MAYCON DOUGLAS BENTO**

Foz do Iguaçu  
2019

**MAYCON DOUGLAS BENTO**

**TEATRO E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE ROTEIRO NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM**

Trabalho realizado sob orientação do professor Tiago Costa Sanches, como requisito para a obtenção do diploma de licenciado em História pela Universidade Federal da Integração Latino Americana.

Foz do Iguaçu  
2019

## RESUMO

Buscando utilizar linguagens e ferramentas que estejam fora da linha tradicional de ensino nas escolas brasileiras, recorrer a uma aprendizagem que abrangesse não só sua eficácia como ferramenta didática mas também a valorização de outras qualidades dos próprios alunos dentro do ambiente escolar seria uma ótima opção de pesquisa. Assim, a ideia de se trabalhar as linguagens do teatro para o ensino de História mostrou ser uma opção interessante para estes fins. Deste modo, o presente artigo buscou provar a qualidade didática do teatro em sala de aula, mais especificamente o uso e construção de roteiros teatrais para o ensino de História, delimitando a Guerra da Tríplice Aliança como recorte histórico, seguindo a linha de pensamento do historiador Peter Lee e a Literacia Histórica. Através dos resultados das atividades em sala, pode-se perceber o uso da criatividade, juntamente com a construção de perspectivas históricas dos alunos e alunas no processo de criação dos roteiros.

**Palavras-chave:** Teatro-educação, Guerra da Tríplice Aliança, Literacia Histórica.

## RESUMEN

Buscando utilizar lenguajes y herramientas que estén fuera de la línea tradicional de enseñanza en las escuelas brasileñas, se recurre a un aprendizaje que abarque no solo en su eficacia como herramienta didáctica pero también la valorización de otras calidades de los propios alumnos dentro del ambiente escolar sería una perfecta opción de pesquisa. Así, la idea de trabajar los lenguajes del teatro para la enseñanza de Historia se mostró ser una opción interesante para estos fines. De esta forma, el presente artículo buscó probar la calidad didáctica del teatro en las clases , más específicamente en el uso y construcción de los guiones teatrales para la enseñanza de Historia, delimitando la Guerra de la Triple Alianza como recorte histórico , bajo la luz de la línea de raciocinio del historiador Peter Lee y la alfabetización histórica. Por medio de los resultados de las actividades en clase, se puede notar el uso de la creatividad, junto a la construcción de perspectivas históricas de los alumnos y alumnas en el proceso de creación de los guiones.

**Palabras clave:** Teatro-educación, Guerra de la Triple Alianza, Literacia Histórica.

## INTRODUÇÃO

Considerando que a educação deva ser tratada como prioridade ou ao menos recebendo sua devida importância, se faz necessário uma atenção especial quando comparada com outros núcleos que compõem as bases de nossa sociedade. A educação como princípio de formação humana nos acompanha desde o início de nossas vidas nas diversas instâncias sociais e culturais. Neste sentido, visar estabelecer um ensino de qualidade que seja eficaz, acessível e que busca extrair do(a) aluno(a) suas experiências pessoais para fins didáticos (RÜSEN, 1993) é também visar uma formação geradora de autenticidade, considerando a identidade de cada educando neste processo.

Optar por uma educação tradicional que foca na acumulação de conhecimento (MIZUKAMI, 1986) é, de certa forma, negar ao estudante um ensino dinâmico, que faça

aumentar as várias perspectivas que a educação fornece, onde seu papel na sociedade juntamente com sua história construída sejam valorizados e colocados em prática por meio de métodos específicos. Deste modo, levando em consideração que cada aluno e aluna têm suas perspectivas, realidades e vivências ímpares, deixar de lado a linha histórica que os levou até ali é utilizar a educação de uma forma preguiçosa e superficial. Segundo Freire (1975, p.67), este tipo de ensino é chamado de educação bancária, onde o educador apenas “deposita” o conteúdo escolhido sem percorrer caminhos mais complexos e debates necessários a respeito do tema estudado, sem conectar o que se é estudado com a perspectiva dos alunos.

Assim, é de grande importância buscar trabalhar em prol de uma aprendizagem que valorize as experiências adquiridas pelos alunos, sejam elas originadas fora ou dentro do ambiente escolar dando relevância à essas mesmas experiências de modo que as coloque como ponte principal entre o conteúdo estudado e o objetivo de atingir a absorção por completa do estudante. Para isso, é necessário buscar diferentes linguagens que auxilie os docentes em sua tarefa educativa na educação pública.

A partir dos elementos já expostos, a intenção deste artigo é *buscar compreender se/como o uso das linguagens do teatro poderiam auxiliar os docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem de história.*

Para isso, primeiramente será discutido o teatro, mais precisamente numa perspectiva natural de seu exercício, sua utilização como linguagem e manifestação do ser humano no decorrer dos tempos, levando em consideração a ideia de que não se pode datar e localizar o que seria a “criação” do teatro, uma vez que esta manifestação se encontra presente nas relações humanas desde os tempos mais primórdios (OSTROWER, 1983). Assim, o teatro acabou sendo utilizado, praticamente na maioria dos casos, como uma ferramenta didática. É a partir deste ponto que começo a referir ao teatro como uma manifestação útil no ambiente escolar e suas várias possibilidades.

Como recorte desta pesquisa, optei por utilizar o roteiro como linguagem teatral para fins didáticos. As atividades foram desenvolvidas para as aulas da matéria de Estágio Obrigatório III do curso de História/Licenciatura da UNILA (Universidade da Integração Latino Americana). Essas aulas foram ministradas no Instituto Federal do Paraná (IFPR - Campus Foz do Iguaçu) para o terceiro ano de Informática. Meu objetivo com este estudo é responder indagações referentes às possibilidades do uso das linguagens teatrais para o ensino de História e sua eficácia quanto ferramenta didática. Espero, por meio deste artigo,

responder tais questões de maneira coerente e empírica, buscando alcançar qualidade na aprendizagem histórica das alunas e alunos envolvidos na pesquisa.

