

POÉTICAS DO EDUCAR

práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis

1ª Edição

Joinville - SC
Clube de Autores Publicações S/A

POÉTICAS DO EDUCAR

práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis

1ª Edição

José Flávio da Paz
(Organizador)

Joinville/SC
Clube de Autores Publicações S/A
2019

Copyright © 2019 – Todos os direitos reservados ao organizador.

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste livro só é autorizada pelo organizador. A violação dos direitos do autor, conforme Lei nº 9.610/98 é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Coordenação Editorial: Casa de Bonecas/Casa Literária Enoque Cardozo

Ficha catalográfica

Poéticas do educar: práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis / 1ª edição. Organização José Flávio da Paz – Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2019.

402 p.

ISBN: 978-85-85214-66-1

1. Literatura. 2. Arte. 3. Interdisciplinaridade. 4. Educação. I. Paz, José Flávio.

NOSSO CONSELHO EDITORIAL e CIENTÍFICO:

Carlos André Lucena da Cruz (Estácio-RN/Brasil); Deise Leite Bittencourt Friedrich (IFRS/Brasil); Ederson Luís Silveira (UFSC/SE-Brasil); Eva Cristina Francisco (IFSP/Brasil); Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA/Brasil); Gueidson Pessoa de Lima (IFRN/Brasil); José Eduardo Martins de Barros Melo (UNIR/Brasil); José Flávio da Paz (UNIR/Brasil); Paula Raphaele Soares Pompeu (Estácio-RN/Brasil); Rafael Ademir Oliveira de Andrade (UNISL/Brasil); Walnice Aparecida Matos Vilalva (UNEMAT/Brasil)



Clube de Autores Publicações S/A - CNPJ: 16.779.786/0001-27
Rua Otto Boehm, 48 Sala 08, América - Joinville/SC, CEP 89201-700
www.clubedeautores.com.br
atendimento@clubedeautores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

José Flávio da Paz 7

A palavra na tessitura da arte: retorno do Filho Pródigo - Ana Teresinha Elicker 19

Veze voz na EJA: desafios e possibilidades da atuação docente - Cecílio da Silva Júnior e Gueidson Pessoa de Lima 31

Uma análise do gênero poema no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio – Vol 1 - Cleusimar Dias dos Santos, Joana Martiniana da Silva e Márcia Dias dos Santos 53

Oralidade e letramento na educação básica: um estudo sob a perspectiva dos gêneros textuais - Deise Leite Bittencourt Friedrich, Antônia Cristina Valentim da Luz e Flávia Girardo Botelho Borges 75

Higiene pessoal: cuidando da saúde - Denise Bastos Pinheiro 99

Autonomia, moralidade e senso crítico através da literatura de língua inglesa em sala de aula: um caminho possível - Eliziane Fernanda Navarro e Núbia Silva dos Santos 115

O ensino da filosofia mediado pela tecnologia: um ensaio sobre a arte de educar no ensino médio da educação no campo em Rondônia - Hélio de Araújo Carneiro, Luciano Ferreira da Silva e Lidiana da Cruz Pereira Barroso 135

A poética da cultura visual na educação de surdo na Amazônia - João Carlos Gomes e Nilcéa Jesus de Souza 169

Mito e cultura religiosa afro-brasileira: da folclorização a sistematização da fé - José Flávio da Paz 193

- Inclusão na educação básica: perspectiva de sucesso a partir do Atendimento Educacional Especializado-AEE** - Karina França de Oliveira 201
- Reflexões e desafios sobre a universalização e inovações curriculares (BNCC) do Ensino Médio no Brasil e no estado de Rondônia** - Luciana Dermani de Aguiar, Francianne Souza da Silva e Carmen Lúcia Rosita da Silva 225
- Leitura literária: o prazer do sagrado ao profano** - Marcos Aparecido Pereira e Epaminondas de Matos Magalhães 251
- Entrelaces nos fios historiográficos e ficcionais do romance: O vendedor de passados, de José Eduardo Agualusa** – Maria Elizabete Nascimento de Oliveira e Almerinda Auxiliadora de Souza 267
- Argumentação, discurso e letramento no filme “O leitor”: a construção e a manutenção de um *ethos* até as últimas consequências** - Maria Lucinária Lustosa de Araújo, Renata Freitas de Oliveira, Maria Helena de Oliveira e Francisco Renato Lima 297
- Multimodalidade como objeto de ensino: leitura e compartilhamento de imagens como prática de multiletramentos nas redes sociais (Facebook)** - Marina Alessandra de Oliveira 325
- As noções de ação e de esquema de ação na Epistemologia Genética de Jean Piaget** - Vicente Eduardo Ribeiro Marçal e Ricardo Pereira Tassinari 353
- Joana conversa com Nelida Piñon** – Joana Costa 379
- O Ensino de poesia na sala de aula: teoria e prática** 391

PREFÁCIO

Na condição de educadores, professores e/ou mediadores de aprendizagem, seja qual nomenclatura adotemos, somos sabedores que é por meio de uma educação focada na qualidade e comprometida com a formação humana que nos conduzirá à transformação e ao avanço da nossa sociedade. Sim, pois é esta que determina os formatos das nossas escolas e da nossa maneira de atuar no cotidiano da sala de aula das creches às universidades brasileiras.

Felizmente ou infelizmente, é assim que o processo educativo acontece e, não somente hoje, mas desde a fundação das nossas primeiras escolas no Brasil durante a segunda metade do XVI, cuja função sabemos, não era apenas ensinar os nativos a ler, a escrever ou as funções matemáticas, mas também, a doutrinação católica promovida Companhia de Jesus, ditada por meio do proposta contida na *Ratio Studiorum*, em 1599.

A presente obra, **Poéticas do educar: práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis**, organizada por mim, professor José Flávio da Paz, objetivou congregar experiências docentes, pesquisas e demais que promovessem a reflexão de um processo de *ensinagens e aprendizagens* para além do espaço físico da escola, mas que a tivesse como perspectiva, uma vez que somos, enquanto docentes/pesquisadores agentes de transformação contínua, a começar por nós e nos colegas, alunos e comunidade por consequência das nossas iniciativas.

A Obra está dividida em três sessões a saber: artigos, entrevista e poesias.

Os artigos são resultados dos mais variados tipos e métodos de pesquisa, sejam aplicadas, qualitativas,

quantitativas, mistas, descritivas, exploratórias e outras mais bem detalhadas na sequência.

O artigo **A palavra na tessitura da arte - O retorno do filho pródigo** de autoria de Ana Teresinha Elicker é uma análise do quadro “*O retorno do filho pródigo*”, de Rembrandt, que representa o desfecho da parábola do filho pródigo e seu retorno humilde à casa paterna. A análise centrou-se na observação detalhada das fendas intrínsecas à significação da tela e recorreu ao texto bíblico para alcançar a interpretação dos sentidos da imagem, tendo por base elementos da semiótica, provenientes dos estudos de Lúcia Santaella, de Roland Barthes e de Robert Jauss. Conclui-se que o texto/imagem se desenvolve como uma rede, cujas tramas prendem o espectador no prazer de decifrar.

O segundo trabalho, sob o título **Veze e voz na EJA: desafios e possibilidades da atuação docente** têm como autores, Cecílio da Silva Júnior e Gueidson Pessoa de Lima que propõe uma discussão sobre os desafios e as possibilidades da atuação docente numa escola regular de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Parnamirim/RN. Apoiados nos ditames metodológicos da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizaram uma entrevista, de cunho semiestruturada, com o corpo docente que atua junto às turmas de EJA da escola lócus de pesquisa. Embasados nas concepções teóricas de Arroyo (2011), que entende a EJA como política pública e dever do Estado; Henrique e Baracho (s.d.), quando aponta as dificuldades enfrentadas pelos docentes; e Di Pierro (2005), ao afirmar que a ideia de compensação ainda permeia na educação brasileira, concluímos que essa modalidade de ensino necessita de um olhar diferenciado tanto por parte do poder público quanto daqueles que a promovem, com a finalidade de (re)significar o fazer pedagógico diário, visando contribuir para a formação

integral do aluno, através da convergência dos conhecimentos científicos, humanos, tecnológicos e profissionais.

Uma análise do gênero poema no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio – Vol 1 é o título do artigo dos pesquisadores: Cleusimar Dias dos Santos, Joana Martiniana da Silva e Márcia Dias dos Santos, os quais colaboraram com a reflexão acerca da formação do leitor literário, a qual está pautada diretamente à forma em que a escola e a sociedade compreendem a importância da literatura e dos textos literários. O trabalho apresenta resultados de uma análise das atividades com o gênero poema no livro didático, considerando a importância da seleção e utilização da poesia como recurso para reflexão e teve como objetivo analisar as abordagens do gênero textual poema no livro didático de língua portuguesa do ensino médio – Vol 1.1. Nortearam a pesquisa, utilizando os pensamentos de teóricos como: Gebara (2007/2012), Barreto (2016), Freitag (1993), Silva (2014); Senna (2014) e os documentos: PCN (1998) e PNLD (1997). Trata-se dos resultados de uma pesquisa bibliográfica, com objetivos descritivos e teve como corpus o livro didático de língua portuguesa do primeiro ano de ensino médio. Não há dúvidas que se trata de uma contribuição significativa para discussões posteriores, pois apresenta reflexões sobre o uso da poesia como possibilidade expressiva nas atividades em sala de aula

Oralidade e letramento na educação básica: um estudo sob a perspectiva dos gêneros textuais. Neste artigo, os autores: Deise Leite Bittencourt Friedrich, Antônia Cristina Valentim da Luz e Flávia Girardo Botelho Borges partem das seguintes inquietações: quais as concepções de língua que permeiam o ensino? Por que se opta por um trabalho que privilegia a escrita? E ainda, quais as crenças que permeiam o sistema educacional quanto ao trabalho dos gêneros orais?

Para, a partir de um recorte sobre estas questões, desnudar práticas do trabalho com oralidade e letramento na Educação Básica que poderiam ser as causas de dificuldades enfrentadas pelos alunos no Ensino Superior. Os pesquisadores concluem o artigo com algumas considerações que apontam como o trabalho da Educação Básica tem refletido no Ensino Superior e algumas indicações para outros trabalhos que seriam relevantes nesta área.

A autora Denise Bastos Pinheiro versou sobre a **Higiene pessoal: cuidando da saúde** relatando uma experiência de desenvolvimento de um projeto pedagógico que teve como objetivo sensibilizar os alunos quanto a importância da Higiene Pessoal. Para a realização das atividades do Projeto em pauta, utilizou vídeos, internet, pesquisa na biblioteca e palestra e, para o levantamento dos dados um questionário com questões relacionadas à presença de hábitos de higiene na vida cotidiana dos alunos. Os sujeitos envolvidos na presente experiência foram 121 alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental, na faixa etária de 10 a 12 anos de uma escola pública da Rede Estadual do município de Porto Velho. O resultado desse estudo foi positivo, pois ao término da operacionalização do projeto, os alunos apresentaram mudanças de atitudes e comportamentos adequados que denotam a incorporação de conhecimentos relacionados à higiene pessoal.

As autoras, Eliziane Fernanda Navarro e Núbia Silva dos Santos no artigo intitulado **Autonomia, moralidade e senso crítico através da literatura de língua inglesa em sala de aula: um caminho possível** analisaram o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à formação do ser humano por meio de atividades que envolvem a leitura em segunda língua, neste caso específico o inglês, e que, segundo as pesquisadoras, podem ser executadas no contexto escolar. Para esse fim, além

de um estudo bibliográfico que envolve o aporte teórico composto por Candido (2004) e Adorno (1985), utilizaram-se ainda, como texto base para as atividades propostas, o poema intitulado *I am a refugee* (2014) do escritor sírio Mohamed Raouf Bachir. As atividades propostas visaram integrar às aulas de um segundo idioma, o princípio que rege a metodologia ativa de ensino aprendizagem: a resolução de problemas sociais, por meio do protagonismo do aluno.

O ensino da filosofia mediado pela tecnologia: um ensaio sobre a arte de educar no ensino médio da educação no campo em Rondônia, de autoria da tríade: Hélio de Araújo Carneiro, Luciano Ferreira da Silva e Lidiana da Cruz Pereira Barroso discutiu a importância do ensino da Filosofia mediado pela tecnologia, destacando a arte de educar no ensino médio da educação do campo em Rondônia. O estudo faz abordagens sobre o contexto histórico de ensino dessa disciplina no Brasil; um relato contextual sobre a Mediação Tecnológica em Rondônia; a funcionalidade do ensino desse componente e os instrumentais. Assim como a descrição dos conteúdos priorizados, em forma de tabela, trabalhados no 1º, 2º e 3º ano. O método utilizado é qualitativo com estudos de referencial bibliográfico de autores e instituições que abordam sobre a temática. Assim como, José Ferrater Mora, Norberto Mazai, foram verificados dados da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, a biblioteca virtual do Ministério da Educação, as leis de Diretrizes de Base e o portal do Governo do Estado de Rondônia. Constatou-se que a Mediação Tecnológica foi criada pela Lei de número 3.846 em 2016 com o objetivo de expansão e crescimento do Ensino Médio. Apresentaram-se as experiências dos professores de Filosofia realizados entre os anos de 2018 a 2019. Os conteúdos das aulas têm como base didática o referencial teórico do Estado de Rondônia, além do mais, o teor da

disciplina tem como objetivo instigar os alunos a refletirem sobre as vantagens de estudar Filosofia e a busca do filosofar. O ensino desse componente curricular é destacado como um motor em movimento capaz de motivar as mais variadas mentes do pensamento juvenil e estudantil, e poderá gerar críticas e juízos de valores.

Os processos de comunicação e expressão com base na cultura e identidade do Povo Surdo formam a base epistemológica para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da pedagogia visual no contexto amazônico. Os autores, João Carlos Gomes e Nilcéa Jesus de Souza distem estas e outras questões no artigo intitulado **A poética da cultura visual na educação de surdo na Amazônia** onde apresentam resultados de estudo, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) da Universidade Federal de Rondônia, buscou identificar os pressupostos teóricos dos signos da cultura visual no contexto amazônico nos processos de ensino-aprendizagem da educação de surdos. A metodologia da pesquisa foi construída com base nos pressupostos teóricos na perspectiva dos estudos pós-críticos, ancorados nos estudos e pesquisas realizados por Carlos Skliar (2003), Shirley Vilhalva (2004), Regina Campelo (2008), Strobel e Perlin (2009-2010). Para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na educação de surdos no contexto amazônico na perspectiva da cultura visual, o presente estudo revela pressupostos teóricos que permitem a construção de práxis pedagógicas sustentadas nos paradigmas das diferenças culturais. A Língua Brasileira de Sinais é um dos principais artefatos culturais que permite a identificação de um arco-íris de signos visuais que revelam uma constelação de sentidos dos diferenciais culturais dos sujeitos surdos. Esses signos estão presentes nas letras, nas artes, na literatura, na poesia, na vida

social e política. Há um arcabouço de artefatos culturais que possuem características que são essenciais para a construção de novas práxis pedagógicas

No artigo, em forma de ensaio, sob o título **Mito e cultura religiosa afro-brasileira: da folclorização a sistematização da fé** apresento os resultados de um estudo sobre a importância dos mitos para a religião e cultura afro-brasileira, determinando algumas características atribuídas aos adeptos do candomblé, fazendo um breve apanhado na formação litúrgica do culto e sua singularidade, em detrimento a sua formação no continente africano. Concluindo-se que os mitos regem todas as relações e ações presente no cotidiano, litúrgico ou profano, dos adeptos das religiões de matriz africanas e que instaura um modo de viver único às pessoas destas comunidades.

O artigo da pesquisadora, Karina França de Oliveira, intitulado de **Inclusão na educação básica: perspectiva de sucesso a partir do Atendimento Educacional Especializado-AEE** apresentar algumas reflexões acerca da política educacional referente a inclusão de crianças e adolescentes público alvo da educação especial, que recebem juntos aos seus professores, o apoio do Atendimento Educacional Especializado- AEE, considerando os avanços de sucesso diante dos desafios contemporâneos da educação especial brasileira. Nesta perspectiva procurou-se direcionar nos âmbitos políticos, pedagógico e filosófico/sociológico as condutas dos profissionais que desempenham com qualidade suas tarefas de forma promover a educação inclusiva a partir deste serviço. Trata-se de uma pesquisa qualitativa investigativa, realizada por meio de questionários aplicados a oito professores atuante em AEE da rede municipal da cidade de Porto Velho, Rondônia. Os resultados buscaram responder a seguinte problemática: de que maneira o professor de AEE

torna-se um articulador do processo de inclusão na escola? Apresentando como resultado de longo percurso a conscientização e importância da formação continuada a todos na comunidade escolar na intenção de todos compreenderem seu papel profissional diante da proposta de inclusão, para então proporcionar uma educação digna aos educandos com deficiências.

Em **Reflexões e desafios sobre a universalização e inovações curriculares (BNCC) do Ensino Médio no Brasil e no estado de Rondônia**, Luciana Dermani de Aguiar, Francianne Souza da Silva e Carmen Lúcia Rosita da Silva refletem sobre o cenário do Ensino Médio, e como este nível de ensino tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Analisam ainda, os principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados, além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe. Para as autoras, o centro dos debates sobre o desenvolvimento do país deve estar na elaboração e na implementação de políticas públicas que possam promover um salto na qualidade educacional.

A **Leitura literária: o prazer do sagrado ao profano** é o título do artigo dos autores Marcos Aparecido Pereira e Epaminondas de Matos Magalhães cujo foco central é a suposta divisão de obras literária como sendo boas e ruins, bem como a relação de prazer no ato da leitura. Inspirados em Barthes (1987) propõe-se, uma analogia entre a leitura literária e as brincadeiras de criança com o propósito de exemplificar como a descoberta do prazer do texto pode auxiliar na formação de leitores; por outro lado, os trabalhos

preconceituosos, dogmáticos e excludente da leitura literária podem aniquilar a deliciosa relação de fantasia.

Entrelaces nos fios historiográficos e ficcionais do romance: *O vendedor de passados*, de José Eduardo Agualusa foi o título proposto pelas autoras, Maria Elizabete Nascimento de Oliveira e Almerinda Auxiliadora de Souza onde apresentam a construção da memória na história moçambicana representada, esteticamente, no romance *O Vendedor de Passados (2011)*, de José Eduardo Agualusa, autor moçambicano. Trata-se de uma narrativa que discorre de forma humorística, divertida e não menos cruel, a identidade de Angola forjada por Félix Ventura, protagonista do enredo, o qual tem como ofício inventar passados falsos e vender para seus clientes, que representam a burguesia da sociedade angolana. O enredo é narrado por uma Osga, um tipo de lagartixa rara que, também, presentifica na trama o seu próprio relato e conturbações existenciais. Entre a narrativa memorialística e a herança do regime escravocrata, o escritor tece a genealogia do país, ressaltando os elos das relações existentes entre Brasil, Portugal e Angola, com suas histórias de dominação e opressão sobre as classes subalternas. Nesse cenário, Agualusa apresenta seus personagens inscritos na linha tênue entre os elementos históricos e ficcionais, onde passado e presente interagem de forma a mostrar a não linearidade da obra, de forma a contribuir com a reflexão sobre a estrutura da narrativa moderna na configuração estética da sociedade angolana.