## TEATRO: UMA FERRAMENTA ATEMPORAL

Quando se discute a prática do teatro numa perspectiva historiográfica, a ideia mais utilizada tem como ponto inicial a Grécia antiga, um país europeu, há milênios atrás, onde a representação de deuses gregos em festividades dedicadas aos mesmos fizeram desta civilização uma possível criadora desta vertente artística. O que se torna necessário neste ponto é a desconstrução dessa ideia que utiliza apenas um local e uma só civilização como pioneira nas práticas teatrais, ou até mesmo o pensamento de que o teatro tenha sido uma invenção datada e localizada. O principal objetivo deste trecho inicial é apontar os elementos necessários que compreendem no teatro sua qualidade como linguagem, como forma de comunicação, admitindo seus modos de manifestação e as várias perspectivas do ato de interpretar. Foi a partir dessas perspectivas de vários povos espalhados por todo o globo que fizeram do teatro uma cultura tão importante e que se perpetua até hoje, mesmo com inúmeras modificações através dos tempos. Para Silmara Arcoverde:

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias, etc. Seja inicialmente para cultuar deuses e posteriormente uma atividade dramática cultural encenada por muitos povos, o fato é que a partir de então o teatro faz parte da nossa cultura. (2008, p.600)

Neste sentido, desmistificar a evolução do teatro com a hipótese de um único ponto inicial, seja ele espacial e temporal, é a melhor maneira de se trabalhar a ideia do teatro como linguagem universal e multicultural desde seus primórdios até os dias atuais. Segundo Márcia Cristina Cebulski em *Introdução do teatro no ocidente: Dos gregos aos nossos dias* (2012), a hipótese de o teatro ser uma “criação” grega perde seu *status* de principal teoria sobre sua origem e se torna apenas mais uma dentre várias quando a autora se refere ao teatro como uma manifestação, onde cada civilização, independente de sua época e região, a praticava da maneira que fosse necessária a partir de sua cultura, suas crenças e modos de enxergar o mundo. Fossem elas religiosas/ritualísticas de uma forma geral ou simplesmente um jogo de imitações, o teatro se tornara uma linguagem primordial nas relações humanas e, assim, não se limitando apenas à cultura ocidental. O que se percebe com frequência ao estudar as

historiografias a respeito deste tema é a importante relação que o teatro tem com as religiões. No norte da África, os egípcios também cultuavam seus deuses através de representações teatrais muito antes dos próprios gregos (CEBULSKI, 2012, p.11). Para esta autora “É importante ressaltar que em toda a Antiguidade fervilhavam representações teatrais entre os diferentes povos margeados no Mediterrâneo - os povos mais tarde considerados ‘ocidentais’ - ou entre as civilizações orientais”; a China havia adotado este costume cultural religioso milênios antes de Cristo. Já a Índia do século v a.C. se utilizava o teatro das sombras para desenvolver sua dramaturgia teatral, por exemplo, através dos poemas *Mahabharata* e *Ramayana* (CEBULSKI, 2012, p.12). Deste modo, dizer que o teatro é uma linguagem sem uma origem específica, mas que sempre nos acompanhou, independente de seu objetivo, é também reforçar a ideia de que o ser humano precisou, em diferentes períodos da história, recorrer à este tipo de manifestação para construir, de uma forma mais lúdica, suas relações mais particulares com as várias perspectivas do que seria o mundo e o seu modo de funcionamento. Deste modo, segundo Ostrower:

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária (OSTROWER, 1983).

Após este breve resumo sobre o teatro e alguns modos de execução no passado, é primordial, para o desenvolvimento deste artigo a discussão das principais linguagens do teatro e quais as possibilidades de uso em que elas se encontram nos dias atuais. Levando em consideração a utilidade que esta linguagem sempre teve no passado, é de grande importância que estas outras perspectivas ampliadas aqui sejam colocadas em nosso contexto e, conseqüentemente, perguntas acabam se fazendo necessárias: Hoje em dia, como o teatro é representado na sociedade? Quais suas funções e como elas são executadas?

Por decorrência das transformações ao longo dos tempos, o teatro como manifestação foi se modificando conforme a sociedade ia se redescobrendo e assim, a arte foi conhecendo novos caminhos plausíveis nos tempos atuais. Assim, se faz necessário delimitar este debate apenas ao território e realidade brasileiro.

Um exemplo de vanguardismo no que diz respeito à inovações e desenvolvimento teatral são os autores Augusto Boal e Ana Mae Barbosa, que marcaram para sempre a arte no Brasil. Pode-se considerá-los referências no âmbito da arte-educação, desenvolvendo métodos que utilizam do teatro como ferramenta didática e social. Boal, por exemplo, através do *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas* (1975), alcançou êxitos com o teatro social, que visa a acessibilidade e distribuição da arte de uma forma justa. Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação, contribuiu com a *Abordagem Triangular* (1983). Esses dois pensadores revolucionaram o cenário teatral brasileiro de várias maneiras, porém, a realidade das escolas ainda é precária e inferior se comparada com a ambição destes e outros pensadores da área.

Infelizmente, a maior característica atribuída ao teatro nos dias atuais é que, ainda passando uma mensagem importante ao público, independente da performance executada, considera-se um entretenimento, tornando assim, um programa de lazer e diversão, distinto das funções nos primórdios de suas execuções que, mesmo também exercendo o papel de entreter, era, em muitos casos, esta manifestação teatral que embasava reuniões, rituais, festividades religiosas, ou seja, permeando as diferentes manifestações culturais e, conseqüentemente, construindo maneiras específicas de socialização. Por isso, meu objetivo a partir deste ponto é o de evidenciar algumas das principais funções do teatro para os dias atuais, levando em consideração sua qualificação para fins didáticos.

Se na antiguidade o teatro consistia em ser executado com fins de transmissão de algum conhecimento (ou alguma mensagem) através de expressões corporais e vocais, hoje em dia seu exercício (também didático) auxilia na relação com várias outras áreas de conhecimento específicas justamente por essa facilidade que a linguagem teatral obtém. Assim, o teatro do atual período tem a capacidade de se moldar e ser usado como ponte entre o saber e o ouvinte, de um modo lúdico, dinâmico e prático, sem afetar a qualidade e eficácia do conhecimento aprendido, qualquer que seja sua área específica.