Concernente as perspectivas do letramento e da linguagem cinematográfica, os autores Maria Lucinária Lustosa de Araújo, Renata Freitas de Oliveira, Maria Helena de Oliveira e Francisco Renato Lima, por meio do artigo **Argumentação, discurso e letramento no filme “O leitor”: a construção e a manutenção de um *ethos* até as últimas**

consequências analisaram as estratégias discursivas engendradas a partir de uma dimensão argumentativa, desvelando as imagens de si (*ethos*) construídas dentro de um contexto de letramento no qual está inserida Hanna, a personagem principal do filme “O leitor”. O artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, cujo *corpus* foi composto pelos discursos presentes no referido filme, catalogados de acordo com a perspectiva argumentativa apresentada. Os discursos observados, não foram apenas os presentes nas falas, mas também, outras manifestações discursivas, como as imagens, as expressões faciais, as cores e os gestos. Os resultados apontam para a existência de uma dimensão argumentativa construída a partir dos procedimentos discursivos de definição, citação, acumulação, comparação e questionamento. A personagem constrói um *ethos* de alfabetizada e nele se apoia para esconder a sua real identidade, algo que considera vergonhoso. Verificou-se a existência de uma condição de letramento evidenciada a partir da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais mesmo sem saber interpretar o código escrito. Os pesquisadores concluíram que, para essa personagem, a condição de analfabeta era um problema, e que por isso, preferiu construir e manter esse *ethos* de alfabetizada até as últimas consequências.

A pesquisadora, Marina Alessandra de Oliveira, contribuiu com o artigo **Multimodalidade como objeto de ensino: leitura e compartilhamento de imagens como prática de multiletramentos nas redes sociais (Facebook)**, cujo estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa em andamento que pretende investigar a prática de leitura de imagens através da rede social: Facebook, e como os processos de leitura visual por meio dos multiletramentos em espaços digitais podem influenciar na aprendizagem e no ambiente da sala de aula,

sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Essa proposta propicia o desenvolvimento de um estudo com um grupo de 20 estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, na cidade de Nova Andradina. O objetivo deste estudo seria trabalhar com a agência de construção de sentidos dessa multimodalidade em materiais disponíveis na rede social citada e acessada pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, analisar como os alunos leem, se interessam e compartilham essas imagens e como incentivar o letramento visual a partir dos pressupostos teóricos da representação da Gramática do Design Visual (KRESS; LEEUWEN, 1996, 2000), que serão adotadas para a reflexão sobre a importância de sua inserção nos processos educacionais perante as transformações da leitura multimodal e da cultura visual na contemporaneidade.

Os pesquisadores, Vicente Eduardo Ribeiro Marçal e Ricardo Pereira Tassinari explicitaram, de forma sistematizada e rigorosa, os conceitos centrais da Epistemologia Genética de Piaget, no artigo intitulado **As noções de ação e de esquema de ação na Epistemologia Genética de Jean Piaget**.

Na segunda sessão, a pesquisadora, Joana Costa, nos presenteia com uma entrevista da romancista e cronista, Nélida Piñon: **Joana conversa com Nelida Piñon**.

Na última sessão, apresentaremos uma série de produções poéticas pensadas pelos graduandos, pós-graduandos e comunidade local, participantes do minicurso intitulado: **O Ensino de poesia na sala de aula: teoria e prática**, ministrado nos dias 23 e 24 de outubro de 2019, durante V Festival UNIR Arte e Cultura da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, organizado e executado pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis-PROCEA/UNIR de 19 a 26 de outubro de 2019 no Campus José Ribeiro Filho e em outros espaços culturais do Município de Porto Velho.

Bom, sem mais delonga, **Poéticas do educar: práticas docentes, ensinagens e aprendizagens em tempos difíceis**, pretende, desse modo, promover o processo de ensino e de aprendizagem, consciente das finalidades educacionais, reconhecendo que estes são sempre sociais, a prática educativa deverá considerar o conhecimento acumulado pela sociedade, como processo formativo que ocorre como necessária à atividade humana.

Uma boa leitura!

José Flávio da Paz¹
Organizador

¹ Doutorando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT; Mestre em Letras pela Universidade de Marília-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Futura e outras. Bacharel em Letras: Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Habilitado para o Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP; Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Crítica Textual e Edição de Textos-UERJ/CNPq; Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Ética, Estética e Filosofia da Literatura - UNIR/CNPq. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Poesia de Autoria Feminina contemporânea no Norte e no Nordeste-UNIR/CNPq e Líder do Grupo de pesquisa Semiótica, Discurso e Linguagem: poética, imagem, sentidos e significados; É Membro Efetivo da AINPGP - Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. Atualmente é Professor do Magistério Superior, lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Bolsista do Novo Programa de Formação Doutoral Docente - Novo Prodoutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. – jfpaz@unir.br. <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>.

A PALAVRA NA TESSITURA DA ARTE: o retorno do Filho Pródigo

ELICKER, Ana Teresinha²



INTRODUÇÃO

O trabalho é uma análise do *corpus* - o retorno do filho pródigo, do quadro de Rembrandt, que teve por inspiração a parábola bíblica, *O filho Pródigo*, narrada em Lucas 15, 11-32. A obra foi pintada por Rembrandt Harmenszoon van Rijn³ e é um instigante exercício de observação que

² Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE/2019). Mestrado em Letras (FEEVALE/2019). Especialista em Gestão escolar (UFRGS/2011) Especialista em EJA (PUC/2005). Graduada em Letras (FEEVALE/2004). Escritora e Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, na rede pública de ensino. Palestrante para formação docente; educação e relações familiares. Com experiência, em textos digitais, linguagens, multiletramento e interdisciplinaridade. Vencedora das etapas estadual e Regional (Região Sul) do 11º Prêmio Professores do Brasil. MEC.

³ O pintor Rembrandt³ nasceu em Leida, Holanda em 15 de julho de 1606 e faleceu em Amsterdam em 4 de outubro de 1669. Ele foi um pintor, gravador e desenhista e é um dos mais importantes pintores do barroco europeu. Na primeira metade da década de 1630, abordou temas mitológicos, cenas da Bíblia, paisagens naturais e suas últimas

requer um espectador sensível, que consiga se situar perante a obra e perceber, além dos admiráveis traços apresentados, o significado que se revela e que estabelece o jogo entre o texto/imagem e o leitor.

A OBRA

A imagem, com suas fendas imprevisíveis e com seus veios irregulares, deixa transparecer nas dobras visuais, a narrativa da parábola, e atribui significados a partir da associação dos sistemas imagéticos e seus perceptíveis tópicos semânticos que emergem na leitura, no momento em que se estabelecem relações entre os signos visualmente expressos na obra e na atuação do leitor na tentativa de entendê-la e chegar a um resultado de significação. Para o observador

o prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade aberta pelo conhecimento estético. (JAUSS, 2002, p. 98)

Um jogo que parte de algo que existe e, ao criar algo, se faz existir com a possibilidade de produzir sentido. Barthes propõe ao leitor se posicionar entre o 'dizível e o indizível', os opostos tão presentes na obra de Rembrandt, em que a apreensão sensível realiza o processo de produção de sentido,

obras são autorretratos. "Ele era capaz de fazer tudo o que a arte e o pincel podem realizar." (LAIRESSE, 1/10/2017)

por duas margens “uma margem sensata, conforme, plagiária e outra margem; móvel, vazia” (BARTHES, 2002, p. 264). E,

estas duas margens, o compromisso que elas encenam, são necessárias. Nem a cultura nem a sua destruição são eróticas; é a fenda entre uma e outra que se torna erótica. O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende no momento em que goza. (BARTHES, 2004, p. 22)

A obra “O retorno do filho pródigo” está entre as obras mais conhecidas do pintor. O rebuscamento visual representativo é reflexo dos conflitos dualistas entre o terreno e o celestial, o homem (antropocentrismo) e Deus (teocentrismo), o pecado e o perdão, a religiosidade e o paganismo presente no período renascentista, torna a apreciação da obra uma experiência estética que dialoga entre o contexto que provocou o pintor a produzi-la e o leitor que se move na produção de sentido, no universo sensível da visualidade, tocada pela latência das formas, nuances e cores.

Segundo Jauss, três categorias representam funções autônomas que interagem umas com as outras na experiência estética: a *aísthesis*, a *poíesis* e a *kátharsis*. A *aísthesis* diz respeito à consciência receptora, a percepção a sensação. É o modo como a obra de arte atinge o receptor. A *poíesis* remete à consciência produtora e a participação ativa do leitor que deixou se envolver com obra. E a *kátharsis*, que se identifica com a transformação da experiência estética subjetiva em

intersubjetiva uma experiência estética, em vista a experiência do prazer⁴.

A comunicação literária só se conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da poiesis, da aisthesis ou da katharsis mantiver o caráter de prazer. [...] Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e que goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte (JAUSS, 2002, p. 103).

E, segundo Barthes, “a escritura como transliteração da fala; a frase como medida lógica, fechada; a própria carência ou a recusa de linguagem como força primária, espontânea, pragmática”. E, esse desvendar nas entrelinhas da parábola se assemelha ao percorrer as fendas do texto/imagem. Em que cada classe de leitor/espectador irá se deleitar de prazer segundo o seu próprio conhecimento e capacidade de percepção, uma vez que a imagem flui nas sombras opostas do quadro barroco, da obra de Rembrandt.

Para Barthes, “O texto tampouco é isotrópico: as margens, a fenda, são imprevisíveis” (BARTHES, 2004, p. 49). E, assim, todo o encantamento e sedução se revelem apenas a olhares mais atentos. “Talvez porque o próprio desenho das letras, ainda que linear, sugira a fala, trama de um tecido.” (BARTHES, 261). E a imagem, repleta de tramas visíveis mostra-se receptível a produzir um novo objeto produtor de significado. Uma obra visual representativa e, segundo Jauss, o prazer pode estar no trabalho de deciframento da obra no ato de criar e ao leitor recriar, pois o texto é feito de sentidos

⁴ oposição entre plaisir (“prazer”) e jouissance (“gozo”), que pode ser expressa pela distância que se abre entre o prazer afirmativo e o deleite estético negativo

e ao mesmo tempo em que é um produto ele é o processo. O produto é resultado e tem uma construção que pode ser representada sistematicamente, como no caso a imagem aqui em análise. E essa como produto acabado pelo pintor é o processo na rede de significados. Não acabado para o espectador.

A imagem e suas nuances em foco apresentam, em primeiro plano, o abraço consternado entre o pai e o filho mais novo e, em segundo plano, o imponente irmão mais velho. Segundo a parábola, Jesus começa contando que “Um homem tinha dois filhos.” E este aparece na imagem, levemente curvado e em seus braços um sujeito desprovido de sorte, sendo observado por outro jovem de aparentes posses. “E, certo dia o mais moço disse ao pai: Pai, eu quero que o senhor me dê agora a minha parte da herança.” E, o desfecho desta história se faz presente na obra, entre visível e invisível.

O contraste barroco da luz que oscila entre o claro e escuro marca a profundidade tornando as fendas mais visíveis sugerindo novos entendimentos, mostrando ao espectador que o jogo não acaba. No fundo da pintura, promovendo uma intenção de cena real, o pintor explorou a postura das pessoas de pé escoradas nas colunas, em posições diferentes, um senhor sentado contemplando o abraço com um olhar de indiferença, o que difere da expressão das figuras femininas escoradas nas colunas, que mostram regozijo. A *mimesis* não se restringe a meras imitações ou objeto de representação, mas sim a um material a partir do qual algo novo será modelado.

A luz que revela em primeiro plano a figura do pai abraçando o filho faz a narrativa da cena discorrer sobre os traços barrocos do antagonismo entre riqueza e pobreza; em compaixão e a dor, entre o pecado e o perdão. A figura do filho maltrapilho, despojado de dignidade, em posição

humilde e de arrependimento e com pés descalços, sem cabelo, retoma a ideia de perda e submissão total e assim que se mostra sendo acolhido pelo abraço paterno. Está prostrado, isto é, enfraquecido, com a roupa desgastada e suja e despojado de qualquer tecido fino ou manto. Os pés falam de seu longo caminhar, suas humilhações, o abandono dos amigos, o lidar com os porcos, algo de extrema impureza diante dos judeus. Seus calçados já não servem ou não estão em condições de uso e o pé esquerdo aparenta uma machucadura, tal como um calo. Segundo a parábola a fala proferida pelo filho, nesse retorno, é – “Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho. Me aceite como um dos seus trabalhadores”.

O rosto desviado revela vergonha da sua condição miserável, fruto de sua desobediência e rebeldia. Vergonha que ele esconde no abraço (colo) do pai. Vergonha não apenas pela herança que perdeu, mas pelo resultado de suas enganadas e precipitadas escolhas: “Pai, pequei contra o céu e contra ti”. O texto não esclarece o porquê ele pediu a herança para o pai vivo, o que possivelmente tenha causado espanto no pai e no irmão, parecendo uma despedida derradeira, um definitivo adeus. Um sepultamento do pai em vida. Em situações humanamente normais, o pai sentiria a rejeição de seu filho. Contudo, ainda pode-se supor que fosse um pai extremamente compassivo e que teria entendido que tudo era anseio de um jovem em busca de vida pulsante, entediado pela vida do campo. Conforme o quadro, o filho pródigo está despojado de tudo de sua vida pregressa de filho nobre, menos de uma coisa: sua espada. Esta traz como simbolismo sua origem, uma boa condição social recebida em seu nascimento.

O pai se curva perante o filho e o abraça, as mãos paternas aparentes nas costas do filho são de tamanhos

diferentes e com pulseiras diferentes, o que simboliza a figura do pai e da mãe. Uma das mãos apresenta a força, o trabalho, o poder que remete ao pai, a outra com traços longos e delicadamente disposta sobre as costas do filho, remete à ternura e ao carinho materno. O que pode ser posterior a cena narrada no texto que o filho “voltou para a casa do pai. — Quando o rapaz ainda estava longe de casa, o pai o avistou. E, com muita pena do filho, correu abraçou e o beijou.” Consequências de um mundo próprio, que o texto ou a imagem não contemplam a totalidade de sua significação e cabe ao leitor/espectador se posicionar na existência extratextual.

O mundo repetido no texto é obviamente diferente daquele a que se refere, quando nada porque, como repetição, deve diferir de sua existência extratextual – o que vale para todos os tipos de discurso, textual ou não – porquanto nenhuma descrição pode ser aquilo que descreve. (JAUSS, 2002, P. 107)

Entre o autor e o mundo, a diferença abre espaço para o jogo da representação significativa de sentidos. O rosto do pai levemente inclinado transmite a ternura e o perdão, e ali, se faz, o ápice da obra. O terno inclinar, do rosto paterno relembra outra figura bíblica que é Maria⁵, a boa mãe de Jesus, que quando retratada seu rosto geralmente está inclinado, com compaixão e amor.

Assim, a figura do pai, representada por um senhor com rosto marcado pelo tempo, com espessa barba branca, que se junta ao mesmo tom do cabelo, se curva generosamente para cobrir com os braços os pesados ombros

⁵ Maria – Maria é o nome atribuído à mãe do menino Jesus. E a imagem da Maria é sempre de consternada beleza e compaixão.

do filho, que, neste momento parece perceber o quanto errônea foi sua partida e quanto sofrimento causou a família, e no olhar curvado do irmão mais velho, a indiferença com a chegada.

Pode-se relacionar com o pensamento: “Faz tantos anos que trabalho como um escravo para o senhor e nunca desobedei a uma ordem sua. Mesmo assim o senhor nunca me deu nem ao menos um cabrito para eu fazer uma festa com os meus amigos”, citado no texto bíblico. Segundo Jauss, ao tempo que se remove a diferença mostra a dualidade do jogo que preserva a diferença que procura erradicar, e “converte o significante fraturado em uma matriz de duplo significado” (JAUSS, 2004, p.84), numa transformação que remete a um meio para o fim, gerador de significado e não um fim em si mesmo.

Segundo Jauss, na relação do sujeito com o objeto estético, a obra de arte dialoga com o contexto. O sujeito que produz a obra traz essa produção como resposta e ali está o que vê, o que sente e o que percebe. O contexto provoca o artista e o move a dar uma resposta no momento da produção e ao receptor cabe o horizonte estético, onde se situa e seu entendimento a respeito da arte. “A beleza é necessariamente imaginária e o objeto estético somente constituído pelo ato contemplativo do observador” (JAUSS, 2002, p. 97) e o imaginário, belo por si, conduz ao prazer estético. Há um movimento de vai-e-vem em que o prazer estético é liberado na existência cotidiana:

(ele) experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e, que, ademais, é passível de ser confirmada pela anuência de terceiros. O prazer estético que, dessa forma, se

realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS, 2002, p. 74)

Num segundo plano da obra, temos a figura do filho mais velho, imponente, com trajés vermelhos, a cor da nobreza durante muitas gerações, semelhantes aos do pai. O rosto com feição e barba, retomando a figura paterna, deixa transparecer que não compartilha da mesma alegria, e no momento a imposição de mãos no cajado reforça o poder, dedicação e postura que remetem ao distanciamento.

O quadro através do claro e escuro, da sombra e luz, enfatiza sentimentos que o texto bíblico destaca: O filho mais velho demonstra indignação e até mesmo traços de inveja, pois entende que o irmão, que tudo gastou, está sendo recompensado pelos seus erros, o seu espaço no quadro tem menos brilho, é um tom mais escuro que o pai e o filho retornados. A luz gera certa aura em torno do abraço paternal, demonstra, na verdade, que o pai está agradecido pelo retorno de um filho que considerava morto, perdido, totalmente fora de alcance de seu amor.

O pai deseja devolver a dignidade ao filho até há pouco perdido. Pode-se até mesmo conjecturar se há uma compreensão além dos olhos do irmão ou demais testemunhas: um possível problema psiquiátrico, já que pródigo é a pessoa que se revela por um gasto imoderado capaz de comprometer seu patrimônio e considerada uma doença mental. O pai abraça o filho recém retornados, mas o filho mais velho fica voluntariamente afastado de ambos, num nível de destaque, elevado, com os lábios cerrados, de pé, postura enrijecida. As mãos do filho mais velho estão presas

uma na outra, tensas, sem nenhum gesto de abertura, alegria ou de reconciliação.

A parábola fala do ser humano que se afasta do amor paterno divino, que por isso cai em depravação, que resulta em perda de dignidade, impureza, sofrimento e posterior arrependimento, retorno e o abraço paterno representa o abraço divino gratuito ao filho pecador. O Pai/Deus com apenas um olhar tudo compreende. Essa é a graça divina que conhece tudo o que verdadeiramente está apto ao julgamento em oposição ao julgamento duro que o irmão mais velho faz; uma comparação com as pessoas que mantêm posturas julgadoras, preconceituosas e de senso moral. O filho mais velho, na parábola, pode estar representando qualquer ser humano pela falta de amor e misericórdia em relação ao próximo, pelo seu olhar duro e críticas agudas em relação ao comportamento alheio. Essas posturas, muitas vezes, são assumidas por pessoas comuns, aí, mais uma vez, é um alerta de Jesus a todas as pessoas e chamamento ao arrependimento.

Na pintura, ainda, se destacam as duas pessoas que aparecem na sombra ao fundo do quadro, podendo ser um possível convite, lançado pelo pintor, para os que contemplam a pintura, para que tomem sua decisão de voltar para sua própria casa, ou seja, de voltar-se para Deus, abandonando a “vida pródiga” em que se desperdiça coisas “importantes”, tais como contato familiar, lar, bens, saúde, vida regrada, etc..