Neste sentido, dizer que o teatro pode vir a ser usado como apoio didático no ensino de ciências, por exemplo, não se trata de uma ideia fora de cogitação. Leonardo Maciel Moreira (2013, p.58 apud BEZERRA e ALVES, 2017, p. 2-3) explica que as linguagens teatrais “abordam conceitos científicos, muitas vezes complexos e complicados, de forma lúdica e agradável, visando torná-los mais acessíveis, remetendo posteriormente a discussão

para a sala de aula”. Outro exemplo é o uso da linguagem teatral para o trabalho didático com a Geografia. Segundo Liana Macabu de Souza Soares

Acredita-se que o ensino de Geografia deve proporcionar aos alunos a capacidade de analisar a dimensão espacial do fenômenos e/ou proceder a uma leitura geográfica da realidade utilizando-se das diversas linguagens, dentre elas a linguagem teatral, ferramenta da qual o professor pode dispor deixando de lado o papel autoritário do professor, senhor do conhecimento e do aluno, receptor do conhecimento, sem nenhuma reflexão e perspectiva de atuação na realidade (2013, p. 58-59).

Estes exemplos, aparentemente desconexos de uma relação com qualquer tipo de arte, não foram citados por acaso. Se o teatro, em seu exercício de linguagem e manifestação, tem a capacidade de se tornar um meio de conhecimento, a interdisciplinaridade entre ele e qualquer outra área do saber mostra ser um caminho eficaz e necessário no âmbito educacional.

## TEATRO E EDUCAÇÃO

Como já citado no tópico anterior, as linguagens teatrais podem ser moldáveis no que diz respeito ao seu método e utilização para fins didáticos. Quando se percebe que a educação, como uma necessidade do ser humano, demanda um aparato didático capaz de cativar os(as) alunos(as) deixando-os incentivados a buscar um maior contato com o conhecimento, a linguagem teatral pode se tornar uma opção de ferramenta para estes fins. Segundo Arcoverde (2008), nos tempos da antiguidade “O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que se difundia o conhecimento e preservava, para o povo, o único prazer literário disponível (...)” (p.600). Deste modo, percebe-se o potencial da utilização das manifestações teatrais para com o ensino e que, assim, perpetuam até hoje.

Levando em consideração que cada ser humano corresponde a uma maneira de compreender o mundo, sentir a natureza - seus ambientes de convivência e seus comportamentos nestes espaços - e desenvolver suas relações com outros seres, com a aprendizagem não seria diferente pois, deste modo, a autenticidade de cada pessoa faz com que o modo de observar e aprender os conhecimentos se tornem particulares. Sendo assim, é de extrema importância a atenção dada a cada aluno e aluna em sala de aula, visando a qualidade e acessibilidade do ensino. Howard Gardner, autor da teoria das múltiplas

inteligências (1995), afirma que, dentre as sete inteligências, uma se destaca no campo das artes cênicas: *“A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida”* (p.15). Sendo assim, o ambiente escolar pode vir a se tornar o primeiro lugar a incentivar este tipo de inteligência e, desta maneira, fazendo com que outras habilidades sejam evidenciadas.

Neste caso, considerar o uso do teatro para estes fins pode proporcionar inúmeros benefícios para os(a) estudantes separadamente ou em conjunto. Para Arcoverde,

Trabalhar com o teatro em sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, (...) oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e a adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento (2008, p.601).

Enfim, são inúmeras as vantagens no que diz respeito à estimulação do teatro no ambiente escolar pois, mesmo sendo implícito de certa forma, a utilização de linguagens que fogem da metodologia dita tradicional (OLIVEIRA, 2011, p.9) podem vir a chamar atenção de alunas e alunos que não se adaptam com este tipo de ensino (no caso, aquele em que o professor se coloca como detentor do conhecimento e o(a) aluno(a) como apenas uma(a) receptor(a)). Se analisar esta condição, ela não deixa de ser, também, um teatro, uma representação. Os alunos com suas funções em sala delimitadas e as do(a) professor(a) também. São papéis condicionados por se tratar de um modelo de ensino muitas vezes empregado.

Partindo da ideia de que este trabalho busca unir as linguagens do teatro e o ambiente escolar para fins didáticos, mais precisamente com o ensino de História, a partir daqui, faz-se necessário discutir o que entendemos por aprendizagem histórica e ensino da matéria.

## APRENDIZAGEM HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA

O estudo da história, popularmente, se vincula à uma definição ampla e genérica a respeito de seus fins: Estudar o passado para compreender o presente. No entanto, por mais simples que pareça esta afirmação, se permitir usufruir e adentrar em linhas temporais que levem a um determinado período da história requer, de qualquer pessoa, um entendimento mínimo sobre um contexto específico do passado ou, ao menos, uma auto-permissão sobre se deixar compreender as mais variadas relações que predominavam entre as pessoas e suas experiências, no âmbito de suas convivências em quaisquer regiões e situações possíveis na história. Isso significa que, a partir do momento em que buscamos compreender o passado, é necessário se atentar às variações de perspectivas que conduziam tal momento histórico, compreendendo os contextos e sujeitos daquele período estudado. Isso significa se atentar ao conceito de aprendizagem histórica como referência para a eficácia do ensino proposto. Para Monfort et al (2009),

a aprendizagem histórica se sustenta sobre habilidades cognitivas muito próprias e se expressam como os alunos ‘explicam’ o passado” (grifo dos autores). Portanto, que há formas específicas de aprender história e que as explicações sobre o passado guardam relação direta com a forma como esse passado é ensinado, aprendido e interpretado. Isso nos remete a um processo de ensino e aprendizagem ancorado nos processos de produção da ciência histórica (p. 284-85 ).

Sendo assim, é necessário questionar para buscar o entendimento principal a respeito da proposta deste trabalho: Como este tipo de contestação se encaixa no âmbito escolar, mais precisamente com crianças e adolescentes? Para Andréia de Souza e Silva juntamente com Sueli Lima Santos,

Na maioria das escolas, o Ensino de História é compreendido como o estudo do passado como o surgimento da escrita, os primeiros meios de comunicação, o modo de vida dos homens ágrafos e outros. No entanto não devemos esquecer que o contexto histórico está sempre em transformação e que o homem é o ser pensante que interage constantemente com o seu tempo e espaço (2012, p.03).

Assim, o primeiro passo possível seria analisar a relação das(os) estudantes com a própria ideia de se estudar História. Para o historiador inglês Peter Lee,

(...) se pensarmos em aprender história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que

transforma a sua visão e permite possibilidades que tinham sido, até então - literalmente - inconcebíveis (2016, p.116).

Baseado em sua pesquisa, Lee aponta que “se as crianças assumem que só podemos saber o que podemos testemunhar diretamente e que a história relata um passado fixo (isso já aconteceu, afinal), então a história é impossível” (2016, p.117). Deste modo, o autor utiliza seu texto *Literacia histórica e história transformativa* (2016) para desconstruir uma ideia que se fixa naturalmente na concepção dos alunos e alunas a respeito do passado. É perceptível, assim, a dificuldade em debater um tema delicado como esse quando se fala em eficácia didática e qualidade de ensino.