Segundo Barthes, “um novo campo de referência, essencialmente definido pela intercomunicação de duas epistemes diferentes: o materialismo dialético e a psicanálise. (BARTHES, 2004, p. 267)” se envolvem para produzir um novo objeto. A imagem retrata o acontecimento, a ação, estados das pessoas presentes na cena e remete ao real, uma

vez que de fato, a imagem captada pelo pintor foi baseada em uma cena descrita numa parábola bíblica.

A imagem é uma narrativa que engloba uma sequência de acontecimentos, como o recontar o desfecho da história bíblica em que o ápice do texto escrito é o mesmo da imagem, que é o acolhimento paterno. O discurso narrativo da parábola contém uma constelação de personagens e uma sucessão de eventos que mantem um enredo e define a sucessão temporal. A pintura é criativa, pois envolve a construção ativa de sentido e a explicação do que está sendo representado ou dito, este sentido é determinado e predeterminado através do sentido contínuo de interpretação.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho é uma análise da obra ‘*O filho pródigo*’ de Rembrandt, com o respaldo da passagem bíblica do evangelista Lucas, sob a qual o autor teria se inspirado, na fase em que ele estava inclinado a pinturas sacras e religiosas. Contudo, o texto bíblico serviu para nortear aspectos relevantes da análise, tornando mais verossímil a interpretação e, por sua vez, auxiliando a preencher as sedutoras fendas presentes na obra. Observar a obra em conjunto com estrutura narrativa da parábola, não fica na interpretação canônica dos significados, se torna receptiva a literalidade do texto e sua origem, de sua intenção e de seu sentido que liga o texto/imagem a sua materialidade.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**, Editora Perspectiva, 1987. São Paulo, SP.

BARTHES, Roland. Texto (teoria do). In: **Inéditos**. Vol. 1, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 261 – 289

BÍBLIA SAGRADA. **Nova Linguagem de Hoje**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2005.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, H. R. et. al. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAIRESSE, Gerald de. Disponível em: <<http://arteref.com/arte/rembrandt-um-dos-grandes-contadores-de-historia-do-mundo-da-arte/GerarddeLairesse>> Acesso em: 1 dez 2017.

REMBRANDT. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/rembrandt/21/11/2017>> Acesso em: 30 nov 2017.

VEZ E VOZ NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOCENTE

JÚNIOR, Cecílio da Silva⁶
LIMA, Gueidson Pessoa de⁷

PRIMEIRAS PALAVRAS

Garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reservada às pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular quando crianças e/ou adolescentes, bem como aos que, por algum motivo, se ausentaram da escola em um determinado momento da vida. Essa modalidade de ensino atravessa todos os níveis da Educação Básica no Brasil, desde a Alfabetização até o Ensino Médio.

Em seu Artigo 37, o texto da referida lei explicita que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, p. 13). O segundo parágrafo desse Artigo acrescenta que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a

⁶ Licenciado em Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa e Literatura), com Pós-graduações em Leitura e Produção de Textos; e Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino da cidade de Parnamirim/RN.

⁷ Licenciado em Educação Artística e Bacharel em Letras-Libras. Mestre em Educação. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” (BRASIL, 1996, p. 13).

Considerando a perspectiva dos docentes atuantes nessa modalidade de ensino, indagamo-nos a respeito das dificuldades enfrentadas por esses profissionais, assim como as possibilidades por eles propostas a fim de sanar ou minimizar tais dificuldades.

Assim, esse artigo apresenta, como objetivo geral, identificar os desafios bem como as possibilidades do trabalho docente, numa escola regular de EJA do município de Parnamirim e, como objetivos específicos, verificar, por meio da fala dos professores, elementos peculiares de atuação nessa modalidade de ensino, refletindo, analiticamente, sobre os dados elencados a partir do discurso desses colaboradores.

Na busca de alcançar o objetivo proposto para esse estudo, optamos por uma metodologia pautada nos moldes da pesquisa do tipo qualitativa, com um caráter exploratório, a qual

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21 e 22)

Nesse sentido, o pesquisador desenvolve um processo de interpretação dos dados construídos, buscando, de igual modo, compreender os fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto. Além disso, a pesquisa de cunho exploratória proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Seu planejamento é [...] flexível, de modo que

possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...]” (GIL, 2002, p. 41).

Tal metodologia foi concretizada por meio de uma entrevista de caráter semiestruturada com o corpo docente que atua junto às turmas de EJA na escola lócus de nossa investigação. Embora apresente um roteiro pré-estabelecido, a entrevista deve permitir respostas abertas e livres por parte dos entrevistados/participantes, não tendo influências por parte do pesquisador.

A escolha por esse instrumento ocorreu pelo fato de o mesmo possibilitar a apreensão de um maior número de informações, por intermédio da fala do entrevistado, já que, possivelmente, com a aplicação de um questionário, esses elementos não ficassem tão explícitos.

O trabalho encontra-se estruturado em quatro partes básicas: o referencial teórico, no qual apresentamos a concepção de EJA como ação supletiva e como educação ao longo da vida; os procedimentos metodológicos, que revelam como o problema foi abordado empiricamente; a construção e análise de dados, em que elaboramos o tratamento do material recolhido durante a fase do trabalho de campo e, por último, as considerações finais, nas quais realizamos uma síntese das ideias expostas no corpo do trabalho, expondo nossas conclusões frente ao presente estudo.

O RESPALDAR DE UM DISCURSO

A concepção de EJA no Brasil tem sido caracterizada, desde o período do regime militar, como ação supletiva e compensatória, ou seja, relacionada à ideia de reposição dos estudos não concluídos (ou, até mesmo, não iniciados) durante a infância ou adolescência. Em outras palavras, essa concepção remete à ideia de “recuperar o tempo perdido”,

além de estar vinculada ao pensamento liberal, conforme estudos de Di Pierro (2005).

Apesar de o poder público (mais especificamente as Secretarias de Educação Municipal e Estadual) muitas vezes preferir “fechar os olhos” e “mascarar” a realidade, extinguindo turmas e dificultando, das variadas maneiras possíveis, o cotidiano da EJA, faz-se necessário que se reconheça o acesso a essa modalidade como direito da população, como direito daqueles que almejam retorno à escola na busca de novos conhecimentos.

Diante desse pensamento e defendendo a EJA como política pública, Arroyo (2011, p. 26) coloca que

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever do Estado. [...] A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. [...]

No ano de 1997, a Alemanha tornou-se palco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), tendo como tema central a “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI”, evento que resultou no documento conhecido como Declaração de Hamburgo, na qual foi exposta a perspectiva de educação ao longo da vida.

Sob esse prisma, a modalidade EJA é compreendida a partir de uma aprendizagem e qualificação não somente suplementares, mas fundamentais e permanentes, que proporcionem a emancipação do educando. Tal perspectiva

remete à ideia de aprendizagem nas múltiplas circunstâncias, realidades e espaços sociais, não se limitando tão somente ao ensino formal ou escolar, podendo se referir também à aquisição dos conhecimentos científicos quando o sujeito não os adquiriu no ensino regular. Nesse sentido, o processo educativo tende a se aproximar das exigências do mundo contemporâneo.

Corroborando com esse pensamento, Paula e Oliveira (2011) mencionam que a conferência se tornou um marco para todos aqueles que compartilham saberes no campo da EJA, sejam profissionais, instituições ou sistemas que desenvolvam projetos e programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos.

Os jovens e adultos dessa modalidade, geralmente, são procedentes das classes mais populares (sejam das camadas rurais ou das urbanas marginalizadas) e merecem, como sujeitos de direito, uma educação de qualidade que contribua para o pleno exercício da cidadania e favoreça sua empregabilidade, não sendo suficientes apenas a aquisição da leitura, escrita e dos processos de contagem. Infelizmente essas pessoas são caracterizadas pela evasão ou fracasso escolar, ingresso precoce no mercado de trabalho e dificuldade de acesso à escola. Paula e Oliveira (2011) entendem que, na conjuntura atual, a EJA configura-se como um grande desafio aos problemas oriundos das múltiplas desigualdades que assolam a população mundial.

A prática docente na modalidade EJA deve ser mediada por uma discussão em torno da formação permanente do professor, isto é, da sua formação continuada no exercício da profissão, com o intuito de atender às exigências de uma sociedade que se encontra em constante transformação, exigindo cada vez mais saberes e habilidades por parte desses profissionais da educação.

Discorrendo a respeito disso, Giovanetti (2011) reconhece dois aspectos intrínsecos à docência na EJA: a dimensão prática, que se relaciona com o fazer, a intervenção profissional propriamente dita e, por outro lado, a dimensão teórica, direcionada ao pensar, à reflexão sobre a prática e a partir dela. Assim, o cenário da práxis profissional do educador deve ser composto, concomitantemente, por ação e reflexão.

Em contrapartida, de acordo com Capucho (2012), vários profissionais dessa modalidade exercem suas atividades sem a devida habilitação específica, muitas vezes reproduzindo práticas pedagógicas do ensino regular, não realizando adaptações nem adequações necessárias, embasados no improviso e no aligeiramento escolar.

A concepção teórica sobre a EJA como ação supletiva e compensatória, historicamente mais antiga, do mesmo modo que o entendimento dessa modalidade sob a perspectiva da educação ao longo da vida, serão responsáveis por fundamentar a análise dos dados construídos na presente pesquisa.

O ARRANJAR DAS VOZES NOS DADOS

Esse estudo foi realizado em uma escola do município de Parnamirim, região da Grande Natal. Funcionando em três turnos, a instituição abriga a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, no turno matutino; no vespertino, funcionam outras turmas da Educação Infantil, bem como o Ensino Fundamental II; e no noturno, os níveis I a IV da EJA.

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores da escola lócus de pesquisa. (Fonte:

Entrevistados	Formação	Disciplina	Gênero	Tempo de docência	Tempo de docência na EJA
LI	Pedagogia . Especialização em Educação e Coordenação Pedagógica	Professora Polivalente (Nível I)	Feminino	25 anos	15 anos
RM	Licenciatura Plena em Matemática	Matemática	Masculino	11 anos	3 anos
EI	Letras Português/ Inglês	Inglês	Masculino	5 anos	5 anos
DC	Ciências Biológicas (Licenciatura/ Bacharelado)	Ciências	Feminino	32 anos	5 anos
S2	Pedagogia	Professor Polivalente (Nível II)	Masculino	24 anos	6 anos
JR	Teologia (Licenciatura em Ensino Religioso). Especialização em Gestão Pública	Ensino Religioso e Artes	Masculino	15 anos	6 anos
IH	História (Licenciatura)	História	Feminino	25 anos	18 anos

Arquivos do autor, 2018).

O corpo docente conta com profissionais das diferentes áreas do conhecimento, tais como Pedagogia, Língua

Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino de Artes e Ensino Religioso, apresentando tempo de atuação em sala de aula bastante diversificado.

De acordo com os dados contidos no quadro acima, percebemos que se trata de um grupo não iniciante na docência, mas também não experiente quanto ao tempo de atuação na modalidade. Tal diversidade apresenta um ponto bastante positivo sob o prisma pedagógico e formativo, pois ela pode propiciar um contexto de trocas de experiências entre esses professores, criando, assim, um ambiente fértil para atividades propositivas multidisciplinares. Em outras palavras, a variação quanto ao tempo de experiência junto às turmas da EJA pode viabilizar, por meio da interação e do trabalho colaborativo, fomentos de projetos que permitam o diálogo entre as disciplinas e a aproximação com a realidade do aluno, tão valorizados pelas práticas pedagógicas contemporâneas.

A leitura dos dados revela, do mesmo modo, a existência de um equilíbrio quanto ao gênero do corpo docente dessa escola, uma vez que três dos entrevistados se definiram como do gênero feminino e quatro deles como do gênero masculino.

A construção dos dados para essa pesquisa transcorreu, inicialmente, pela formulação das questões norteadoras. Em seguida, os áudios para a entrevista foram gravados e disponibilizados a partir da utilização do recurso *WhatsApp*⁸. Uma mensagem escrita foi divulgada no grupo virtual dos professores da escola, do turno noturno, informando sobre a pesquisa e solicitando a participação de todos via mensagem de voz. Os áudios foram postados no modo privado para que

⁸ O vocábulo *WhatsApp* tem origem na língua inglesa e nomeia um aplicativo de mensagens imediatas e chamadas de voz para celulares do tipo *smartphone*. Empregou-se *whats* (de *what's up*) com *app* (de *application*), favorecendo um trocadilho com a sonoridade de *up* e *app*.

cada professor, de acordo com a sua disponibilidade, pudesse responder à entrevista. Após cada um ter respondido aos áudios, procedemos à etapa de transcrição das falas e, logo depois, à seleção de trechos-chave dessas falas. Por último, desenvolvemos a análise dos dados obtidos com base no discurso dos colaboradores.

A CONSONÂNCIA E DISSONÂNCIA DE VOZES

O processo de análise possui o propósito de organizar e sistematizar os dados construídos durante a fase de execução da pesquisa, “[...] de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. A interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas [...].” (GIL, 1999, p. 168). Sendo assim, buscamos aqui dar voz aos docentes e permitir o seu soar em nosso trabalho, por acreditarmos na riqueza de elementos que existe nessas vozes, por vezes, tão silenciadas.

Com o retorno das entrevistas dos colaboradores e após debruçarmos sobre a transcrição de suas falas, elencamos dados que nortearam as nossas reflexões.

Ao indagarmos a respeito de como compreendiam o ensino na modalidade EJA, três dos colaboradores associaram essa modalidade de ensino às noções de *recuperar o tempo perdido*, *inserção no mercado de trabalho* e *ensino compactado/enxuto*, como exposto nos discursos: [...] *é um ensino compactado voltado para aquelas pessoas que perderam tempo na educação, pra recuperar esse tempo perdido, devido muitas vezes entrar cedo no mercado de trabalho [...]*⁹; [...] *visa trazer o aluno pra o espaço escolar [...]*¹⁰; [...] *coisa simplificada, que possa atender às expectativas*

⁹ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com RM.

¹⁰ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com El.

*dessa clientela; ensino mais enxuto, com questões bem mais específicas e que possa atender à realidade daquele aluno.*¹¹

Nessa linha de pensamento, a EJA assume um caráter de escolarização acelerada, compensatória, supletiva e assistencialista, com a finalidade de retomar os estudos que, num período anterior, não puderam ser concluídos ou iniciados. Consequentemente o sujeito adquire uma certa qualificação para adentrar o mercado de trabalho ou mesmo progredir em sua profissão.

Uma visão humanista de compreensão do ensino na EJA pode ser observada nas falas de três outros colaboradores. A colaboradora L1 compreende o ensino na EJA como *[...] uma oportunidade [...] uma socialização [...] os alunos da EJA necessitam tanto desse aprendizado como de socialização[...]*¹², e a colaboradora IH o compreende como uma forma de *[...] estimular pessoas vencendo suas dificuldades de aprendizagem [...]*¹³. O colaborador S2 coloca que a EJA é *[...] um tipo de atividade de muita sensibilidade.*¹⁴

Na concepção humanista de educação, o sujeito é considerado em sua totalidade, num processo contínuo de descoberta do seu próprio ser. Como os princípios básicos estão centrados na aprendizagem contínua e nos conhecimentos prévios do educando, essa vertente encontra-se diretamente relacionada com a aprendizagem ao longo da vida.

Nas falas desses colaboradores permeiam essas duas visões na compreensão do ensino na modalidade EJA: de um lado, como ação supletiva e assistencialista, herdeira da história educacional brasileira com o advento da ditadura

¹¹ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com DC.

¹² Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com L1.

¹³ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com IH.

¹⁴ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com S2.

militar e, por outro, como aprendizagem ao longo da vida, embasada na vertente humanista de educação.

Evocamos o pensamento de Arroyo (2011) ao defender que a EJA somente abandonará sua condição assistencialista quando assumir o jovem, o adulto e o idoso como reais protagonistas de direitos e deveres, como verdadeiros sujeitos dessa modalidade, visando a uma formação plena e integral a partir de suas experiências de vida, do trabalho e da pluralidade cultural. Nesse sentido, é “[...] o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA.” (BAHIA, 2009, p. 12)

Considerando-se o pensamento que foi colocado anteriormente, o Estado tem o compromisso de

Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida. (BAHIA, 2009, p. 14).

Um segundo questionamento proposto foi a respeito das especificidades próprias da modalidade EJA na percepção de cada colaborador. Nesse quesito, duas respostas chamaram a nossa atenção. O colaborador RM informou que essas especificidades estão relacionadas ao fato de [...] *peçoas que entram no mercado de trabalho cedo devido à falta de recursos pela família e deixaram de estudar, mas, hoje, são*

*peças que têm uma sequência de reprovação no ensino regular e querem recuperar o tempo perdido.*¹⁵

Quando afirma que [...] *atualmente são aquelas peças que têm uma sequência de reprovação no ensino regular [...]*, a fala de RM traz a discussão sobre a crescente demanda, em nosso país, de adolescentes na EJA. Uma das possíveis causas para esse fenômeno (conhecido como “juvenilização” da EJA) foi a alteração na idade mínima obrigatória anunciada pela LDB 9394/96 para o acesso à modalidade, passando de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio.

Geralmente esses alunos chegam à sala de aula apresentando características como baixa autoestima, desmotivação e, ao contrário do adulto trabalhador ou idoso, comportamento indisciplinado, que muitas vezes dificulta o trabalho cotidiano. Além da mudança na idade para o ingresso na EJA, somam-se fatores como um processo de ensino fragmentado, reprovação, falta de professores para compor o quadro docente e a própria evasão escolar.

A colaboradora IH, por sua vez, mencionou que as especificidades estariam associadas ao [...] *público diversificado, que vai desde aquele com necessidade de estudar, aquele que vai para satisfazer os pais e até mesmo aqueles que usam a escola como escudo*¹⁶. Os alunos dessa modalidade diferenciam-se daqueles do ensino regular, por serem peças inseridas no mundo do trabalho, excluídas do universo escolar e que pertencem a um determinado grupo cultural. De acordo com Henrique e Baracho (s.d.), esses alunos instituem um grupo heterogêneo à medida que se diferenciam uns dos outros no tocante às experiências e

¹⁵ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com RM.

¹⁶ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com IH.

histórias de vida, ao desenvolvimento cognitivo e ao modo como atendem às situações de aprendizagem.

Entre as principais dificuldades enfrentadas no trabalho docente com a EJA, chamou-nos à atenção o fato de dois colaboradores mencionarem a falta de um material didático mais adequado àquele público, conforme as falas de DC e EI: *[...] a maior dificuldade é o material didático. O material que a gente recebe não é direcionado para este tipo de aluno [...]*¹⁷; *[...] adequar uma aula pra o adulto e pro jovem igualmente. São turmas diversificadas [...]* Temos a dificuldade também de materiais didáticos, por exemplo, livro didático para a EJA¹⁸.

A situação precária do sistema educacional brasileiro propicia uma maior valorização do livro didático, fazendo “com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina.” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Através das falas dos colaboradores, é perceptível que o material didático – mais especificamente o livro selecionado para a EJA – não tem atendido às expectativas dos professores por não estar pertinente ao público diversificado dessa modalidade. Em outras palavras, na maioria das vezes, o livro didático não tem apresentado veiculação de conhecimentos relevantes para os alunos. Nesse sentido, EI corrobora com o pensamento de DC. Considerando-se que esse tipo de material constitui um dos fatores que viabilizam a continuidade e o progresso dos estudos, ele precisa ser coerente com o perfil e o cotidiano desses alunos. Nas palavras de Petrosino (2014, p. 20):

¹⁷ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com DC.

¹⁸ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com EI.