Deste modo, é de grande importância buscar explicar e debater o valor do saber histórico para as alunas e alunos, uma vez que isso pode modificar a maneira que cada um tem de enxergar seu passado através da sua própria realidade (RÜSEN, 1993, p.162). A ideia de que estudar história é uma prática que deve ser desenvolvida apenas nas salas de aula - ou que suas consequências não ultrapassam os muros da escola - é um erro recorrente entre muitos profissionais da licenciatura. Classificar a História como um saber que, mesmo maleável e sempre discutível, tem como base fundamentos concretos e científicos. A História é uma ciência e deve ser levada a sério no âmbito de sua credibilidade e função social/educacional. Assim, pode-se afirmar que

O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar comprometido com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo (MATOS, 2017, p.213).

Considerando estas perspectivas a partir do ensino de história e sua importância, conclui-se que a aprendizagem histórica compartilha seu papel com várias outras áreas do saber como primordiais, porém, diferenciando-se das demais como uma ferramenta de construção de ideia, valores e percepções sobre o passado e as relações ocorridas, sobre o agora como consequência e sobre as mais variadas transformações através do tempo, sempre considerando a finalidade da história como uma busca por compreensão do mundo em que vivemos.

Assim, a ideia de se pensar e enxergar o mundo historicamente está longe de ser relacionada à simples tarefas como decorar datas, gravar nomes de pessoas importantes ou de utilizar a história apenas para “saquear” um fato histórico sem ao menos compreendê-lo em

seu contexto (LEE, 2016 p.121). É necessário, antes de tudo, buscar maneiras de se relacionar com o passado de modo que esta experiência seja instigante e, principalmente, que lhe proporcione clareza no que diz respeito ao contato com a História e toda sua complexidade. Assim, estar ciente de que a História é um objeto que não deve ser apenas observado e vislumbrado mas também analisado e entendido é o primeiro passo rumo à compreensão do passado.

Nesse sentido, Peter Lee nos apresenta uma nova visão sobre o pensamento histórico; conceitos que, segundo ele, seriam necessários para qualquer pessoa que deseja construir um entendimento eficiente e amplo no que diz respeito ao estudo do passado. Assim, o autor nos apresenta a ideia de *Literacia Histórica*, um termo que na língua portuguesa não encontramos um significado específico e que advém da língua inglesa. Segundo Flávia Mantovani (2014)

Do inglês “Literacy”, definido como “the ability to read and write”, o termo “literacia”, aparentemente inexistente na língua portuguesa, empresta este significado - algo como habilidade/capacidade de ler e escrever. Assim, “historical literacy” ou, como utilizado pelos autores da área no Brasil e Portugal, “literacia histórica”, remete a uma lógica de ler historicamente (p.03)

Portanto, esta metodologia busca trabalhar o ensino de História baseando-se em conceitos que exercitem os alunos a observarem o passado com uma ótica especificamente voltada a esse tipo de estudo. O ato de compreender a História acaba se tornando a necessidade mais visível nesses estudos por se tratar de uma importante parte deste processo. Isto serve tanto para um(a) profissional da área como para quaisquer estudantes. Segundo Lee,

A capacidade de recordar relatos, sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos na sua avaliação, nada tem de histórico. Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas, mitos ou as obras de TRR Tolkien. Na verdade, para alguns alunos todas serão simplesmente “histórias”. O mesmo vale para explicações históricas (2016, p.122).

Lee (2016, p.120) aponta que não é uma obrigação condicionar a pessoa a seguir um processo concreto e complexo sobre como se estudar história. A ideia é que se proporcione aos estudantes conceitos básicos e acessíveis, vistos como necessários e que venham a somar para a construção de um pensamento histórico capacitado. Peter Lee (p.121) lista três exemplos de conceitos que, segundo o autor, são fundamentais para se estudar a História:

***Compreender a História como uma forma de ver o mundo; Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica; Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo.*** A partir destas ideias, o autor busca trabalhar o conceito de Literacia através de elementos que justifiquem a importância e a ação de se analisar a história, partindo do pressuposto que ela faz parte do mundo (a História está em todas as coisas) e que é necessário uma observação precisa para se alcançar tais compreensões. Assim, se faz necessário o entendimento dos chamados *conceitos de segunda ordem*. A partir destes conceitos, Lee busca indicar caminhos que levem os(as) alunos(as) a seguirem.

Os conteúdos escolhidos nas escolas para se ensinar História (através de livros, documentos históricos, filmes, músicas, fotos, etc); estes são elementos pertencentes aos conceitos de primeira ordem. Seriam estes os objetos de estudo dos alunos. Já os conceitos de *segunda ordem* - têm maior relevância aqui neste trabalho - estão relacionados à maneira de se analisar estes objetos. Modos mais acessíveis no que diz respeito à compreensão e contextualização do conteúdo. A Empatia Histórica, pertencente a esta última vertente, será o principal elemento de busca desta pesquisa. O significado epistemológico do termo “Empatia” está diretamente interligado com as linguagens teatrais pois “[...] a palavra advém do grego *empathia*, formando por “*epathos*”, “emoção, sentimento”, querendo significar “estado de alma” ou, em sentido literal, “entrar no sentimento” (AGUIAR, 2018, p.110). Conceituada por Peter Lee, este conceito utilizado como ferramenta didática da história se estrutura “[...] como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2003, p.20). Ou seja, a execução da empatia história remete à observação e busca da compreensão das relações e atitudes dos sujeitos do passado (AGUIAR, 2018, p.111).

Sendo assim, teatro pode ser considerado uma linguagem utilizável no campo da História como tentativa de aproximar a(o) estudante do passado fixado nos elementos atuais em sua volta, ou seja, “significa que compreender direções e tempo estendido, e características referenciadas no passado do comportamento humano (por exemplo planos e políticas) é crucial para se tomar decisões no presente” (Lee, 2006, p.141) de modo a construir uma perspectiva sobre suas vidas cotidianas e outros setores da sociedade, sempre recapitulando a ideia de que o presente é uma imagem refletida do passado, através de suas

consequências. Deste modo, é de grande importância dar relevância às vivências trazidas pelos alunos para dentro do ambiente escolar, afinal

Os alunos vão para a sala de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999).

Assim, é necessário aos alunos e alunas o estímulo da ideia de que a história não é permanente e imutável (LEE, 2006, p.135). Fatos históricos aconteceram no passado, isso não se modifica, o que se modifica é o estudo e análise do contexto da região/época/sociedade e como as várias perspectivas daquele mesmo fato se interagem perante suas indagações.

#### AULA OFICINA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é investigar a ideia de que se ensinar história através da arte, mais precisamente com o auxílio do teatro, torna a aprendizagem mais eficaz e possibilita trabalhar outras qualidades dos estudantes, não apenas o saber histórico mas também a criatividade, socialização com os colegas de classe/escola, entre muitas outras já explicitadas neste trabalho. Afinal, como ator, trabalho a mais de nove anos na área, me profissionalizando no ano de 2017, quando fui aprovado na banca para obter a carteira de ator profissional (DRT nº: 32091). Minha experiência como ator e auxiliar de direção me fizeram acreditar ainda mais no potencial que o teatro tem como ferramenta transformadora.

O objeto desta pesquisa são os resultados das aulas desenvolvidas na disciplina de estágio e como o teatro pode auxiliar neste processo.

No processo de escolha das aulas da matéria de Estágio III, foi concedido a mim o conteúdo de “História da Guerra do Paraguai”. Minha ideia já era trabalhar as linguagens do teatro para o ensino de História, então, juntamente com meu orientador Tiago Costa Sanches, decidimos utilizar um conto escocês datado no ano de 1775 chamado *Journey To The Western Islands Of Scotland* de Samuel Johnson.

Este conto seria ideal para o meu trabalho, já que Jörn Rüsen escolheu o mesmo para trabalhar a ideia de Consciência Histórica e Empatia Histórica utilizando os alunos como sujeitos da história, representantes atuais do que seria o desfecho do conto e assim,

desenvolvendo a competência narrativa e a aprendizagem histórica dos estudantes (RÜSEN, 1992). Porém, como meu conteúdo já estava delimitado, optamos por adaptar o conto no contexto da Guerra da Tríplice Aliança, afinal, viver na fronteira entre Brasil e Paraguai é ter contato com os resquícios desta guerra todos os dias sem perceber.

Assim, comecei a reconstruir a história do conto entre duas famílias e seu pacto (em anexo). Agora, os sobrenomes escoceses *Maclean* e *Maclonish* passaram a ser *Oliveira* e *Martínez*. O ano agora é 1864, e ao invés de se passar nas terras altas da Escócia, o novo conto acontece no Estado do Mato Grosso, no estopim da Guerra, quando o Paraguai invade a província brasileira. O soldado paraguaio Cormano Martínez salva e ajuda na fuga da família brasileira Oliveira da invasão paraguaia que, muito agradecida, resolve fazer uma promessa para os Martínez: Quaisquer integrantes, independente do tempo que passasse, poderiam recorrer à família Oliveira, não importando para qual ocasião, com a certeza de auxílio. No final do conto interajo com as(os) estudantes colocando-as(os) como membros da família Oliveira e assim, fazendo a seguinte proposta: *“Imagine agora que você é um membro da família Oliveira nos dias atuais (...) Em uma certa noite, inesperadamente bate à sua porta um membro da família Martínez (o chamaremos de Jackson), dizendo estar sendo procurado pela polícia e veio até sua casa para buscar refúgio e que, assim, se cumpra a promessa feita no passado. O que você faria?”* Diferente da proposta de Rösen, decidimos não utilizar as quatro opções para o final do conto (em anexo). A ideia era extrair dos estudantes suas opiniões mais puras.

Na sequência, evidenciar a opinião dos alunos e alunas a respeito do conto que se passa na Guerra da Tríplice Aliança e seu possível desfecho (o final do conto é escrito pelos próprios alunos) - assim, eles constroem um só personagem que representasse o(a) membro da família Oliveira - e suas perspectivas sobre este fato histórico através dos elementos de primeira ordem (LEE, 2006). Peço para que, novamente, escrevam o mesmo final, porém, agora, com a estrutura de um roteiro teatral na intenção de trabalhar a discussão do tema, a criatividade de todas e todos envolvidos na criação e a escrita (ARCOVERDE, 2008, p.601).

Tive a oportunidade de executar esta pesquisa no IFPR (Instituto Federal do Paraná - Campus Foz do Iguaçu) para a turma do terceiro ano do ensino médio/curso técnico de Informática. A turma tinha, em média 25 a 30 alunos e o processo das atividades foi delimitado em quatro aulas - duas em cada dia: 17/10 e 24/10. A sala de aula, em moldes tradicionais - carteiras enfileiradas e a lousa à frente - tinha, em média, um espaço de 48m<sup>2</sup>.

Este último detalhe contém uma certa importância, uma vez que, ao trabalhar manifestações teatrais em sala de aula, pode-se ter a noção de que o espaço utilizado será (ou não) suficiente para estas práticas.

Na primeira aula foi feita uma leitura individual do conto e, conseqüentemente, seu final alternativo, que foi escrito pelos alunos e alunas, agora em grupos de quatro pessoas - primeiro fomentando a opinião e escolha particular de cada aluna(o) para depois se criar o debate através dos grupos. A segunda aula foi dedicada à apresentação do tema da Guerra da Tríplice Aliança - este tema ficou para a segunda aula propositalmente, com o intuito de recolher a opinião dos alunos para uma comparação entre as perspectivas antes da contextualização da guerra e depois.

A turma, de um modo geral, tinha uma concepção básica e superficial sobre o contexto histórico. Assim, busquei apresentar o tema da guerra de maneira detalhada e lúdica, contextualizando o que seria o período anterior às batalhas travadas, o estopim da guerra e as conseqüências dela para cada país envolvido naquele período do séc. XIX.

Para que a investigação obtivesse êxito em seu processo, o início da terceira aula foi dedicado a um debate muito importante para a sequência das atividades: **Quais as conseqüências da guerra visíveis nos dias atuais?** A partir desta indagação, as alunas e alunos refletiram e debateram a respeito do que era visível para elas e eles quanto moradores/frequentes de Foz do Iguaçu e sua relação com o Paraguai, quais possíveis características da realidade paraguaia que se interligavam com o passado pós-guerra do país.