Frente às demandas apresentadas pela EJA, o material didático destinado a esse grupo precisa ser compreendido como um elemento importante de estruturação, mas não um fim em si mesmo. Precisa ser flexível o suficiente para as devidas adequações aos diferentes contextos, pois se trata de um material de apoio ao professor e um recurso facilitador do processo.

Segundo RM, [...] *a falta de base pra poder progredir nos conteúdos [...]*¹⁹ é mais uma dificuldade vivenciada no cotidiano da EJA, pois muitas vezes o professor não avança em um determinado conteúdo programado porque o aluno não é conhecedor prévio de conceitos importantes, pré-requisito para a compreensão daquele conteúdo.

A falta de assiduidade do corpo discente também foi mencionada durante a entrevista: [...] *uma das principais dificuldades é a infrequência desse aluno. Por ele ser um aluno trabalhador, muitas vezes precisa faltar aula porque chega tarde, chega cansado ou o trabalho exige que ele fique mais um tempo [...]*²⁰. Essa infrequência acaba contribuindo para que esse aluno não obtenha uma rotina escolar, dificultando também para o professor quanto à continuidade dos conteúdos e avaliação do processo de ensino e aprendizagem da turma.

Como assunto polêmico e de interesse coletivo, as drogas e o medo da violência também foram apontados pelos colaboradores. O comércio e o uso de drogas nas escolas acontecem continuamente, porém a prevenção é de suma relevância devido aos prejuízos causados à saúde física e

¹⁹ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com RM.

²⁰ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com L1.

mental dos alunos. Segundo o colaborador S2, [...] a estrutura não tá apropriada, não tá adequada para a formação desses alunos [...] o professor deve ter uma formação específica voltada para o trabalho na EJA²¹.

Os professores desempenham uma função crucial no âmago da sociedade, ou seja, o desenvolvimento intelectual do sujeito. Para tanto, necessitam de formação continuada em exercício na profissão, não bastando, apenas, a graduação universitária, conforme discorre Petrosino (2014, p. 20):

Independente dos cursos de formação inicial que precisam ser revistos, a formação continuada, em serviço, se faz condição necessária para a prática docente, já que a educação é um processo em constante transformação. [...] É preciso investir na formação do professor da EJA e na sua valorização, possibilitando condições para qualificar seu trabalho e, conseqüentemente, resultados positivos no desempenho dos alunos. [...] É preciso ter claro o que diferencia a educação de crianças e a educação de jovens e adultos, assim como o papel do educador junto a esses grupos. Portanto, os princípios andragógicos²² precisam ser conhecidos, pois é preciso pensar quais são os sujeitos dessa etapa. [...]

A partir das dificuldades apresentadas, provocamos os colaboradores de nosso estudo a posicionarem-se quanto às

²¹ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com S2.

²² *Andragogia*, de origem grega, é formada por *andros* (“do homem”) e *agein* (“condução”). Remete à educação dos homens adultos (exclusivamente do sexo masculino) na Antiguidade. Hoje se refere tanto à educação de jovens como a de adultos, de ambos os sexos.

providências que se fazem necessárias para solucioná-las ou minimizá-las.

Os colaboradores DC e S2 reiteraram suas colocações anteriores ao afirmarem que [...] *a implementação do material em sala [livro didático] seria um facilitador tanto para o professor quanto para o aluno [...]*²³ e [...] *faz necessária a formação de profissionais especificamente pra esse trabalho com a EJA porque não se trata só de profissional, tem a questão social envolvida*²⁴.

Sendo assim, mais uma vez pontuaram a importância do material didático mais adequado à realidade do aluno da EJA e a necessidade da formação do corpo docente para o trabalho diferenciado com essa modalidade. A colaboradora DC ainda acrescentou que [...] *uma outra coisa que se deveria ter: um apoio pedagógico pra esse tipo de aluno*²⁵.

A colaboradora L1 trouxe à discussão a formulação de um currículo mais satisfatório para a EJA: [...] *é necessário se rever tanto a carga horária como o currículo. Às vezes, o currículo não atende também a essa necessidade da falta de tempo para se dedicar mais*²⁶.

Discorrendo sobre a noção de currículo, Santos e Silva (s.d. p. 7) afirmam que “[...] será fundamental ressignificá-lo para que se possa atender as necessidades e especificidades que caracterizam a educação de jovens e adultos no contexto histórico-social e econômico atuais [...]” e acrescentam que esse documento deve reconhecer “[...] a identidade e a subjetividade presentes em cada sujeito dessa modalidade, a pertinência de se construir o conceito e as

²³ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com DC.

²⁴ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com S2.

²⁵ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com DC.

²⁶ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com L1.

atitudes de alteridade, o multiculturalismo como forma de enriquecimento, e as reflexões sobre gênero, raça, etnia e sexualidade devem estar contemplados.”

Desse modo, o currículo da EJA deve abranger a Educação Básica integrada à Formação Profissional, ou seja, um currículo integrado, que aborde os conhecimentos de bases científica, humana, tecnológica e profissional.

O colaborador EI ressaltou a importância do trabalho em equipe para minimizar os problemas surgidos no espaço escolar: *[...] uma parceria de toda equipe escolar, que trabalhe coerentemente pra amenizar esse problema [a indisciplina], combatê-lo sempre na linguagem do respeito com o outro, enfatizando essa questão do respeito em sala*²⁷. Já a colaboradora IH mencionou que o professor deve *[...] atuar na realidade do aluno; estimular o aluno a compreender o mundo a sua volta; mostrar que ele é capaz*²⁸.

Muitas vezes o aluno, principalmente aquele inserido no mercado de trabalho, chega à escola bastante cansado de seu expediente, fazendo-se fundamental que o professor procure estimular esse aluno, promovendo aulas que o desperte para o diálogo, a partir de conteúdos adequados à realidade e interesse desse sujeito.

Em suma, são várias as barreiras mencionadas pelos nossos colaboradores em sua ação docente, mas também identificamos que os mesmos indicam possíveis soluções para o rompimento de tais barreiras, fazendo-nos refletir quanto a possíveis recursos de cunho

²⁷ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com EI.

²⁸ Transcrição, em 17/05/2018, da entrevista com IH.

simples (até certo ponto), para dissolvência de certas dificuldades e viabilização de uma prática pedagógica na EJA mais significativa.

O ECOAR DAS VOZES

Considerando ser a EJA uma modalidade de ensino destinada à parcela da população que, por algum motivo, não pôde frequentar a escola durante a fase estimada pela legislação educacional em vigor, bem como aos que dela se ausentaram em um determinado momento da vida, o presente trabalho se propôs a apresentar, por ponto central, reflexões com base nos desafios, assim como nas possibilidades da atuação docente nesse contexto, a partir do discurso dos professores que atuam numa escola regular de EJA do município de Parnamirim.

Após a descrição do lócus de nossa pesquisa, tal como dos nossos colaboradores, constatamos que se trata de uma escola que possui recursos básicos para a oferta do ensino na EJA, dispondo de um corpo docente bastante diversificado, tanto em sua formação quanto em seu tempo de atuação profissional e, especificamente, na referida modalidade.

Compreendemos essa pluralidade como viabilizadora de um ambiente escolar colaborativo e profícuo, onde o experiente e o tenro articulam-se de maneira a promover atividades dialogantes entre as áreas do conhecimento, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem com benefícios para os discentes e os docentes.

É fato que a modalidade EJA possui algumas peculiaridades que necessitam ser consideradas pela comunidade educacional em seu trajeto escolar. Geralmente os alunos

matriculados nesse modelo de ensino são alunos que trabalham, que se encontram em idade desnivelada de escolaridade, que são pais de famílias, que outrora abandonaram os estudos e agora regressam vislumbrando um futuro em melhor contexto, dentre outras.

Desse modo, buscando atender ao objetivo desse estudo, aplicamos, qualitativamente, uma entrevista junto aos professores de uma escola que atua com a modalidade EJA, identificando, por meio dos discursos desses colaboradores, as principais barreiras por eles enfrentadas em sua atuação docente, bem como as ações que esses compreendem como necessárias para transpor essas barreiras.

Observamos que, como dificuldades apresentadas, foram elencadas pelos nossos participantes a falta de um material didático, especialmente, um livro didático que atenda às especificidades do público da EJA; a necessidade de adequação das aulas expositivas de modo que atenda, da maneira mais próxima possível, tanto o público adulto como os mais jovens; a falta de conhecimentos prévios significativos, por parte da maioria dos alunos, para que o professor sintasse mais confiante na progressão dos conteúdos selecionados; a falta de assiduidade de muitos alunos justificada, principalmente, por motivos de trabalho e cansaço físico; o consumo de drogas; o medo da violência urbana; a estrutura inadequada e a falta de formação adequada para o professor lidar com essa modalidade de ensino.

A partir das dificuldades apresentadas pelos nossos colaboradores, pudemos identificar quais seriam as ações possíveis a serem executadas para sanar ou minimizar essas dificuldades presentes em sua prática. Constatamos que a confecção de um livro didático voltado para as necessidades do público atendido, a formação em exercício dos professores, um apoio pedagógico para os alunos, a adoção

de um currículo e de uma carga horária que possam satisfazer com mais propriedade aos interesses da modalidade, o trabalho coeso e coerente em equipe, bem como o estímulo à capacidade do aluno são aspectos que podem ser considerados como essas possibilidades da atuação docente.

Assim podemos concluir que essa modalidade de ensino necessita de um olhar diferenciado tanto por parte do poder público, quanto daqueles que a promovem, com a finalidade de (re)significar o fazer pedagógico diário, visando contribuir para a formação integral do aluno, através da convergência dos conhecimentos científicos, humanos, tecnológicos e profissionais.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAHIA. **Educação de jovens e adultos**: aprendizagem ao longo da vida. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual, 2009. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 19/06/2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21/04/2018.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 21/05/2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; BARACHO, Maria das Graças. Concepções e princípios do Proeja. In HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento et al. **Concepções, princípios, diversidade cultural e processos cognitivos**. Proeja, IFRN, Campus EAD.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>. Acesso em: 20/06/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Maria Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

PETROSINO, Solange. Como se constitui um professor da EJA. **Educatrix**. São Paulo, ano 4, especial n. 2, p. 18 a 23, 2014.

SANTOS, Roberto Sérgio Barbosa dos; SILVA, Francisca Lêda.
Currículo integrado na EJA: desafios e possibilidades.
Disponível em:
[http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/
viewFile/208/103](http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/viewFile/208/103). Acesso em: 20/06/2018.

UMA ANÁLISE DO GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO – Vol 1

SANTOS, Cleusimar Dias dos²⁹

SILVA, Joana Martiniana da³⁰

SANTOS, Márcia Dias dos³¹

INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino da literatura deve ter um caráter formador, com objetivos delineados que levem o aluno/leitor, de forma orientada, a avançar no processo de letramento literário que compreende experimentar o mundo por meio da palavra, por meio do conhecimento da história e da habilidade adquirida por meio da evidência da composição dos textos literários.

A pesquisa apresentada é uma análise das atividades com o gênero poema do livro didático de língua portuguesa do ensino médio – vol. 1 e se justifica por entendermos que os textos literários, aqui em questão, o gênero poema, são indicados em sala de aula e se apresentam nos livros didáticos em atividades propostas que muitas vezes não oferecem

²⁹ Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Interdisciplinares Fronteiriços na Amazônia (GEIFA).

³⁰Graduada em Letras – Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim.

³¹ Professora Mestra – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim, Docente do Departamento Acadêmico de Ciência da Linguagem. Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Interdisciplinares Fronteiriços na Amazônia (GEIFA).

condições para uma formação do leitor e não promovem uma experiência bem-sucedida na relação do aluno com os textos poéticos.

A proposta de pesquisa teve como objetivo geral analisar as abordagens do gênero textual poema no livro didático de língua portuguesa e como objetivos específicos: apresentar a importância do livro didático como recurso pedagógico; identificar quais gêneros e autores são utilizados no Livro didático em estudo e analisar as atividades propostas com o gênero poesia.

Tendo como corpus o livro didático, foi feita a pesquisa sobre como os poemas vêm sendo abordados como atividades pedagógicas. Para subsidiar a pesquisa, utilizamos como aporte teórico base, os seguintes autores: Gebara (2007/2012), Barreto (2016) Freitag (1993), Da Silva (2014), Senna (2014); os documentos PCN Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1997).

A pesquisa foi de cunho bibliográfico, com objetivos descritivos. A análise primou por observar o uso de poemas como forma de produzir subsídios para a formação do leitor; considerando-o como um gênero lúdico que não deve assumir apenas a função *didatista* ou *pedagogizante* em um texto.

Assim, compreendemos que, os resultados apresentados serão uma contribuição para discussões posteriores, inclusive nas disciplinas de cursos de Letras e Literatura, bem como em práticas de letramento literário sobre o uso da poesia como possibilidade expressiva nas atividades em sala de aula.

O USO DOS TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Não há como negar a função de destaque que o livro didático tem como um instrumento importante para o processo de ensino e aprendizagem, já que ele contribui como um suporte para as aulas, dando ao professor direcionamentos a serem seguidos, sugestões de atividades e seleção de conteúdos, fato este que além de não ser negado deve ser ressaltado para que haja uma seleção criteriosa na escolha do mesmo.

O Programa Nacional do Livro Didático –PNLD, gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, postula que

Um docente, de posse de um bom material, pode formar centenas de estudantes preparados para os desafios políticos, econômicos e sociais com os quais se deparam as pessoas no exercício da cidadania na contemporaneidade. Para tais desafios, o domínio dos usos mais complexos da língua – seja para a leitura e escuta, seja para a produção de textos escritos e orais – é essencial.

Nesse jogo político e ideológico que os livros didáticos se inserem, temos que observar esses direcionamentos que são desafios complexos que condicionam as ações para uma formação na construção de sujeitos críticos, leitores hábeis para um verdadeiro papel social.

Senna (2014, p. 58), afirma que o livro didático deve ser visto de forma crítica e ser adequado e potencializado em sala de aula, assim, o autor define a função do livro didático como um importante instrumento de apoio. Desse modo,

confere um papel importante ao instrumento didático indicando que

[...] justamente por se constituir numa importante fonte de apoio dos professores, senão a única, em muitas escolas, precisa ser adequadamente e potencialmente explorado, com vistas a propiciar sempre o melhor aprendizado possível, cabendo aos docentes olhá-lo de forma crítica e proceder às alterações e incrementações necessárias ao desenvolvimento da autonomia e à emancipação os alunos.

Essa emancipação ao que o autor se refere, muitas vezes é tolhida e em tempos, deformada, se considerarmos o distanciamento entre vivências, experiências e representatividades nas obras escolhidas, o que é determinante para instituir uma imaterialidade e inapropriação na relação leitor/texto. Fato este que nos leva a pensar como Todorov (2009, p. 15), que afirmou: "O ensino de Literatura na escola corre perigo".

À primeira vista, poderíamos dizer que a presença dos textos literários nos livros didáticos já seria suficiente para aproximar o aluno/leitor da literatura. De antemão, já poderíamos refutar essa afirmação, por considerar o trabalho com a leitura estética de uma enorme complexidade para qualquer professor. Assim, mesmo que de modo marcado pela importância de apresentar uma literatura, que nas escolas e nos livros se apresentam como a forma mais "bela", no sentido estético tradicional, necessitamos de formar leitores literários, o que tem se tornado mais difícil, com o advento da internet e acessibilidades aos celulares de maneira não adequada e criando uma outra classe de analfabetismo, o

digital/virtual, pois percebemos que é necessária uma orientação para o uso do celular como fonte de conhecimento também.

Uma das questões que podem nortear nossas discussões é: O texto literário no livro didático contribui para a formação leitora? A resposta esperada é que sim. No entanto, uma abordagem incorreta dos textos literários nos livros didáticos, pode reafirmar um lugar de suporte dado a estes que remonta a séculos anteriores, ou seja, um lugar pedagógico da literatura.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998, p. 36-37), assim podemos ler

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Nas orientações do documento, podemos depreender quão necessária é a presença dos textos literários nas atividades de práticas educacionais diárias. O texto literário apresenta possibilidades de expansão não só vocabular, mas de mundo. Os textos são constituídos de outros mundos criados pelo escritor e isso não deve ser negado ao aluno.

Gaignoux, (2014, p. 5) ainda salienta

O prazer que o texto literário pode proporcionar é aprendido por um estado de

sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, comenta sobre ele, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que evidencia sua experiência de leitor.

Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as estratégias necessárias para que a escola e o docente ampliem, promovam o acesso ao aluno para diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade, incluindo elas, as literaturas consideradas marginais, ou seja, que estão a margens de produções canonizadas que devem ser ofertadas concomitantes, promovendo assim uma intersecção entre sociedade, texto e linguagem.

Em se tratando do gênero poesia, há ainda uma maior complexidade em seu contato, pois a essa sempre foi atribuída um lugar menor nas atividades escolares. Seu uso descontínuo, fragmentado, reflete um teor casual e puramente pedagógico. No artigo *O texto poético nos livros didáticos do ensino fundamental: o enfoque proposto pelo autor x a apresentação nas unidades*, Silva e Sena afirmam que, torna-se necessário resgatar esse contato entre a poesia e o homem, pois, mais importante do que aprender gramática, normas, regras é aprender a pensar. Somente aprendendo a pensar é que se aprende a escrever.

As autoras evidenciam que

É possível aliar técnica à poética, pois ao desenvolver a sensibilidade e a criatividade, a poesia auxilia na capacidade intelectual necessária em todos os aspectos da vida. Quando o professor tomar conhecimento da importância da poesia na vida em formação e aplicá-la em sua prática pedagógica estará contribuindo com a criação de uma pedagogia viva, que eduque vivificando a percepção, os afetos, a inteligência, a imaginação. Isto tudo independente do livro didático. Quando o professor agir assim, com certeza, os autores de livros didáticos também se preocuparão com a qualidade de seu material de venda. (SILVA E SENA, p. 6),

É preciso ir além texto, pois no processo metalinguístico, o texto compõe-se de textos e sugere essas novas experiências que não podem ser fixadas por dogmas impostos em um manual, o que causa um aprisionamento da literatura e um distanciamento dos sentidos que estes devem provocar no leitor.

ZILBERMAN (1988, p.111), vai enfatizar que há uma forma tríplice na qual o livro didático se apoia para ensinar literatura: leitura, texto e exercício, o que justifica a natureza pragmática adotada para com a literatura, desse modo, induz-se ao que muitos chamam de segundo plano da função literária, ou funcionalidade do texto.

Assim, poderíamos pensar no uso indiscriminado de qualquer texto nos livros didáticos, já que, o mesmo seria um suporte secundário para leitura e exercício gramatical, desconsiderando que a literatura produz outros sentidos que devem ser explorados em que deve acontecer um diálogo entre leitor e texto, para, de fato, acontecer a literatura, como

destaca Eagleton "Para que a Literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o escritor" (EAGLETON, 1997, p.103).

A POESIA NO LIVRO DIDÁTICO

A poesia tem perdido espaço nos livros didáticos e conseqüentemente em sala de aula, muitos docentes perderam o sentido, do porquê de estudar poesia. O texto poético é introduzido em sala de aula por uma pré-seleção dos autores dos manuais didáticos. Essa escolha não prevê as diferenças, a maturidade, as necessidades e particularidades de um grupo, nem os assuntos de interesse, as experiências anteriores de leitura etc., “porque há uma expectativa quanto a um público virtual que, por vezes, não é aquele que está com o livro a sua frente para realizar a primeira leitura do poema.” (GEBARA 2007, p.146)

Senna (2014, p. 45), salienta que ao abordarmos a poesia, abordamos a linguagem e, necessariamente, precisamos abordar o estudo da literatura, que compreende dentre outros, o estudo dos gêneros literários, estabelecidos de acordo com a estrutura e o conteúdo das obras. São muitas as atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos ao se trabalhar a poesia, e isso proporcionará que os alunos estabeleçam um vínculo com a língua escrita e com a leitura.