Em seguida, trabalhei com roteiro de teatro, suas características, seu processo de criação e como poderíamos utilizar esta estrutura para refazer o final de cada conto já feito pelos grupos. Procurei apresentar este elemento teatral de uma forma dinâmica e básica, uma vez que o objetivo principal era a aprendizagem histórica a respeito da Guerra da Tríplice Aliança através de elementos teatrais e não os próprios elementos em si.

Assim, foi proposta novamente a formação dos mesmos grupos onde, a partir do primeiro texto escrito, deveriam inserir elementos históricos pós-guerra que tivessem relação com o presente, justificando através do roteiro.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AULAS-OFFICINA

Os resultados foram muito interessantes no ponto de vista da Literacia Histórica, do inglês Peter Lee (2006). O que se foi pedido aos alunos e alunas era que, para a criação da segunda versão do final do conto, que o foco fosse o motivo do personagem Jackson Martínez estar sendo procurado pela polícia. Este motivo deveria estar interligado com as consequências da Guerra da Tríplice Aliança. Foi notado que, através dos roteiros criados, o tema do preconceito com pessoas paraguaias foi bastante usado nas criações dos finais alternativos. Assim, percebe-se que a realidade já incorporada por essas alunas e alunos, através do contato direto com a fronteira, apresentou uma perspectiva comum e já visível para os moradores da fronteira trinacional. Pois, infelizmente,

Num contexto de choques étnicos, culturais e econômicos como os que se expressam em nossa tríplice fronteira, o preconceito discrimina e classifica homens, mulheres, jovens, adultos, crianças e velhos, não apenas por faixa etária e gênero, mas também por “origem”. “De onde você veio?” O local de onde se vem, muitas vezes, serve de rótulo para classificação (JONER, 2016, p.24)

A maneira com que este preconceito é retratado em boa parte dos roteiros feitos pelos alunos não se trata de sua execução e reprodução em si, mas sim de sua representação por parte do próprio contexto criado refletido na perspectiva das alunas e alunos. Vejamos a seguir um trecho de um dos roteiros escritos em sala:

(...)

JENNYFFER: Jackson, deixarei você ficar esta noite, porém amanhã irá me explicar sobre esta perseguição.

*Ela deixa-o entrar e mostra um cômodo onde irá dormir*

JACKSON: (Aliviado e agradecido) Muito obrigado!

*(...) Na manhã seguinte, após tomar o café da manhã, Jheniffer e Jackson vão à sala e sentam-se no sofá.*

JENNYFFER: Você pode me explicar sobre a perseguição agora.

JACKSON: Ontem eu vi uma mulher que estava andando na rua, depois ela foi abordada por dois homens e foi assaltada. Eu fui tentar ajudar e nessa hora os policiais me viram e acharam que eu estava envolvido, então eu corri e acabei chegando aqui.

*Jennyffer, para cumprir a promessa feita à família Martínez diz:*

- Eu irei pedir para meu tio advogado para ajudá-lo em questão a isso, não se preocupe, vou cumprir com a promessa.

*Jackson se livra da acusação. Jennyffer cumpre com a promessa.*

*FIM!*

Outro final criado por eles debate sobre o mesmo tema do preconceito, desta vez com a temática racial:

(...)

ARTUR: O que aconteceu, Jackson?

JACKSON: Eu fui acusado falsamente, disseram que eu roubei e estão me perseguindo mas eu não fiz nada!

ARTUR: Se acalma e me conte direito essa história.

JACKSON: Eu estava passeando por uma rua e momentos antes alguém foi assaltado, os moradores me viram e disseram que fui eu para a polícia... E pelo fato de que sou negro e estava andando num bairro racista.

ARTUR: Eu entendo, já passei por isso uma vez. (...)

A justificativa destes dois grupos de utilizarem o preconceito como elemento que advém do período pós-guerra foi que, para ambos, o Paraguai tem esta imagem baseada em estereótipos há muito tempo no mundo inteiro e que tudo que é identificado como “paraguaio” é subestimado. É necessário levar em consideração que o percurso do país paraguaio do período pós-guerra até os dias atuais, juntamente com a perspectiva construída por outros países através dos tempos foi a chave para esta visão fixada no consciente das pessoas que vivem e convivente com o ambiente fronteiro.

Dizer que “os paraguaios adoram piratear” se configura como um estereótipo porque é uma generalização apressada e incompleta da realidade histórica, cultural e econômica da sociedade paraguaia. E, ao tentar caracterizar um povo, associando-o a uma atividade, entramos no terreno das identidades atribuídas (BRANDALISE, 2017, p.8).

O que não se é comumente apresentado neste contexto é a submissão do Paraguai perante o resto da América e mundo. Segundo Souza (2001) “Após a guerra da Tríplice Aliança, a miséria que assolou o país provocou um deslocamento em massa dos paraguaios em direção aos países vizinhos, em busca da sobrevivência (...)” (p.13).

Porém, a problemática em questão é a reprodução destes estereótipos e como eles estão enraizados nas relações dos dois países. Para Roberta Brandalise (2017)

Essas narrativas são elaboradas contando com um interdiscurso que se formou historicamente com a participação da própria mídia brasileira. Um interdiscurso que se teceu a partir de estereótipos negativos, super-simplificações da realidade que servem de base para o preconceito de brasileiros em relação a paraguaios. Os estereótipos negativos entranhados nas formações discursivas dessas narrativas se constituem como marcas simbólicas que estigmatizam os paraguaios, o Paraguai e a fronteira Brasil-Paraguai (p.2)

Sendo assim, fica visível a necessidade que os alunos tiveram de recorrer às próprias realidades construídas por eles aqui na fronteira, suas experiências e observações, para embasar essas narrativas como fundamento para o trecho final do conto. A convivência com o preconceito e a mídia fronteira construíram - e constrói - identidades atribuídas de forma forçada perante a população paraguaia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a necessidade de percorrer caminhos mais lúdicos e que trouxessem para a matéria de História outras qualidades além do conteúdo passado, o teatro

se torna uma ótima opção para se chegar a uma aprendizagem que evidencie elementos pouco utilizados dentro das salas de aula como o corpo (funcionalidades físicas) e a mente (criatividade).

Entretanto, por mais interessante e funcional que o teatro possa parecer, especificar a vertente teatral que será usada é de grande importância para delimitar a qualidade e eficácia do ensino. Afinal, o contato que a maioria das(os) estudantes têm com o teatro no ambiente escolar é, normalmente, uma peça feita na própria escola (ou contratada) e executada apenas como entretenimento - uma relação distante entre alunos e arte - sem se pensar num contato mais direto e que venha a trazer uma qualidade maior na experiência dentro do ambiente escolar. Pensando nisso, utilizei do conteúdo da Guerra da Tríplice Aliança para desenvolver uma aprendizagem histórica que fosse trabalhada através de elementos teatrais, como foi o caso do roteiro feito pelos próprios alunos.

Observamos, no decorrer da pesquisa, a utilização de elementos como a aprendizagem histórica e empatia histórica (LEE, 2003) para fins didáticos, executados através de roteiros teatrais que também se tornaram objetos didático-históricos que podem ser usados para outras atividades, além das explicitadas nesta pesquisa. Evidenciamos o potencial do diálogo entre a literacia histórica (LEE, 2006) e a produção de roteiros por alunas e alunos ao partirem da própria realidade para fins didáticos, demonstrando, assim, sua eficácia como ferramenta para o ensino e aprendizagem da História.

## **Referências**

AGUIAR, Edinalva Padre. **A realização da empatia histórica no ensino e a aprendizagem histórica**. Curitiba. 2018.

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. 2008;

BRANDALISE, Roberta. **O estigma da falsificação ou da pirataria, a circulação dos sentidos propostos pela televisão brasileira e a resistência na fronteira Paraguai-Brasil**. INTERCOM. 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à história do teatro: Dos gregos aos nossos dias**. Editora UNICENTRO, 2012;

DONOVAN, M. S.; BRANSFORD J. D.; PELLEGRINO, J. W. (Ed.). **How People Learn: Bridging Research and Practice**. Washington DC: National Academy Press, p.117-153, 1999;

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975;

GARDNER, Howard. **Inteligências- Múltiplas Perspectivas**. São Paulo: Artmed, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, 1995;

JONER, Claudimere Terezinha. **Problematizando a identidade brasiguaiia na sala de aula**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Vol.1. 2016.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n.Especial, p. 11-31, 2006.

\_\_\_\_\_. **Literacia histórica e história transformativa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60. 2016.

\_\_\_\_\_. **“Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e Aprendizagem Histórica: diálogos com Paulo Freire**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, 2017.

MANTOVANI, Flávia. **Gênero e “literacia histórica” a partir da revista *Capricho***. Anais do III Simpósio de Gênero e Políticas Públicas. 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONFORT, Neus González et al. **El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la edad media**. In: Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, p. 283-290.

MOREIRA, L.M. **O Teatro em Museus e Centros de Ciências: uma Leitura na Perspectiva da Alfabetização Científica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. 174f. São Paulo, SP, Brasil, 2013;

OLIVEIRA, Josenilda Sales de. **Ensino tradicional, novo fazer pedagógico e suas influências na educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2438/1/PDF%20-%20Josenilda%20Sales%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 13 nov, 2019;

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983;

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. 1992.

\_\_\_\_\_. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SOARES, Liana M. S. **Teatralizando o ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 57-81, jan./jun., 2013.

SOUZA, José Carlos de. **A identidade do imigrante paraguaio e de seus descendentes radicados em Dourados (1989-1999)**. Dissertação para obtenção do Grau de mestre. Mato Grosso do Sul. 2001.

SOUZA E SILVA, Andréia de; SANTOS, Sueli Lima. **A contribuição do ensino de história na aprendizagem e na formação social do aluno**. REALIZE Editora, 2012.

## ANEXO

### A PROMESSA ENTRE DUAS FAMÍLIAS

O rancho Sol das Américas está localizado no estado do Mato Grosso do Sul. Este local pertence à família Oliveira e sua posse ainda é de um membro desta mesma família. Na frente deste rancho se encontra uma placa de madeira, com estacas cravadas na terra apresentando a seguinte frase: “Se qualquer pessoa da família Martínez aparecer perante este rancho, mesmo que à meia-noite e com a cabeça de um homem em sua mão, encontrará aqui segurança e proteção contra tudo”. Este trecho remete à uma história ocorrida no contexto da Guerra do Paraguai, que teve seu início no ano de 1864, meados do século XIX. Para entender melhor este contexto, se faz necessário um breve resumo desta história.

Cormano Martínez era um soldado paraguaio que, por comando de seus superiores, foi mandado juntamente com uma tropa de 7.700 homens até a cidade de Cuiabá, no Mato Grosso (na época, o estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não haviam se dividido). Por decorrência de um conflito intenso, a missão de Cormano e outros soldados era a de atacar a província localizada na região e, se necessário, matar todas as pessoas que resistissem ao ataque paraguaio.

Em um dia específico, numa situação de desespero, Adenor Oliveira, um homem brasileiro, tenta fugir silenciosamente para pedir ajuda em uma província vizinha e, infelizmente, num ato inesperado, os soldados paraguaios atiram em Adenor. Assim, seu superior ordena que Cormano seja o encarregado de fazer o mesmo com a família do homem morto, que está dentro de um casebre. Obedecendo às ordens, Cormano vai até lá e, ao entrar, se depara com uma imagem que nunca mais sairia de sua cabeça: A mulher de Adenor, Maria Oliveira, que está grávida, embaixo da mesa e aos prantos, abraçando sua filha de cinco anos. Mas por que essa imagem causaria um sentimento tão forte em Cormano? A resposta é simples: Sua esposa também estava grávida, em outro país e sem saber se seu marido Cormano voltaria vivo para casa.

Cormano fecha a porta e, lembrando de sua esposa e futuro filho, faz sinal de silêncio para a mulher e a criança, começa a atirar no chão para enganar os outros soldados que estão do lado de fora e assim simula as mortes da mãe e da filha.

Após este ato, Cormano pede para que as duas se escondam num canto da casa e esperem em silêncio até a noite. Aproveitando que a tropa partiria para outra província pela manhã seguinte, esperou-se que todos os soldados repousassem e, sorrateiramente, foi até o casebre para auxiliar na fuga de Maria e sua filha. Antes de partirem e com os olhos cheios de lágrimas, a mãe pergunta o nome do soldado que poupou suas vidas e faz uma promessa:



A guerra do Paraguai, também chamada de Guerra da Tríplice Aliança, teve seu início em dezembro de 1864 e durou até 1870. Ficou conhecida sendo o maior evento bélico da América Latina e por sua alta taxa de mortalidade. Os países que participaram deste evento foram o Brasil, Argentina e Uruguai (formando a Tríplice Aliança), que se voltaram contra o Paraguai por interesses econômicos e políticos.