Baldi (2009, p. 8), expõe que, pensamos logo em ampliação do vocabulário, melhoria da escrita, nos aspectos de ortografia e conteúdo (ideias), aquisição de informações e melhoria da capacidade de compreensão, entre outras. Porém, hoje em dia, quando se fala em trabalhar a poesia, muitas sugestões de atividades são direcionadas apenas para ortografia e interpretação de texto, esquecendo os sentidos das palavras, rimas e versos, entonação e ritmo, o que poderia aproximar o aluno/leitor do prazer em ler um poema

Senna (2014. p. 47), ressalta que uma importante função da poesia é servir à idealização, ao deleite e ao prazer do ser humano, proporcionando-lhe a fuga da realidade, e assim, o alivia para os problemas que o oprimem. A poesia tem uma versatilidade de se trabalhar várias temáticas, de maneira mais livre, solta, dando margens para várias interpretações. O autor argumenta ainda que

[...] a arte literária não tem o poder de modificar a realidade, mas, certamente, é capaz de fazer com que as pessoas reavaliem a própria vida e mudem de comportamento. Se esse efeito é alcançado, o texto literário desempenha um importante papel transformador, ainda que de modo indireto. (SENNA 2014, p. 49)

A arte literária é uma transposição desse mundo real. A poesia possui esse poder de dar movimento ao leitor através do trabalho com a palavra e isso deve ser visto e apresentado ao aluno/leitor de forma prazerosa como nas brincadeiras, conforme nos indica José Paulo Paes (1990) em seu texto:

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio e pião*

*só que
bola, papagaio e pião
de tanto brincar se gastam*

*as palavras não
quanto mais se brinca
com elas*

mais novas ficam

*Como a água do rio
que é água sempre nova*

*Como cada dia
Que é sempre um novo dia
Vamos brincar de poesia?*

É nesse brincar de Paes que o leitor vai ser encontrando com texto. É sobre esse convite que ao mexer com a palavra, transformá-la que o autor evidencia o ato prazeroso da poesia. Assim, o poema não é algo monótono como muitos sugerem, ele, como escreve Paes é “ Como a água do rio/que é água sempre nova”. Sendo assim, ao ler um poema você brinca com a palavra escrita e cria novos sentidos para ela.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM POEMAS NO LIVRO DIDÁTICO

Analisando a abordagem no uso de poemas no livro didático “Ser Protagonista”- Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio, observamos a recorrência de textos de vários autores, tais como Manoel Bandeira, Mario Quitanda, Mario de Andrade, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, assim é preciso evidenciar que não há muitos espaços para escritoras, autores contemporâneos e produções que possam contribuir para uma formação mais democrática dos alunos, como as literaturas produzidas na Amazônia, a literatura indígena e a produções afro-brasileiras.

Nossas análises apresentam textos da unidade 4, intitulado de “A literatura e o mundo contemporâneo”, que traz no seu capítulo 6: Literatura e outras linguagens artísticas.

A primeira atividade analisada apresenta a relação da pintura com a literatura. Há na atividade uma pintura do catalão Joan Miró (1893-1983) e um trecho do poema “O sim contra sim”, do pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999):

Texto 1 - Composição



Figura 1. Miró, Joan. Composição. 1930. Óleo sobre tela. 230,2cm x165,5cm. Museu de Grenoble. Grenoble. França

Texto 2 - O sim contra o sim

[...]

*Miró sentia a mão direita
demasiado sábia
e que de saber tanto*

já não podia inventar nada.

*Quis então que desaprendesse
o muito que aprendera,
a fim de reencontrar
a linha ainda fresca da esquerda.*

*Pois que ela não pôde, ele pôs-se
a desenhar com esta
até que, se operando,
no braço direito ele a enxerta.*

*A esquerda (se não é canhoto)
é mão sem habilidade:
reaprende a cada linha
cada instante, a recomeçar-se.*

[...]

Melo Neto, João Cabral de. Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.298

A atividade proposta com a pintura de Joan Miró e o poema João Cabral no livro didático apresenta cinco questões interpretativas, onde na primeira e segunda questões sugere que o aluno faça descrição da pintura de Miró. Não há nenhuma referência nas páginas observadas sobre o processo criativo do pintor surrealista, consagrado no mundo das artes e considerado um dos maiores artistas plásticos de todos os tempos.

Observamos que se tratando de um poema que apresenta um inconformismo entre os autores, a contextualização no livro didático apresenta-se como texto comum e não como literário, onde não há aprofundamento de forma a conhecer o processo cognitivo e emotivo da poesia, detendo-se apenas a construção técnica de descrição.

Isso se dá devido à sugestão ser direcionada para apenas a leitura e interpretação do texto sem considerar outras possibilidades, que podemos classificar de maiores, na abordagem da poesia.

Cabe destacar que a imagem figurada por Miró representa o equilíbrio do autor por meio da imagem visual, enquanto João Cabral referência a proximidade por meio da leitura. Tanto a pintura de Miró, quanto o poema de Cabral nos remetem ao sentimento de liberdade, emoções e sensibilidade.

Sobre o uso da poesia em sala de aula, Antônio (2002) afirma que

Da poesia não se pode falar tanto. Uma das razões da morte da poesia – na escola e em nossas vidas – é o como se faz muitas vezes análise de texto: o poema sendo tratado como um cadáver a ser autopsiado. A redução do texto ao ‘entendimento da mensagem’ ou à descrição das ‘técnicas’ aplicadas. A metalinguagem desfiguradora. A manipulação que mata. É preciso vivenciar o texto. A leitura como atividade criadora, como co-criação. É preciso abrir-se às ressonâncias do poema. Respeitar os silêncios e os espaços livres em que os sentidos se recriam e as imagens, e os ritmos. (p.28)

Em outra atividade, na página 97, do mesmo livro, encontramos o poema de Augusto Campos:



Figura 2: CAMPOS, Augusto de. amortemor. Equivocabulos. São Paulo: Invenção, 1970

O poema de Augusto Campos é considerado um poema Concreto e transgredir a forma discursiva dos versos. Nas questões propostas não encontramos referências ao estudo em si da poesia concreta e nem do poeta que é um expoente desse gênero.

As atividades propostas são as que seguem: 1. Faça um breve comentário sobre as relações entre palavra e imagem no poema acima; 2. Não há separação entre as letras no interior do triângulo, o que possibilita a formação de diversas palavras; 3. Quais palavras podem ser identificadas na imagem? 4. A relação entre essas palavras gera vários efeitos de sentido. Com base no contexto do poema, combine essas palavras criando, ao menos, duas interpretações possíveis. Duas letras ficam fora do triângulo. Esse procedimento produz qual efeito de linguagem? Por que essas letras externas estão ausentes na base do triângulo? Justifique sua resposta dialogando com efeitos de sentido sugeridos pelas letras que ocupam o interior do triângulo. Com base em suas respostas

anteriores, relacione o triângulo com os sentidos sugeridos pelas letras internas e externas.

Em se tratando de um poema concreto, podemos compreender que as atividades levam aos alunos para uma análise da composição do poema. Percebemos que as atividades são direcionadas apenas para a questão estrutural. Não há referências, por exemplo, para se pensar entre a relação das palavras “*amor, temor e morte*” e o aluno/leitor o que pode sugerir um certo congelamento da poesia na atividade. Como se um aluno afirmasse que a estrutura é de um soneto e apenas permanecesse nesses conceitos.

Sobre a didatização do texto literário, Evangelista, Brandão e Machado (2011) afirmam que

Literatura e escola são duas instituições e é como tal que estão em constante interação. Interação que discutimos aqui entre literatura e escola. Logo, tal interação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplada a regras pré-estabelecidas, a normas rígidas, castradoras. [...] (p.52)

Na página 249, na atividade denominada Usina Literária, encontramos o poema do mato-grossense Manoel de Barros:

*Agora só espero a despalavra: a palavra
nascida
para o canto-desde os pássaros.
A palavra sem pronúncia, ágrafa.
Quero o som que ainda não deu liga.*

*Quero o som gotejante das violas de
cocho.
A palavra que tenha um aroma ainda
cego.
Até antes do murmúrio.
Que fosse nem um risco de voz.
Que só mostrasse a cintilância dos escuros.
A palavra incapaz de ocupar o lugar de
uma imagem.
O antesmente verbal: a despavbra
mesmo.*

O poema apresentado traz reflexões de Barros sobre a criação poética “ a palavra nascida”. A despavbra é a metáfora do que a poesia representa para ele, traduz a inexistências do poeta.

Abaixo, descreveremos as atividades sugeridas no livro didático:

Após a leitura do texto, o aluno deverá responder as seguintes questões:

1) Por que a despavbra buscada pelo eu lírico parece impossível de se encontrar?

2) Que figuras de linguagem podem ser reconhecidas nos versos 6 e 9?

identificar as figuras de linguagem que compõe as referidas estrofes do poema.

3) Por qual processo se formou a palavra antesmente? Que significado pode ser atribuído a “antesmente verbal”?

4) Pensando na maneira como nascem as palavras e como elas refletem fenômenos e relações sociais, qual é o significado da despavbra desejada pelo eu lírico?

Como na atividade anterior, percebemos a atividade voltada mais para a forma que para o conteúdo do poema, destacamos que deva haver um diálogo equilibrado entre estas.

O poeta Manuel de Barros traz em suas obras o processo de neologismo como uma de suas marcas. Dialogando como uma forma de inventar as palavras que podem ser atribuídas ao processo de criação que ocorre com a criança. Se aluno/leitor soubesse dessas mínimas informações sobre o autor, teria um contato diferente com o texto que a princípio causa estranheza ao leitor mais adulto, imagine a um aluno/leitor do primeiro ano do ensino médio, sem citar todo o processo criativo que pode ser suscitado considerando a genialidade na construção poética.

De acordo com Gebara (2012), o livro didático é um recurso que pode potencializar ou não texto literário. Para a autora, " professor e aluno encontram uma seleção feita para um público idealizado, homogeneizado a partir de uma expectativa tanto do autor como do editor. Talvez seja nesta circunstância a razão do desinteresse que os textos causam nos alunos". (p. 24)

Fatos acima citados, podem provocar uma lacuna maior ainda entre texto literário, aqui em discussão a poesia, e o aluno/leitor, pois não há uma condução para um planejamento que promova a descoberta de uma sensibilidade estética da literatura.

Também é mister destacar que o contato para formar o leitor de poemas deve ser gradual, pois não é tão simples ler poesia como sugere algumas práticas. Considerando que a poesia é composta de elementos expressivos, esta deve ir sendo apresentada ao leitor, de modo que este vá solidificando sua experiência leitora como já afirmou Goldstein (2006, p.376) o leitor vai "complementando pouco

a pouco o elenco de recursos expressivos presentes no texto poético”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou analisar alguns textos poéticos apresentados no livro didático do primeiro ano Volume1 do Ensino Médio. Notamos que nas referidas propostas analisadas no livro de didático, não primam em explorar a poesia como produção textual, elas são apenas analisadas de uma forma muito superficial, e portanto não oferece ao aluno a exploração de qualquer outro processo de criação .

É de fundamental importância que as propostas de compreensão nos textos do gênero poesia possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula deve levar o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas sobre o texto.

Percebemos que o gênero poesia deve permear a sala de aula e que os poemas devem ser trabalhados de forma significativa e não ficarem limitados apenas ou simplesmente destinados à leitura e compreensão descritas nas atividades propostas encontradas no livro didático .As ideias aqui contidas são reflexões pautadas nas possibilidades, dentre muitas existentes, de se pensar mais no uso da poesia em sala de aula de forma sistemática e na contribuição que o uso dos poemas traz para a promoção da compreensão da leitura literária .

Tornar alunos críticos e reflexivos, com o intelecto amadurecido é de fato necessário para que estes possam entender a beleza, a estética, a expressão contida nos textos poéticos. Assim, destacamos que o livro didático é um

suporte, mas não o único que o professor pode utilizar como recurso em sala de aula.

A falta política de formação leitora deixa os professores à mercê de seus próprios instintos para realizar ações, o que vai de encontro a toda teoria da importância da capacitação contínua, pois vivemos em *fragili tempora* e junto com essa fragilidade, muda-se também o perfil dos alunos.

Há inúmeras possibilidades de apresentar e aproximar a poesia do aluno/leitor. Saraus, leituras direcionadas, escolhas seletivas dos textos, apresentação emotiva do poema, atividades via grupos de WhatsApp ou redes sociais, tudo isso pode promover uma formação leitora eficaz que dê acesso ao aluno à literatura como conhecimento da palavra que media o homem e sua relação com o mundo.

Referências

ANTÔNIO, Severino. **A utopia da palavra**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto alegre: Editora Projeto – 2009.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Língua portuguesa – 1º ano – Ensino médio. 3 ed.** São Paulo: Edições SM, 2016.

BRASIL, **PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso 20 de ago.2019.

SILVA, Maria José Oliveira da. **A poesia na sala de aula: Uma análise do livro Didático do 7º ano do Ensino Fundamental**. Paraíba – 2014. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/veira%20da%20Silva.pdf>. Acesso 18 de set.2019.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (ORGS.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAG, B. Et All. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAINOUX, Aline de Azevedo. **O texto literário na escola**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov.2014, p. 495-502.

Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos07.pdf>. Acesso 18 de set.2019.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O Poema, um texto marginalizado. In CHIAPINI L. **Aprender e ensinar em textos didáticos e paradidáticos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007

NUNES, Ginete C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. Id on Line Revista de Psicologia, Fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Gênero poético: uma proposta em espiral para o ensino fundamental II. In: **Filologia e lingüística portuguesa**. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. N. 8. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. Ilustrador Luiz Maria. São Paulo: 1999

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília: 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf/>. Acesso 10 de set.2019.

- SENN, Miguel Ângelo Braga. **A poesia nos livros didáticos: contribuição para um projeto educativo emancipatório.** Espírito Santo. 2014. Disponível em: [//http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2214/1/tese.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2214/1/tese.pdf). // Acesso 14 de ago.2019.
- VIEIRA, Daniel Oliveira. **A abordagem da poesia nos livros didáticos de português.** Disponível em:// <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/view/76>// Acesso 14 de out.2019.
- SENA, Rosi Maria Basseto. SILVA, Célia Ribeiro da. **O texto poético nos livros didáticos do ensino fundamental: o enfoque proposto pelo autor x a apresentação nas unidades.** http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/.pdf.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

ORALIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo sob a perspectiva dos gêneros textuais

FRIEDRICH, Deise Leite Bittencourt³²

LUZ, Antônia Cristina Valentim da³³

BORGES, Flávia Girardo Botelho³⁴

INTRODUÇÃO

Recentes pesquisas direcionadas ao Ensino Básico, enfocando letramentos e oralidade em língua materna, mostram em seus resultados certa preocupação com a linguagem escrita e certa omissão à oralidade. Tal prática tem sua origem em uma cultura que considera a escrita superior à fala (ONG, 1998), esta aparente supremacia da escrita refletiu-se em vários contextos, principalmente no escolar. Não se trata de defender um em detrimento do outro, mas estudá-los como igualmente importantes no processo de ensino. Neste sentido, abordamos a visão de Marcuschi (2008) que

³² Doutoranda em Letras com ênfase em Linguística - UERJ. Mestrado em Linguística Aplicada. Especialização em Estudos do Texto e do Discurso. Especialização em Educação. Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Professora efetiva na área de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do IFRS.

³³ mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Linguagens, UFMT. Possui graduação em Letras - Francês pela UNESP.

³⁴ Doutora em Linguística pela UFPE. Mestre em Educação pela UFMT. Graduada em Letras pela UFMT. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem (LEIA). É coordenadora pedagógica dos cursos de Português para Estrangeiros e do exame CELPE-BRAS da UFMT.

desconstrói a visão dicotômica fala/escrita rompendo o padrão da *grande divisão*³⁵: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2008, p. 37). No que diz respeito aos gêneros formais da modalidade oral, observa-se que eles se estruturam a partir de gêneros da modalidade escrita como os roteiros e slides. Embora se manifestem na modalidade oral, a escrita está presente no planejamento.

Este contexto nos leva a algumas questões: quais as concepções de língua que permeiam o ensino? Por que se opta por um trabalho que privilegia a escrita? E ainda, quais as crenças que permeiam o sistema educacional quanto ao trabalho dos gêneros orais?

Partindo de um recorte sobre estas questões, visto que este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, em andamento, sobre práticas de letramento acadêmico que envolvem o gênero oral seminário acadêmico, este artigo propõe-se a desnudar algumas práticas no trabalho com oralidade e letramento na Educação Básica que podem ser as causas de dificuldades enfrentadas pelos alunos no Ensino Superior.

No primeiro momento, preparamos alguns tópicos que revisitam as teorias de letramento e oralidade sob o

³⁵ A “grande divisão” entre oralidade e letramento é a tese defendida por Ong (1982), Olson (1977) e Goody (1968), entre outros. Para estes, a escrita teria promovido uma evolução cognitiva nas sociedades grafocêntricas, em oposição às sociedades ágrafas que permaneceriam “primitivas”. Tal visão considera a oralidade como formulaica, conservadora, ligada às situações concretas, situacional e, portanto, dependente do contexto; em oposição à escrita que seria abstrata, analítica, distanciada, objetiva e, portanto, independente do contexto. Esta visão influenciou as práticas de letramento autônomo no sistema educacional. Entretanto, autores como Street (2014) e Heath (1983) questionaram e derrubaram esta teoria, propondo uma visão de oralidade e letramento como práticas mescladas e um modelo de letramento ideológico.

prisma do trabalho com gêneros textuais, pois como veremos os dois conceitos podem ser observados desconectados da realidade. No segundo momento, apresentamos os resultados da pesquisa de Estado da Arte na Plataforma Sucupira, analisados à luz das teorias revisitadas. Por fim, concluímos o artigo com algumas considerações que apontam como o trabalho da Educação Básica tem refletido no Ensino Superior e algumas indicações para outros trabalhos que seriam relevantes nesta área.

LETRAMENTO(S)

Podemos definir letramento(s) como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner e Cole, 1981 apud Kleiman, 1995). No ensino público prevalece o modelo do letramento autônomo, que considera a aquisição da escrita um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais, objetivando o ensino de textos abstratos tipo o ensaio (argumentativo/expositivo). Street (1984 e1993) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico destacando que as práticas de letramento são aspectos de cultura e de estruturas de poder numa sociedade. Ele revela as estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Os dois modelos de letramento citados estão fundamentados em concepções diferentes a respeito da língua que permeiam o ensino básico. Conforme Koch (2006), temos a língua como instrumento de comunicação (modelo autônomo) e língua como lugar de interação (modelo ideológico). A primeira concepção define o “receptor” como anônimo, social, inconsciente, assujeitado pelo sistema e a

língua com sentido em si mesma, independente do contexto. A segunda concepção define o sujeito como histórico, social, ativo, que detém o domínio das suas ações, o papel do autor e do leitor é ativo. Eles dialogam por meio do texto, se constroem e são construídos nele. A compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Quando olhamos para a realidade da Educação Básica é notório que o modelo autônomo de letramento ainda impera. Haja vista a dificuldade dos alunos com leitura e interpretação de textos. O trabalho com a oralidade é deixado de lado por não ser considerado importante. Porém, o estudo da oralidade revela muito sobre as práticas discursivas e revelam o letramento de crianças, independente de serem alfabetizadas ou não.