## **2) COMO ERAM ESTES PAÍSES ANTES DA GUERRA?**

**PARAGUAI:** Desde a sua independência (1811) o Paraguai foi governado por uma única família, chamada Família Lopez, que governava de forma ditatorial. No período que a Guerra aconteceu, quem governava o país era Francisco Solano Lopez. Seu pensamento era de militarizar o país, formando um grande exército. O Paraguai era uma grande potência, passava por um grande avanço econômico, construía ferrovias e indústrias, e aumentava cada vez mais as suas exportações que geralmente eram produtos agrícolas.

**BRASIL:** Passava pelo período do Segundo Reinado, estava sendo governado por Dom Pedro II. Grande dependência econômica da Inglaterra e grande interesse na Bacia Platina. Realizada grandes exportações e um boa relação política nacional.

**URUGUAI:** Neste período o Uruguai passava por uma intensa movimentação política. Estava no poder o partido dos Blancos, que mantinham relações econômicas fortes com o Paraguai que utilizava os rios de Montevideo para realizar suas exportações, já que o Paraguai não tem acesso ao mar. Porém, havia também a movimentação de outro partido, chamado partido dos Colorados, que buscavam tomar o poder no país. Este partido dos Colorados tinham o apoio do Brasil e da Argentina, devido a certos interesses econômicos.

**ARGENTINA:** Estava sendo governada pelo partido dos Colorados, mas também sofriam com o interesse de outro partido político, chamado de os federalistas. Os federalistas tinham o apoio do governo do Paraguai.

## **3) QUAIS FORAM AS CAUSAS DA GUERRA?**

A Guerra do Paraguai traz várias vertentes historiográficas que explicam quais foram as suas causas. Com o passar do tempo, novos documentos começaram a vir à tona trazendo melhores condições de estudos para os historiadores, que foram aprimorando suas pesquisas com o tempo. É importante destacar que cada versão da historiografia da Guerra traz consigo diferentes interpretações deste evento, com diferentes visões de cada historiador.

Devido a isso, vamos trazer aqui as três versões sobre as causas da Guerra que são mais discutidas no campo da historiografia:

1ª: Solano Lopez como o único culpado da Guerra: Esta versão (ao longo do séc. XX) está ligada com o discurso nacionalista dos vencedores da guerra (a tríplice aliança), que buscavam colocar Solano Lopez como um “louco” que buscava irracionalmente novos territórios e o aumento econômico do Paraguai. Colocando que a guerra livrou o povo paraguaio de uma ditadura, que os mantinham isolados do restante da América Latina.

2ª: Inglaterra como culpada: Esta versão surgiu na década de 1960, que acreditava que a Inglaterra vendo o Paraguai de desenvolvendo, queria abrir nele um campo rentável de investimentos e exportações, e por isso decidiu intervir na Guerra pelo Brasil.

3ª: Interesses de todos os países que participaram: A partir da retomada da democracia no Paraguai (1989), historiadores tiveram acessos a novos documentos que antes eram proibidos para estudos. Esta versão, considerada a atual para explicar as causas da guerra, nos mostra que todos os países que participaram da guerra tinham seus interesses políticos e econômicos. Trás também que a Inglaterra financiou a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), exportando armamentos. Por isso, nesta versão acredita-se que os motivos da guerra estiveram relacionados com a consolidação das nações da Bacia Platina.

Fonte: BREZZO, Liliana. La historia de la guerra del Paraguay: Nuevos enfoques, otras voces, perspectivas recientes. Universidad Nacional de Asunción. Disponível em: <<https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13919/selection%20%283%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.

#### **4) ESTOPIM DA GUERRA**

Em 1864, acontecia uma guerra civil no Uruguai entre o partido dos Blancos e dos Colorados. Encontrava-se no poder o partido dos Blancos, e com essa movimentação política, o Brasil mandou tropas para o Uruguai para intervir e colocar os Colorados no poder. Isso não agradou nada Solano Lopez (presidente do Paraguai), que tinha tratados com o partido Blanco sobre a utilização dos rios da Bacia Platina.

Com o Brasil intervindo no Uruguai, o Paraguai em 26 de dezembro de 1864 sequestrou uma embarcação brasileira (Marquês de Olinda), que navegava pelo rio Paraguai em direção a Cuiabá, e realizou a invasão do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul). Neste ataque o Paraguai saiu vitorioso, devido a esta região ser pouco habitada e não ter acesso por terra a região litorânea, onde grande parte do exército ficava.

Em seguida, as forças de Solano López foram encaminhadas em direção ao Rio Grande do Sul e ao Uruguai. Solano enviou milhares de soldados para o Uruguai com o objetivo de socorrer os blancos na guerra contra o Brasil e os colorados. Para isso, solicitou passagem por Corrientes para Mitre, presidente argentino.

Mitre, que era aliado dos colorados na Guerra Civil Uruguiaia, negou o direito de passagem às tropas paraguaias. Como consequência, Solano López declarou guerra à Argentina e invadiu Corrientes. Essa declaração de guerra ocasionou o surgimento da Tríplice Aliança, formada por Brasil e Argentina, juntamente com colorados uruguaios, para lutar contra os paraguaios. Essa aliança foi formalizada em 1º de maio de 1865.

A ofensiva paraguaia no Rio Grande do Sul e em Corrientes foi um grande fracasso. As tropas paraguaias conquistaram a inimizade das populações locais por causa dos saques realizados e foram cercadas por tropas adversárias, sendo forçadas à rendição ou retirada. A partir dessas derrotas, que ocorreram na segunda metade de 1865, o Paraguai assumiu uma posição defensiva na guerra.

**5) VÍDEO:** Série: Guerras do Brasil. Episódio: A Guerra do Paraguai.

O vídeo apresenta quais foram as principais batalhas que aconteceram durante a guerra. Mostra as condições que estes soldados estavam destinados, como o frio e a fome. Apresenta

também as tentativas de acordo de paz feitos pelo Paraguai que foram negados pela Tríplice Aliança. Ao fim, mostra as consequências que este evento trouxe para as nações participantes, principalmente ao Paraguai, que ficou totalmente destruído e dizimado. Historiadores que participam da série: Francisco Doratioto, Guido Rodríguez Alcalá, Júlio Chiavenato, Mary Del Priore, e Rodrigo Goyena Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OW06VsXtPSw>