É importante destacar que foi com a perspectiva do letramento, como prática social da escrita que surgiu o ensino por meio de gêneros textuais. Mas, será que este ensino tem se pautado na prática social, ou o ensino tem sido através de gêneros existentes somente no meio educacional?

GÊNERO TEXTUAL: CONCEPÇÕES E CORRENTES TEÓRICAS

O trabalho didático com os gêneros está presente nos documentos oficiais brasileiros desde 1997, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais inseriram esta expressão e propuseram um caminho de mudanças metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa. Seguindo nesta esteira, o estudo sobre os gêneros textuais também não é recente, mesmo que tenha sido tardiamente introduzido nas pautas acadêmicas brasileiras. Discute-se gênero textual desde a filosofia clássica, todavia foi em Bakhtin (1979) que o termo “gêneros do

discurso” alcançou maiores índices de estudos e pesquisas. No Brasil, o estudo sobre gêneros tem sido excelentemente representado por grupos distintos, cada qual filiado a correntes teóricas divergentes³⁶, o que tem crescido ao cenário intelectual nacional rico material tanto teórico quanto prático, como: a) sócio-histórica e dialógica (Bakhtin, 1997); b) sociorretórica e sócio-histórica cultural (Miller, 1984, 2008; Swales, 2009; Bazerman, 2006, 2007, 2011; Devitt, 2004); c) interacionista e sociodiscursiva (Schneuwly, Dolz e Bronckart, 1999); d) sistêmico-funcional (Halliday, 1994).

Num recorte pretensamente cronológico, apontamos inicialmente a perspectiva sócio-histórica e dialógica que tem como representante Bakhtin (1997), na qual encontramos o princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. Igualmente importante é o princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. Estes dois princípios rompem com a visão de língua como mero instrumento de comunicação que pressupõe um “receptor” passivo e assujeitado. Nesta perspectiva, nós temos dois interlocutores ativos no discurso. Além disso, Bakhtin (1997) propõe a noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.

A perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1994) tem uma importante contribuição ao acrescentar a análise da

³⁶ Pode-se destacar, entre outros, o grupo de estudos da sociorretórica, representado por Ângela Dionísio (UFPE), o grupo de estudos do Sociointeracionismo, representado por vários grupos da UEL, UNICAMP, UNISINOS.

relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro.

As figuras de Schneuwly, Dolz (1999) e Bronckart (1999) representam a corrente interacionista e sociodiscursiva com atenção didática voltada ao ensino de língua materna. Influenciados por Bakhtin (1997) e Vygotsky (1939), se enquadram na psicolinguística e trabalham a noção de gênero como mega-instrumento ou como suporte às atividades de linguagem. Este grupo se dedicou ao trabalho da escrita e da oralidade com foco no ensino fundamental.

Por fim, a mais recente perspectiva de estudo de gênero textual é a sociorretórica e sócio-histórica cultural representada por Miller (1984, 2008), Swales (2009), Bazerman (2006, 2007, 2011), Devitt (2004). Também conhecida por escola americana, esta corrente tem influências de Bakhtin (1997), de antropólogos, sociólogos e etnógrafos. Debruçam-se sobre a organização social e as relações de poder encapsuladas nos gêneros. Apresentam uma visão histórica dos gêneros e estudam a vinculação destes com as instituições que os produzem. Têm um conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa, como ação retórica, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha (Bazerman, 2011). Também, acrescentam a noção de comunidade discursiva de Swales (2009), permitindo compreender que as organizações sociorretóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos. Nas palavras de Luiz Antônio Marcuschi:

Fique claro, portanto, que, quando nos apropriamos dos gêneros orais ou escritos, apropriamo-nos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária), isto é, que autorizam uma prática discursiva produzindo um determinado evento comunicativo. Isso

porque os gêneros textuais representam uma relativa estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento (Marcuschi, 2005, pg. 54).

ORALIDADE

Quando o assunto é oralidade e letramento, é impossível não se referir a Luiz Antônio Marcuschi, o precursor destes estudos no Brasil. No livro “Da fala para a escrita”, ele propõe uma visão sistemática das relações entre fala e escrita e apresenta estratégias de retextualização, passagem do texto falado para o texto escrito. Norteado pela concepção de língua como atividade sociointerativa, histórica e cognitiva; o autor analisa as relações entre oralidade e letramento como o uso adequado da língua com o propósito de produzir o sentido pretendido em uma situação comunicativa, não sendo uma mera adequação às regras.

O próprio Marcuschi define oralidade e letramento:

*A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. [...]*

*O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima [...] até uma apropriação profunda [...]*
(MARCUSCHI, 2004, pg. 25)

Observando alguns gêneros textuais, nota-se a dificuldade em estabelecer uma delimitação estanque do que pertence ao domínio oral ou escrito. Assim, o autor considera fala e escrita como duas modalidades de uso da mesma língua, sendo ambas sistemáticas, regradas, valiosas e capazes de expressar tudo o que quisermos. Acaba por desfazer o mito da supremacia da escrita sobre a fala (Ong, 1998) e, por consequência, elimina o preconceito de que a fala é lugar de caos e falta de planejamento. Assim, podemos entender que as nomenclaturas oralidade/letramento e fala/escrita se distinguem enquanto práticas sociais e modalidades de uso da língua respectivamente. Toda atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita.

Historicamente, os estudos sobre oralidade e letramento consideravam a escrita como superior à fala, considerando as culturas orais como primitivas e incapazes de pensamento lógico. Como afirma Ong (1982: 44) “Numa cultura oral, a redução das palavras a sons determina não apenas os modos de expressão, mas também os processos mentais”. Esta perspectiva deu origem ao letramento autônomo que tomava a escrita como responsável pela evolução das civilizações, considerando-a como completa em si mesma e desvinculada do contexto de produção. Pensava-se que apenas a modalidade oral necessitava do contexto para sua interpretação, o que resultou numa visão dicotômica das duas modalidades da língua. Ong afirma que:

Numa cultura oral primária, para resolver efetivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral.

O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em aliterações e assonâncias, em expressões epítéticas ou outras expressões formulares, em conjuntos temáticos padronizados (...), em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemônica. (1998, p.45)

Outra ideia disseminada por Walter Ong é que a cultura oral não possui textos. Será mesmo?

Modernamente, os estudos apontam para uma visão do contínuo tipológico entre oralidade e escrita Marcusschi (2005) e Street (1984 e 19930) propõem o modelo ideológico de letramento no qual as práticas de letramentos são determinadas pelo contexto social. Nesta nova perspectiva, a oralidade é vista como evento de letramento e pode se materializar nos diversos gêneros textuais orais, como veremos a seguir.

Os PCNs apontam que o trabalho com a oralidade é importante e deve fazer parte do processo de ensino:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 67).

É necessária uma sistematização do ensino dos gêneros orais formais, pois estes preparam os alunos para as situações formais. Ou seja, são mecanismos de inserção social e de exercício da cidadania. Embora cheguem à escola com certo domínio dos gêneros informais, precisam de ensino dos gêneros formais. Estes têm sua estrutura baseada na exposição e argumentação que não são comuns na oralidade informal.

GÊNEROS ORAIS

Travaglia (2013) conceitua gênero oral como aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Podemos conceituar que estes gêneros se diferem dos escritos por atenderem às necessidades comunicativas que envolvem a modalidade oral, isso não implica em uma dicotomia haja vista que alguns gêneros classificados como orais possuem uma versão escrita, como é o caso de exposição oral e seminários, embora tenham sido produzidos para serem realizados oralmente. Igualmente, um artigo científico pode ser produzido após uma apresentação oral em congresso, mas sua produção atende as especificidades da produção escrita e será produzido para publicação impressa, embora tenha se originado de um evento predominantemente oral (Travaglia, 2013).

E quais seriam os gêneros textuais orais? A listagem apresentada a seguir está organizada por esferas de atividade humana em que os gêneros são produzidos:

1) Esfera das relações do dia a dia: entrevista de emprego, fofoca, caso / caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso⁶, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.;

2) Esferas do entretenimento e literária: cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia stand up, esquete, repente (improvisado cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisionada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.;

3) Esferas escolar e acadêmica: avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas, pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um

assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.;

4) Esfera religiosa: *homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado, consagração, ângelus, prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc.;*

5) Esfera militar: *comandos, instrução de comandos etc.;*

6) Esfera médica: *consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia etc.;*

7) Esfera jornalística: *notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.;*

8) Esfera jurídica / forense: *depoimento, defesa, acusação etc.;*

9) Esfera policial: *interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento etc.;*

10) Esfera comercial e industrial: *pregão (de camelô, de vendedor, de feirante, etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de call center, transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo), etc.;*

11) Esfera dos transportes: *navegação de vôo, cancelamento de vôo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.;*

12) Esfera de magia: *leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.;*

13) Esferas diversas: *depoimento / relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial, etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de vôo, para realização de algo, etc.), aviso, etc. (TRAVAGLIA, 2013, p. 5-6).*

Como diria o próprio Travaglia, esta área de estudo dos gêneros orais carece de estudos que delimitem suas características, tais como:

- a) o conteúdo temático;
- b) a estrutura composicional;
- c) os objetivos e funções sociocomunicativas da categoria;

d) as características da superfície lingüística (o que Bakhtin chamou de estilo), geralmente em correlação com outros parâmetros; e) elementos que podem ser atribuídos às condições de produção da categoria de texto, inclusive as esferas de atividade humana ou esferas sociais ou comunidades discursivas (Travaglia, 2007a).

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como pesquisa aplicada por analisar os dados coletados de forma interdisciplinar, buscando compreender como tem sido trabalhado o Seminário Acadêmico. A metodologia é a pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2001), que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Empregou-se como técnica a análise documental (FONSECA, 2002; GOLDENBERG, 2004) a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³⁷, analisando o Estado da Arte concernente às pesquisas mais recentes do trabalho com oralidade e letramento na Educação Básica. A primeira parte da pesquisa constituiu-se de uma revisão de literatura sobre oralidade/letramento e o trabalho por meio dos gêneros orais e escritos. Em seguida, foram selecionadas 12 dissertações que expressam como as teorias abordadas na revisão de literatura têm se manifestado na prática.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

³⁷ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é um site de consulta aberta, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa documental de teses e dissertações mais recentes sobre o trabalho envolvendo oralidade e letramento(s) na Educação Básica. São dados importantes para avaliarmos se o ensino público está evoluindo neste paradigma de ensino e, além disso, desnudarmos as crenças que ainda permeiam as práticas educacionais. A análise foi feita à luz das teorias revisitadas e de reflexões sobre a prática educativa, que necessita de um eterno repensar para seu aprimoramento. Aliás, muitos dos equívocos apontados na prática educativa têm suas raízes na alienação do trabalho pedagógico.

Dentre os trabalhos selecionados encontramos apontamentos nos resultados que evidenciam como a crença na supremacia da escrita sobre a fala ainda se faz presente no ensino:

Quadro 1 - Estado da arte das pesquisas sobre Oralidade/Letramento no Ensino Básico

1. Almirere Maria Vital Da Silva Sant Anna. A oralidade em sala de aula: vozes que se contradizem ou se complementam? 12/03/2014, UEFS. RESULTADO(S): A análise das entrevistas demonstrou que, apesar de possibilitar o uso da linguagem oral nas atividades em sala de aula, e da inserção de alguns gêneros orais nas práticas escolares, o ensino da modalidade escrita é mais enfatizado pelos professores, visto que é esta, segundo as professoras que participaram da pesquisa, a forma de linguagem mais valorizada pela sociedade, no momento de inserção no mercado de trabalho e nas instituições de ensino superior.

2. Maria Virginia Lopes Viana Esteves. Desenvolvimento de gêneros orais na escola: perspectivas e desafios para a docência. 29/05/2015, UFG. RESULTADO(S): Como resultado, observamos uma vinculação do conceito de gênero oral com a ideia de participação oral. Constatamos também que depois de quase duas décadas de implantação dos gêneros orais em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino destes ainda não é uma prática pedagógica regularmente orientada e sustentada pelas grades curriculares. A partir dos resultados obtidos, foi possível descrever e

refletir sobre as dificuldades, enfrentamentos e também sobre as práticas bem-sucedidas dos docentes.

No primeiro resultado a supremacia da escrita é claramente expressa, no segundo podemos inferir a mesma crença por não haver preocupação em orientar as práticas de ensino da oralidade nas grades curriculares. E embora isso escape aos materiais de orientação do trabalho docente, por que não há um empenho por parte dos docentes em acrescentar esta prática? A resposta pode ser a antiga, mas ainda viva crença na supremacia da escrita.

Outros trabalhos enfocam a análise de livros didáticos:

Quadro 2 - Estado da arte das pesquisas sobre Oralidade/Letramento no Ensino Básico

3. Geysa Juce da Silva. A abordagem dos gêneros textuais orais no livro didático pelo viés dos gestos didáticos fundadores. 29/09/2016, UFGD. RESULTADO(S): Em geral, constatamos que o gesto de presentificação começa pelo contexto de produção e representa o ensino do gênero de forma escolarizada, distanciando das práticas sociais no momento de produção na sala de aula. Concluímos que as unidades temáticas destinadas ao ensino do oral são coerentes com os documentos oficiais que prescrevem essas propostas de aulas.

4. Lorenna Bolsanello de Carvalho. Análise de propostas de produção de textos orais em livros didáticos do ensino médio. 12/05/2014, UFMG. RESULTADO(S): Como principais resultados da pesquisa, percebemos que os livros iniciam um trabalho de ensino sistemático da oralidade baseado na categoria de gêneros textuais. O uso dos gêneros textuais para orientar a produção de textos orais revela que os livros apresentam uma perspectiva interacional em relação aos conceitos de língua e de texto, apesar de expressarem algumas poucas vezes, resquícios de uma visão dicotômica entre fala e escrita.

5. Maria Aparecida Calado De Oliveira Dantas. Gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: modos de fazer. 25/03/2015, UEPB. RESULTADO(S): Dessa forma, a pesquisa se inscreve no rol dos estudos qualitativos realizados em Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores de âmbito nacional, se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998), os quais apresentam uma atenção voltada para as práticas da oralidade no Ensino Fundamental, pouco

exploradas pelo fazer docente e livros didáticos de língua portuguesa, conforme demonstra o estudo em foco, e aponta para a perspectiva de que é possível desenvolver uma metodologia que contemple a sistematização dos gêneros orais formais nas aulas de língua materna.

6. Carlos Maurício da Cruz. A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 24/03/2014, UERJ. RESULTADO(S): Os resultados da investigação apontam para uma menor relevância atribuída à oralidade nas coleções analisadas, apesar da consonância das obras com as orientações dos PCN, as quais recomendam que sejam priorizados os gêneros textuais da comunicação pública. O presente trabalho ainda sugere linhas de ação no ensino da língua materna, de modo a reforçar, no aluno, o uso de variedades linguísticas orais publicamente adequadas, visando à participação social mais ampla e legítima, às exigências do mercado de trabalho e à realização plena do indivíduo que pensa e tem necessidade prática de exprimir seus anseios.

Os excertos 3 e 4, apontam uma sistematização do ensino dos gêneros orais em livros didáticos. Já os excertos 5 e 6, denunciam a omissão do trabalho com a oralidade na perspectiva de gêneros. Essa ambiguidade demonstra que o trabalho com os gêneros orais ainda não é explorado de forma satisfatória. Além disso, o excerto 3 denuncia o modelo autônomo de letramento ainda presente no cenário educacional. Ao mencionar “ensino do gênero de forma escolarizada”, implica que está fora do contexto de uso, ou seja, não há uso de textos autênticos, mas forçosamente produzidos para o ambiente escolar. É o que Schneuwly & Dolz (2004) chamam de desaparecimento da comunicação: “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (pg. 65).

Outros trabalhos apontam uma confusão entre trabalho da oralidade e oralização da escrita. É uma confusão perigosa, pois não considera os gêneros orais que podem ser semelhantes aos gêneros escritos ou, quando informais, bem diferentes. O pior de tudo é pensar que não existe texto na

oralidade, conforme Ong (1998). Nesta hipótese somos levados a pensar que a modalidade oral é o lugar do caos e da desordem e a escrita, o lugar do planejamento e das regras. Não é nada disso, a modalidade oral é tão planejada e normatizada como a escrita. Aliás, não há um único padrão de escrita, ela também varia quando a usamos informalmente num bilhete ou no whats app, tal qual a modalidade oral que tem suas variedades:

Quadro 3 - Estado da arte das pesquisas sobre Oralidade/Letramento no Ensino Básico

7. Raquel Santos Lombardi. A produção oral sob a perspectiva dos gêneros textuais e do letramento no livro didático de língua inglesa.

14/03/2014, UFJF. RESULTADO(S): Observamos, ainda, se tais atividades se apresentam como formas capazes de promover, de alguma maneira, o letramento do aluno, dando condições aos aprendizes de se familiarizarem com situações que apontem para suas práticas sociais fora da sala de aula. Os resultados sinalizam para a predominância de uma oralização da escrita, levando-nos a concluir que as atividades, apesar de apresentarem alguns gêneros orais, não se ancoram adequadamente na noção de gênero, não propiciando, de forma clara, o desenvolvimento de letramentos na língua estrangeira.

8. Marcia Aparecida Alberto Magalhães. Práticas da oralidade: uma proposta para o ensino da leitura expressiva. 28/08/2015, UFAC.

RESULTADO(S): Apenas oralizar o texto não ensina o aluno a ler com expressividade, sendo necessários técnicas e treino e tais ensinamentos devem ocorrer durante os anos nos quais o aluno frequentar o ambiente escolar. A seqüência didática, resultado final do trabalho, é composta de quatro momentos: o primeiro é destinado ao levantamento de conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado; o segundo está voltado para a apresentação das finalidades do estudo da leitura expressiva; o terceiro dá lugar ao momento da aprendizagem da leitura expressiva a partir da prática da leitura; o quarto constitui-se da aplicação dos conhecimentos apreendidos nas atividades de leituras. Após esses momentos, para finalizar as

atividades da sequência, sugere-se um momento de avaliação do trabalho realizado.

9. Evany da Silva Goncalves. Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula. 26/07/2016, UFCG. RESULTADO(S): As análises dos dados coletados ao longo da pesquisa apontam para um agir prescrito regulado por normas pré-estabelecidas pela gestão da instituição escolar, configurando-se ora em roteiros de aulas, ora em sequências didáticas. Em suas prescrições foi possível observar uma sequência de ações que fazem referência aos gêneros orais, limitando-se, contudo, a apresentações de conteúdos escolares e, por vezes, restringindo-se unicamente ao conteúdo temático. Identificamos duas concepções de oral recorrentes nas falas e práticas de ensino das professoras pesquisadas: a concepção espontaneísta no uso da fala, marcada pela prática improvisada nos jogos de perguntas e respostas e na exposição oral em público, e a concepção oralização da escrita, recorrente nas leituras em voz alta e correções de atividades escritas oralmente. Por fim, percebemos algumas tímidas reconfigurações na prática de ensino do oral. Destacamos a presença dos gêneros textuais orais nas aulas das docentes e a configuração de um agir mais contextualizado e contínuo no processo de ensino da língua oral.

E finalizando, outras pesquisas apontam para a necessidade de sistematização e ensino dos gêneros orais formais:

Quadro 4 - Estado da arte das pesquisas sobre Oralidade/Letramento no Ensino Básico

10. Luana Brasil Bruno. Didatização dos gêneros orais no ensino de português. 17/10/2016, UESC. RESULTADO(S): As (os) discentes que participaram das atividades desenvolvidas na proposta didática responderam a questionário para a verificação da viabilidade do ensino dos gêneros orais formais. Os resultados obtidos expuseram a necessidade de promover situações de ensino-aprendizagem com vistas à produção desses gêneros orais, objetivando a inserção da(o) discente em contextos sociais formais e/ou profissionais.

11. Eliandra de Oliveira Belforte. Gêneros textuais orais na sala de aula do ensino médio. 18/08/2016, UNIR. RESULTADO(S): Os resultados evidenciaram que os gêneros orais formais necessitam, quando presentes, de uma operacionalização, observando uma sequência didática e quando ausentes, serem trazidos para as discussões na sala de aula. Nesse sentido, apontamos a necessidade de mais pesquisas que envolvam a temática do ensino dos gêneros orais públicos nas escolas da rede pública e privada de ensino e na Universidade Federal de Rondônia – UNIR por ser uma das principais instituições formadoras de professores que atuarão nas escolas públicas e particulares.

12. Maria Leticia NaimeMuza. O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua. 28/02/2014, UFSC. RESULTADO(S): Concluiu-se que é importante que a SME de Florianópolis garanta formação continuada a todos os professores e que tenha um olhar especial aos professores substitutos. Além disso, concluiu-se que, apesar das provas oficiais do MEC e da SME privilegiarem a avaliação da leitura e, em algumas situações, a escrita, como no caso dos concursos de produção textual nos quais a SME participa, os professores devem proporcionar aos alunos dessa rede um ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, que contemple também a compreensão e produção de gêneros orais públicos mais formais para possibilitar a formação de cidadãos aptos a agir no mundo fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo das teorias a respeito da oralidade e letramento na perspectiva dos gêneros textuais, abordados brevemente neste artigo, em consonância com os documentos analisados na plataforma Capes (Sucupira), consideramos que o trabalho dos gêneros orais ainda carece de maior aplicação

na realidade das salas de aula. Embora este estudo não seja novo, seu trabalho ainda não é realizado de forma satisfatória ou, simplesmente, é omitido. As consequências são perceptíveis no desempenho dos alunos que chegam ao ensino superior com verdadeira fobia ao expressar-se oralmente em público, defendendo suas opiniões ou participando de atividades acadêmicas como seminário e exposição oral.

Tais consequências demandam a necessidade de trabalho sistematizado dos gêneros orais formais no ambiente acadêmico. O problema é que tal trabalho é negligenciado neste nível de ensino, devido a duas crenças: a primeira é a de supremacia da escrita e a segunda é a pressuposição que os graduandos têm domínio da expressão oral, afinal é sua língua materna e já sabem falar, ou ainda, pressupõe-se que isso foi trabalhado na Educação Básica. Será tão simples assim?

Os gêneros orais formais requerem a mesma sistematização dos gêneros formais escritos, sua estrutura linguística é baseada na exposição e argumentação que não são comuns nos gêneros orais informais. Além disso, os gêneros orais formais lidam com outras linguagens além da verbal: linguagem corporal, iconográfica e até musical, dependendo da necessidade. Os materiais de Oratória oferecem algumas indicações, quanto à linguagem corporal, as Teorias da Informação e Comunicação (TICs) nos oferecem indicações do aparato tecnológico necessário, a Psicologia oferece estudos de como vencer o medo de falar em público, as teorias linguísticas respaldam um estudo da estrutura dos gêneros orais. Enfim, é necessário um trabalho interdisciplinar para um estudo sistematizado da complexidade destes gêneros. Um terreno um tanto inexplorado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. C. T. (orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 238 p.
- BRASIL.MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)**. Brasília, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.
- ESTUDO DOS GÊNEROS, apostila. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21826/21826_3.PDF. Acesso em 15 abr.2018.
- FELICIANO, Glenda Hilnara Meira. **Seminários Acadêmicos: Concepções e estratégias didático-discursivas**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**.- 8 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONG, W, J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. – Tradução de Enid Abreu Dobranszky – Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STREET. B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros Orais – conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf. Acesso em 12 ago.2017

HIGIENE PESSOAL: CUIDANDO DA SAÚDE

PINHEIRO, Denise Bastos³⁸

INTRODUÇÃO

A principal inspiração para a realização deste trabalho originou-se das nossas observações aos alunos quanto aos cuidados higiênicos com o seu próprio corpo. Ao depararmos com uma realidade na qual os alunos, em sua maior parte apresentavam ausências de cuidados higiênicos, dado que em muitos casos percebemos situações em que estes chegavam à escola com o uniforme sujo e com sinais da falta de assepsia, demonstrando ignorar os fundamentais cuidados que devemos ter com o corpo, resolvemos produzir e desenvolver um projeto pedagógico envolvendo as mídias (conjunto de meios de comunicação), com o objetivo de impressionar os alunos quanto à seriedade da higiene pessoal. Para apresentar o desenvolvimento e os resultados alcançados com o referido projeto, organizamos o presente artigo com os itens a seguir:

No item I, denominado Higiene Pessoal: qualidade de vida, elaboramos uma pequena reflexão sobre a importância da higiene pessoal na vida de todo ser humano, considerando suas práticas diárias de cuidados com o corpo incluindo seus padrões nutritivos para melhor longevidade. Com essa consciência, espera-se que o aluno possa fortalecer e desenvolver em suas vidas práticas antes desconhecidas e

³⁸ Graduada em Matemática, especialista em Educação Matemática e Pro-Gestão Escolar. Professora do Ensino Médio na Rede Estadual e Técnica da Secretaria Estadual de Educação - Porto Velho SEDUC.

comece a agregar ações saudáveis, tanto no que se refere a higiene pessoal, quanto na forma correta de uma boa alimentação privilegiando à saúde.

Neste item apresentamos também o referencial teórico e através de sites confiáveis encontramos considerações relevantes a respeito da higiene pessoal comentado por autores considerados conhecedores do assunto.

No item II, denominado Contextualização da Experiência vivenciada, descrevemos no próprio local onde ocorreu o desenvolvimento do projeto, bem como caracterizamos os sujeitos que participaram dessa experiência.

No item III, denominado o Projeto em Ação: investigação e intervenção, descrevemos como aprendemos a realidade dos alunos, as ações que desenvolvemos na operacionalização do projeto e a análise e interpretações dos dados encontrados.

A importância desse estudo consiste em trazer contribuições no sentido de criar uma cultura de higiene, para isso usamos as mídias: Internet, TV e Vídeo e a Mídia impressa através da biblioteca, como auxiliar no desenvolvimento dessas atividades.

HIGIENE PESSOAL: QUALIDADE DE VIDA

A temática relacionada à higiene pessoal se enquadra num quadro dos temas transversais de grande importância para todas as pessoas e a escola sendo um ambiente de ensino e aprendizagem tem a tarefa de trabalhar este assunto, especialmente com os alunos do ensino fundamental que muitas vezes seus comportamentos e apresentação pessoal, deixa claro que demandam de ajuda nesse sentido.

Neste contexto, trabalhar tal temática propõe que a mesma seja relacionada à questão do bem-estar do aluno,

bem como de seu convívio social, tal como é evidenciado nos PCNs.

O aluno precisa responsabilizar-se com crescente autonomia por sua higiene corporal, percebendo-a como fator de bem-estar e como valor da convivência social. Portanto faz-se necessário contribuir com medidas práticas para que os alunos possam ter autonomia no cuidado com o corpo, como por exemplo, lavar as mãos antes das refeições e após as eliminações, limpeza de cabelos e unhas, higiene bucal e banho diário; favorecendo a saúde individual e coletiva (BRASIL, 1997, p.117).

Podemos compreender dessa citação que é importante que os alunos conheçam bons hábitos, mas não é suficiente apenas dialogar é preciso desenvolver a aquisição dessas informações, para que sejam capazes de colocar em prática e beneficiar suas vidas.

Fazendo uma análise a respeito da higiene corporal, observamos que a preocupação com os cuidados do corpo, remonta às civilizações da antiguidade, como podemos confirmar no pensamento abaixo destacado:

Praticamente todas as civilizações da antiguidade deram grande valor ao cuidado com o próprio corpo e com o bem-estar físico. Os egípcios já fabricavam sabão. A religião grega previa uma série de libações antes de sacrifícios animais e refeições, e o banho era prática cotidiana, registrada até nos mitos. O Império Romano criou aquedutos para abastecer suas principais

ciudades. O romano abastado freqüentava diariamente os banhos públicos, onde o corpo era lavado em uma sucessão de piscinas com temperaturas variadas – não se usava sabão para retirar todas as sujeiras. Tudo isso desapareceu com a queda do império e a prevalência dos cristãos. (TEIXEIRA, 1997, pág. 192).

Através desta citação, é conveniente comentar que a higiene corporal possui um histórico interessante e ignorado por grande parcela da sociedade. Apesar de haver uma preocupação com o corpo por parte das antigas civilizações a história revela que a partir da queda do império e a ascensão do cristianismo, a higiene com o corpo passou a ser severamente controlada, pois a igreja pregava através de suas doutrinas que esta prática era associada ao pecado e o desrespeito aos costumes pagãos.

O cristianismo, segundo Teixeira (1997) considerava a sujeira um modo de penalizar o próprio corpo, aproximando o espírito de Deus. Na maioria dos conventos e monastérios da Europa medieval o banho era praticado duas ou três vezes ao ano. O cristão europeu médio realizava sua higienização lavando o rosto e as mãos antes das refeições e esfregando seus dentes com pano. Na era moderna, continuou a resistência quanto a melhora higiênica, foram surgindo novos problemas como exemplo o inchaço urbano, gerando catástrofe sanitária. A resistência à higiene pessoal facilitou as epidemias europeias, como a peste e a cólera.

A literatura especializada nos mostra que o avanço da higiene pessoal se deu no século XIX, com a concretização da água encanada e do esgoto o banho foi reabilitado. O sabão considerado antes como produto de ostentação e riqueza foi

industrializado e disseminado seguindo com o retorno da prática do banho.

Fazendo uma consideração quanto às atribuições da escola no que diz respeito à saúde e melhor qualidade de vida, é fundamental termos consciência da necessidade de incluir saúde e educação em todos os níveis da prática escolar. Atualmente surgem novas necessidades de aprendizagem por inúmeras considerações e a escola pouco a pouco vai assumindo responsabilidades quanto à orientação do educando de tudo que ele precisa aprender durante a sua construção.

Dessa maneira, as escolas necessitam desenvolver um modelo diferente do que temos hoje, com políticas voltadas para as necessidades atuais e se torne escola ativa, aberta, cooperativa e igualitária. A escola deve incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica dos diversos contextos, como forma de despertar a cidadania, torná-los sujeitos reflexivos capazes de compreender e desenvolver por si próprio suas interpretações e conclusões, debater os problemas e buscar solução em tudo aquilo que estiver ao seu alcance.

Segundo Cobra (2001 pág.72) “O Brasil tem ainda, no campo e nas cidades, muita gente de hábitos muito primitivos de higiene. Desejo mostrar uma realidade aqueles que podem, através do ensino, contribuir para que tais hábitos sejam mudados”.

O autor se refere à escola como uma grande parceira da sociedade. Através dos docentes é capaz de mudar muitas vidas, orientando quem a procura a seguir caminhos vitoriosos. Através das mídias: Imprensa, TV e Vídeo, Internet e Rádio o docente poderá orientar e apontar caminhos aos seus alunos para que haja êxito no processo de ensino aprendizagem de forma agradável. Sabemos que esta nova realidade só é possível, através da evolução tecnológica que

está presente na vida de cada cidadão, possibilitando a integração dos continentes em tempo real de forma virtual. Esse avanço tecnológico possibilita a realização de trabalhos em todas as áreas de pesquisa, pois existem equipamentos que auxiliam a realização das atividades com menor tempo e custo. Através dessas novas possibilidades de comunicação e recursos tecnológicos somos capazes de buscar e encontrar caminhos que nos levam a resultados inesperados, permitindo certa autonomia ao estudante, possibilitando ao docente o papel de auxiliar e mediar à conquista obtida por parte do educando nos permitindo dizer que estamos diante de novas realidades, de novas formas de aprender.

De acordo com o professor e filósofo Almeida (2010, p.46) “a escola nunca será uma oficina de formar agentes para o mercado flutuante de trabalho, mas uma instituição de onde saem cidadãos que se habilitam a trabalhar e participar da cultura e dos destinos da comunidade e do país”.

O professor dá um sentido mais amplo, quanto ao papel da escola na vida dos alunos, quanto a sua atribuição, não apenas de disseminar conteúdos, mas de intervir na formação moral e intelectual do aluno.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

O desenvolvimento do Projeto ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Engenheiro Wadih Darwich Zacarias, localizada à Rua Cidade nº 2118, Bairro Rio Jamari, zona leste da capital de Porto Velho. Paraense de Belém, o engenheiro civil Wadih Darwich Zacarias, chegou em Rondônia na década de 1950 e assumiu governo por indicação do deputado Renato Medeiros. Era um homem de prestígio e alcançou vários cargos durante sua passagem por Rondônia.

A referida escola possui 14 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, secretaria, direção, supervisão, orientação, Laboratório de Informática, que atende aos alunos nas pesquisas escolares nos três turnos e também aos professores que geralmente programam suas aulas para serem desenvolvidas no laboratório, com auxílio da Internet banda larga e software que auxiliam os alunos no desenvolvimento de suas atividades. Na Biblioteca acontece também Formação Continuada dos professores, programa que busca capacitar continuamente os educadores e atendimento aos alunos. Também conta com o Auditório onde os alunos participam de teatro, musicais, formaturas e etc. Há também, cozinha, refeitório, cantina, banheiros e quadra poliesportiva. Possui água filtrada, poço artesiano, fossa, energia da rede pública e lixo destinado à coleta periódica.

Atualmente a escola possui 1026 alunos, distribuídos em três turnos da seguinte forma: Fundamental Regular do 1º ao 5º ano conta com 542 alunos, 6º ao 9º ano EF- 231 alunos e Ensino Fundamental/EJA-Educação de Jovens e Adultos 253 alunos.

O Projeto foi desenvolvido, em três turmas da Escola Engenheiro Wadiah Darwich Zacarias, sendo 102 alunos dos 5ª série A, B e C do turno vespertino. Os alunos da 5ª série, possuem em média de 10 a 12 anos.

É nesse contexto acima descrito, que diagnosticamos e intervimos para modificar a realidade que encontramos como veremos a seguir.

O PROJETO EM AÇÃO: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO

Diagnóstico: apreendendo uma realidade

Nesta etapa realizamos procedimentos de coleta de dados quantitativos adquiridos por meio de questionário semiestruturado, pois entendemos que alguns alunos do turno vespertino necessitavam de cuidados com a higiene do corpo, pois chegavam à escola com fortes odores devido ao forte calor da região norte, unhas sujas e demais necessidades de higiene. Seguidos de uma análise qualitativa das respostas dos respectivos instrumentos de coleta de dados conquistados através do questionário, aplicado às três turmas, já mencionadas anteriormente. Como critério de seleção da amostragem, identificamos que as séries iniciais atendidas pela escola demonstravam hábitos de higiene ainda incipientes, onde a necessidade da intervenção era mais visível.

Os professores de Português, Ciências, Artes e Geografia foram nossos parceiros e sem nenhum impedimento, contribuíram para a realização das atividades que seguiram várias etapas deste projeto: Inicialmente aplicamos um questionário a respeito do tema que seria desenvolvido e que tinha como principal foco saber o que os alunos pensavam a respeito da higiene pessoal, e também conhecer um pouco das condições de higiene e a vida socioeconômica que cada aluno vivencia junto à sua família.

Aplicamos um questionário abordando três aspectos da higiene: banho, escovação e farda; e um aspecto quanto à renda. Colhemos 62 questionários respondidos, os quais foram analisados item por item, tendo-se obtido os resultados a seguir, com as respectivas representações em tabela.

Tabela 01 –Importância da higiene pessoal

Respostas	%
É importante no dia a dia	10%
Para ficar limpo cheiro, e sem mau hálito	19%
Para termos boa saúde	25%

Ajuda muito	20%
Para não exalar cheiro forte	10%
Não respondeu nada	16%
Total	100%

De acordo com a tabela 01, as respostas obtidas pelos alunos condizem com os resultados esperados, levando em consideração que a maioria demonstrou que sabem a importância da boa higienização na vida do ser humano, pois suas opções de respostas foram inerentes as perguntas estabelecidas, focando a importância da higiene pessoal.

Tabela 02 – Quantidade de banhos que os pesquisados tomam por dia

Respostas	%
Um banho	2%
Dois banhos	23%
Três banhos	70%
+ de três banhos	5%
Total	100%

Observamos através da tabela 02 que a maioria dos alunos fazem sua higiene através do banho. Isso representa um bom índice, levando-se em consideração que vivemos em uma região de clima tropical onde o calor é bastante intenso. Assim sendo, há necessidade de uma frequência maior na quantidade de banhos diários.

Tabela 03 – Quantidade de vezes que escovam os dentes por dia

Respostas	%
Uma vez	2%
Duas vezes	21%
Três vezes	74%

+ de três vezes	3%
Total	100%

Constata-se na tabela 03, que os alunos pesquisados possuem hábitos de escovação dentária, levando em consideração que o questionário foi aplicado após assistirem à alguns vídeos referentes a higiene bucal, onde foi bastante focado as consequências da não escovação adequada, como: inflamação gengival, devido ao acúmulo de placa bacteriana, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da doença periodontal que causa a destruição do tecido ósseo ou melhor uma infecção oral crônica. Nesse processo de conscientização, não podemos esquecer da importância da família, pois são hábitos repassados pelos pais e que os filhos praticam ao longo da vida.

Tabela 04 – Lavagem diária da farda

Respostas	%
Sim	94%
Não	6%
Total	100%

A tabela 04 demonstra que 94% dos alunos lavam a farda diariamente, isso nos remete o cuidado que esse percentual de alunos possui com relação a higiene da própria roupa, pois o odor do suor diário incomoda muito mais ao olfato alheio, do que a sujeira em si. Apenas 2% não possuem a atenção necessária com a roupa que veste, independentemente da sujeira ou do suor.

Tabela 05 - Renda familiar

Respostas	%
1 salário mínimo	17%

2 a 3 salários mínimos	51%
4 a 5 salários mínimos	15%
6 a 7 salários mínimos	9%
+ de 7 salários mínimos	8%
Total	100%

A tabela representa a renda de cada família dos alunos pesquisados com uma realidade bastante diversificada, mas que não corresponde ao real motivo de alguns alunos apresentarem falta de cuidado com o corpo, levando em consideração que 100% dos alunos vivem com seus familiares onde todos possuem fonte de renda que possibilita a aquisição de produtos de higienização pessoal. Poderemos seguir, futuramente, outra linha de investigação, enfocando o descaso da educação familiar que deveria orientar e levar o ser humano a desenvolver esses cuidados essenciais com o corpo.

Os dados obtidos sobre a realidade dos alunos, com relação aos hábitos de higiene na vida cotidiana, nos permitiram planejar e desenvolver ações para contribuir, ainda que minimamente, na transformação dessa realidade. É isso que apresentaremos no item a seguir.

INTERVENÇÃO: OBSERVANDO E AGINDO

Após conhecer esta primeira realidade, dividimos as turmas em grupos e priorizamos alguns temas a respeito do assunto para serem pesquisados, como: higiene pessoal, bucal, as bactérias, alimentação saudável, entre outras. Para a realização deste trabalho usamos os ambientes midiáticos da

Escola, Laboratório de Informática, Auditório e Biblioteca. Usamos também o espaço do auditório onde foi realizada uma palestra a respeito da higiene do corpo e das doenças transmitidas através de bactérias, fatores resultantes da falta de assepsia.

No Laboratório de Informática, os alunos pesquisaram os temas pré-estabelecidos em vários sites que abordavam o assunto. Durante as pesquisas cada grupo lia o conteúdo, discutia junto com a equipe e faziam suas anotações. No momento que estavam navegando na Internet, era visível o interesse que cada um demonstrava, pois para eles é uma forma nova de aprender saindo um pouco daquele velho jeito através do livro didático e da fala do professor, destacando que o uso desse recurso garante a interação dos processos curriculares e promove uma transformação qualitativa na prática pedagógica, provocando nos alunos a vontade de aprender.

No Auditório, os alunos assistiram através do *datashow* e computador, alguns vídeos que tratavam da higiene, por exemplo, *Minuto Animado*, *Higiene Pessoal*, *Cuidado com as Bactérias* e *Alimentação Saudável* sendo os mesmos de curta duração, 2:30 a 5:00 minutos. Após cada exibição, era feita uma intervenção a respeito do vídeo onde alunos e professores trocavam informações e experiências, gerando assim, um círculo de debates, onde os discentes puderam fazer seus comentários, colocando suas impressões e conclusões. Na oportunidade, pudemos também detectar a deficiência de informação e cuidados pessoais em que alguns alunos vivem. Muitos possuem condições favoráveis à higiene, mas as mesmas não são praticadas. Tudo leva a crer que, na maioria dos casos, falta a intervenção da família.

Continuando a pesquisa, usamos a mídia impressa. Através da biblioteca, as equipes realizaram suas pesquisas em

diversos livros e revistas que abordavam o assunto. Os alunos liam, discutiam o conteúdo e escreviam suas conclusões, proporcionando a eles a oportunidade de obter um amadurecimento com relação às práticas de higiene e uma possível mudança de hábitos tanto no que diz respeito à higiene pessoal, quanto a alimentação saudável.

E, para finalizar as atividades trabalhadas no projeto, a turma do 5ª série “A” apresentou nas outras 5ª “B” e “C” o resultado das atividades que eles desenvolveram: Leram resumos das pesquisas, apresentaram cartazes, slides e dramatização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a atividade realizada com os alunos tendo o auxílio das mídias; Internet, TV e Vídeo e a mídia impressa através da Biblioteca, eles elaboraram várias atividades como textos, cartazes, jogral sobre o assunto estudado e apresentaram nas outras turmas dos quintos e sextos anos do turno vespertino. Foi uma experiência válida, onde observamos que os alunos desenvolveram todas as atividades propostas de forma intensa, havendo a participação de todos os integrantes que estavam responsáveis pela apresentação das atividades, mantendo o foco principal do trabalho que era mostrar as formas corretas para a manutenção da saúde, através da higiene pessoal. Percebemos também, que a aprendizagem quando é transmitida através dos próprios alunos da escola, há uma maior participação da turma e como resultado maior aprendizagem. Buscamos também motivar a necessidade da boa alimentação para a nossa saúde, desenvolvendo no educando a consciência da melhor forma de nos alimentarmos sem prejudicar o nosso organismo e que

possam inserir no seu dia a dia todo o aprendizado com o intuito de melhorar sua vida.

Ao fechamento do trabalho, reunimos os professores para sabermos se eles tinham constatado alguma mudança nos alunos com relação às atividades que tinham sido desenvolvidas na escola sobre higiene pessoal. E para legitimar o êxito dessa experiência, todos falaram que realmente o trabalho realizado tinha sido muito benéfico, pois os alunos que precisavam de mais cuidados de higiene estavam frequentando a escola com uma aparência bem diferente da anterior, comprovando portanto que ao final, houve mudança de comportamento de forma positiva, caracterizando que o projeto foi de grande relevância aos alunos atingindo dessa forma, os objetivos propostos.

Observamos que a partir das primeiras orientações realizadas pelos alunos a respeito da higiene pessoal, houve uma melhora significativa, podemos descobrir este resultado, através das respostas que foram dadas a respeito do assunto abordado, divergindo da situação inicial.

Quando sugerimos ao aluno pesquisa sobre Higiene Pessoal, foi com o intuito que ele pudesse inserir no seu dia a dia mudanças de atitudes, para o exercício de uma melhor qualidade de vida e longevidade. Para isso, os alunos precisam saber que a higiene corporal pode ser o conjunto de cuidados que devemos ter com o nosso corpo e com a nossa mente, buscando prevenir doenças resultantes da falta de cuidado com a higienização do corpo, com a alimentação inadequada, além da falta de atividade física.

Referências

A GUERRA CONTRA AS BACTÉRIAS. Produzido por Escovas Btufo Dry. Vídeo. Duração 5min. Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=F6i2Flnxh_4. Acesso em 08 ago. 2010.

A ILHA DA HIGIENE. Vídeo. **Produzido por ROD Produções. Vídeo.** Duração 3min45seg. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rONzYCaCbo&playnext=1&list=PLE29BB359C651372&index=17>. Acesso em 15 set. 2010.

ALMEIDA, Fernando José de. **Por um Currículo Consistente.** *Revista Nova Escola*, junho de 2007, p. 42. Disponível em: <http://www.veja.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Meio Ambiente, Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COBRA, Rubem Queiroz. **Higiene pessoal.** 2001. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/bmp-higicorpo.html>. Acesso em: 12 ago. 2010.

GIL, Juca. **Os Planos Educacionais Brasileiros.** *Revista Nova Escola Gestão Escolar*, edição 05, dezembro 2009.

HIGIENE PESSOAL PARA MANIPULAR ALIMENTOS. **Produzido por Giovani Guireli, Otávio Augusto e Mariana Valiati.** Vídeo. Duração 5min21seg. Rio de Janeiro: NUTRI, 2009. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_mLYaBx4mlo. Acesso em: 08 ago. 2010.

HIGIENE PESSOAL. **Produzido por Maria Cecília.** Vídeo. Duração 3min12seg. Sorocaba, RJ: UNISO, 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=MwBxNOSN798>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências de ensinar.** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

REZENDE, Regiane. Saúde e Educação: **Uma relação possível e necessária.** *Salto Para o Futuro*, ano XIX, Boletim 17,

novembro 2009. Disponível em: www.tvbrasil.org.br. Acesso em: 10 set. 2010.

TEIXEIRA, Jerônimo. **Séculos de Imundície**. Revista Veja, edição 2038, dezembro 2007, p. 192. Disponível em: <http://www.veja.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2010.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre. Armed, 1998.

AUTONOMIA, MORALIDADE E SENSO CRÍTICO ATRAVÉS DA LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: UM CAMINHO POSSÍVEL

NAVARRO, Eliziane Fernanda³⁹
SANTOS, Núbia Silva dos⁴⁰

*A leitura do mundo precede a leitura da
palavra.*

(FREIRE, Paulo, 1988).

INTRODUÇÃO

Salas fechadas. Uma única porta de saída. Autoridade. Regras. Liberdades podadas. Silêncio. Confinamento involuntário. Todas essas são características que podem tanto descrever uma prisão quanto uma escola. Dentro dessa alteridade, não é surpresa identificar o desconforto e até a repulsa da esmagadora maioria dos estudantes pela instituição educacional, visto que não há nela, como sistema, nenhuma relação imediata com a sua posição enquanto ser humano,

³⁹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás-UFG com pesquisa na área de lírica e testemunho. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Mato Grosso-UNEMAT. Licenciada em Letras Inglês pelo Instituto Prominas e em Letras Português Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Mato Grosso-UNEMAT.

⁴⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás-UFG – Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Especialista em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Graduada em Letras e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

dotado de necessidade de falar, se movimentar e pensar por si.

É, portanto, visando contribuir para um melhor aproveitamento do tempo e da energia do aluno na escola que propomos pensar a otimização de habilidades úteis ao aluno enquanto ser humano capaz de modificar o meio social em que vive, atrelando esse processo a um cotidiano escolar voltado ao desenvolvimento interdisciplinar, unindo literatura, história, geografia e inglês.

Assim, interessa-nos, por meio dessa pesquisa, buscar soluções para esse contexto de falência da escola enquanto instituição de ensino, por meio das seguintes questões norteadoras:

- Quais razões que permeiam o desinteresse do aluno no cotidiano escolar?
- Quais habilidades o aluno precisa para ser um ser humano melhor?
- Quais metodologias favorecem a promoção dessas habilidades atreladas ao currículo acadêmico?

Ao tratarmos do desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, é fundamental ressaltar a importância da leitura, bem como a interação do conhecimento apreendido em sala com questões sociais universais, para que aluno e professor entendam que a transformação do mundo só se faz possível, na medida em que o conhecimento ultrapasse os muros da escola.

A educação, enquanto instrumento transformador é discutida por Paulo Freire (2003), que reconhece a necessidade de se pensar abordagens que façam o aluno consciente do seu processo de ensino-aprendizagem.

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer. (FREIRE, 2003, p. 47)

É visando essa formação de um aluno capaz de pensar a estrutura social a qual está inserido que propomos a metodologia ativa, metodologia essa que busca a resolução e problemas como principal instrumento de ensino. Assim, o objetivo primordial desse estudo é investigar a eficiência da literatura inglesa enquanto material para se promover a autonomia, a moralidade e o senso crítico em sala de aula.

Neste sentido, o presente trabalho visa demonstrar caminhos possíveis para trazer para a sala de aula de segunda língua a possibilidade de se trabalhar com a literatura, e assim formar um leitor que, através desse processo, poderá desenvolver a empatia e a se sensibilizar, que é a função primeira da arte. Para isso, analisar-se-á o aporte teórico composto por Antonio Candido (2014), para quem a literatura é vista como direito imprescindível, já que molda o ser humano. Segundo Antonio Candido, a literatura é humanizadora – uma vez que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180) – e libertadora, haja vista que propicia conhecer e entender o mundo por meio de várias ideias, abrindo o olhar do ser humano para a multiplicidade

da vida. Para Candido, a literatura é um direito humano, um bem indispensável, sendo, portanto, imprescindível garantir o amplo e irrestrito acesso a ela.

DESENVOLVIMENTO

Ao entrar na escola, a criança é silenciada. Com a inserção no ambiente escolar, o aluno perde a liberdade de escolher, desde coisas triviais como a hora de tomar água e ir ao banheiro, até a como gerenciar o tempo e a melhor forma de demonstrar seu aprendizado. Tudo é ditado por um sistema que, além de focar na competitividade em detrimento à cooperação, concebe todos os indivíduos como seres iguais. O aluno, ao entrar na escola é convidado a se juntar a uma massa. O professor prepara uma aula, um tipo de avaliação, uma metodologia, e estas devem funcionar para todos. Com isso, o estudante é instigado a ser cada vez menos criativo e mais industrial, menos crítico e mais obediente, menos líder e mais liderado.

A sala de aula, ao ignorar o fato de que cada um aprende de uma forma e em tempos diferentes, comete um pecado que nem o Direito Penal, que é a expressão máxima do controle social, comete: desconsidera a heterogeneidade, a individualização de cada ser humano. Isso porque no âmbito jurídico, pelo princípio da individualização da pena, cada ser humano é responsabilizado pela parte que lhe cabe, ou seja, o ser humano que cometeu o mesmo crime que outro, será pensado enquanto figura única, terá sua pena ajustada a sua medida. É preciso chegar na última ratio dos instrumentos de controle social para se entender que cada ser humano é diferente.

Além de desconsiderar a heterogeneidade, outro problema da escola atual é a industrialização do serviço

prestado. Nesse processo de obediência, o aluno perde a capacidade de pensar criticamente e até aprender com os erros, pois está focado em acertar. Esse viés industrial, como defende Theodor Adorno (1985) já foi prejudicial ao ser humano na medida em que danificou o elo consigo mesmo e, conseqüentemente, seus valores e consciência de mundo, ao proporcionar satisfação instantânea, retirando a capacidade de pensar criticamente e, assim, impondo submissão.

Nesta perspectiva, é função da arte reconectar esse ser perdido, sendo a literatura, uma importante ferramenta para buscar essa conscientização do ser humano frente ao seu papel no mundo. É visando buscar essa relação do aluno com os problemas sociais que propomos o trabalho com a poesia em sala de aula, isso porque a literatura é lugar privilegiado no cotidiano de imediatismos de hoje em dia.

Tendo em vista que a ignorância é terreno fértil para a disseminação da opressão, é preciso colocar o aluno, que quando lê o faz para mero entretenimento, em contato com uma literatura capaz de formar o ser humano. A esse respeito, o estudioso brasileiro Antonio Candido assegura que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176), por isso, o ser humano precisa voltar-se a arte, para se equilibrar no contexto tecnológico que está inserido. E acrescenta que:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180)

Assim, é perceptível que os aspectos mais relevantes da moral humana perdem ao não ser desenvolvida em sala de aula e sim transformada em regras sem explicação, só visando a obediência. Retirar do ser humano, requisitos fundamentais para a sua humanidade, tais como pensar e se expressar é uma receita fadada ao fracasso, e é justamente isso que a escola faz.

Antonio Candido, ao tratar da literatura enquanto direito fundamental ao ser humano assevera que esta é:

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

Sabendo-se imprescindível o papel da literatura e sua capacidade formadora na vida do aluno, é preciso pensar nela como uma forma de modelar o pensamento crítico e capacitar o ser humano na humanização.

No que diz respeito à sala de aula, é preciso considerar as mudanças que ocorreram nesse espaço ao longo das últimas décadas, principalmente com o advento da tecnologia. Consequentemente, também o papel do professor. Isso porque hoje já não é mais o detentor do conhecimento, é preciso ter humildade para saber que, em um click, o aluno tem acesso à informações que o profissional, em anos e anos de estudo, jamais conseguiria armazenar. Assim, é preciso se atentar ao fato de que, hoje o papel do professor é ensinar o aluno a gerenciar essas informações, a fazer um bom uso do

conhecimento científico e a se comportar diante de tanto imediatismo.

Mitri et al. (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Segundo os autores, a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação. (Apud, BERBEL, 2011, p. 29)

Além do conhecimento, o professor precisa mediar, precisa incentivar o aluno a habilidades que serão úteis no cotidiano e que a escola, por suas lacunas, não consegue dar conta. É preciso envolver esse aluno e voltá-lo à arte, enquanto produto com capacidade de sensibilizar e, através dessa sensibilidade, moldar o mundo ao redor. Esse quadro ilustra bem como se configura a metodologia ativa:

Figura 1 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino



Fonte: Elaborado por: Aline Diesel; Alda Leila Santos Baldez; Silvana Neumann Martins, 2016 -P.06

Para isso, propomos o uso da literatura em uma metodologia ativa de conhecimento, que nada mais é do que:

A Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. Dentro do conceito de metodologia ativa, existe o método a partir da construção de uma situação problema (SP), a qual proporciona uma reflexão crítica; mobiliza o educando para buscar o conhecimento, a fim de solucionar a SP; ajuda na reflexão e a proposição de soluções mais adequadas e corretas. (NAN, 2011, s/p).

Nossa proposta então é levar para a sala de aula, um problema social de grande relevância e, através de atividades voltadas à autonomia e ao senso crítico, praticar tanto o idioma estudado quanto o desenvolvimento de habilidades que vão além do conhecimento teórico.

A metodologia em questão propõe o protagonismo do aluno em seu processo de ensino aprendizagem, ao trabalhar com uma situação problema que o aluno precisa responder através de senso crítico, liderança, trabalho em equipe. Para isso, utilizaremos a poesia *I am a refugee*, publicada em 2014, por Mohamed Raouf Bachir.

Mohamed Raouf Bachir é um escritor nascido em Aleppo, exilado na Turquia e escreve sobre a perda da pátria, a situação política na Síria atual e o exílio forçado. Dentre as suas produções tem-se *Journey of Batman* (1970), *The other face* (1974), *Flower of Thuraya* (1974), é membro do Committee of Story and Novel in the Arab Writers Union in 1974 e o Cultural Center and Arabic Association Union for Arts and Literature, em 2011.

A poesia em questão trata da perda da pátria, o saudosismo e a condição humilhante do refugiado em terra estranha:

*I am a refugee -
 My apologies, Sir,
 That I come to you
 As a refugee.
 Accept me as a human being
 and not
 As a slave.
 Do not look down on me;
 Do not look me up and
 down.
 I am a poet;
 My testimonies plaster the
 walls,
 And people far and wide
 recite my poems.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?
 They destroyed my poems,
 along with the walls they
 hung upon;
 When they torched the
 verses, I burned with them.
 They broke my mind;
 They robbed my thoughts;
 They stripped our insides.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?
 Sir, you do not understand
 me,
 And I do not understand
 you;
 I am an Arab, and you a
 foreigner,*

*But we will speak through
 hand gestures.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?
 In my country
 There is only hell, no
 heaven.
 They made me forget all
 words
 In all languages.
 We have forgotten how to
 understand words
 And one another.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?
 Who and what I am . . .
 You're asking who and what
 I am?
 I am without a past,
 Without a present,
 Without a face;
 I am a remnant of a person.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?
 In al-Zaatari they killed us,
 Buried us alive in the sand;
 Our women now whore,
 While we pimp.
 Will you accept me among
 you
 As a refugee?*

*In Lebanon they stabbed us
in the back.
They bought and sold us;
They cast us aside, naked;
They abandoned us,
starved.
Will you accept me among
you
As a refugee?
I knocked on Arab doors
The sheikhs, the emirs and
the kings
All chased me away;
I came to you.
Will you accept me among
you
As a refugee?
My daughters in exile
disowned me
In my eighties.
They fought against me;
I have no one left but you.
Will you accept me among
you
As a refugee?
My family, my daughters,
my kin,
All of them sold me out;
They pilfered my life and
forgot me;
They uprooted me and left
me to wither at the embassy
gates.
Foreigner, will you accept*

*me
As a refugee?
Wretched are the joy
And servility of thanking
one's masters,
And the fools of my nation,
And my daughters,
And the criminals who
drove me away,
And burned down my
home.
I have fled their tyranny
To become a refugee among
you.*

*Eu sou um refugiado -
Minhas desculpas, senhor,
Que eu venho até você
Como refugiado.
Aceite-me como ser humano
e não
Como escravo.
Não olhe para mim;
Não me olhe de cima a
baixo.
Eu sou poeta;
Meus testemunhos
estampam as paredes,
E as pessoas em toda parte
recitam meus poemas.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Eles destruíram meus
poemas, junto com as*

*paredes em que estavam
pendurados;
Quando eles queimaram os
versos, eu queimei com eles.
Eles quebraram minha
mente;
Eles roubaram meus
pensamentos;
Eles tiraram nosso interior.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Senhor, você não me
entende,
E eu não te entendo;
Eu sou árabe e você um
estrangeiro
Mas falaremos através de
gestos com as mãos.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
No meu país
Existe apenas o inferno, sem
o céu.
Eles me fizeram esquecer
todas as palavras
Em todas as línguas
Esquecemos como entender
as palavras
E um ao outro.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Quem e o que eu sou. . .*

*Você está perguntando
quem e o que eu sou?
Estou sem passado
Sem presente,
Sem rosto;
Eu sou um remanescente de
uma pessoa.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Em al-Zaatari eles nos
mataram,
Enterraram-nos vivos na
areia;
Nossas mulheres agora
prostitutas,
Enquanto fazemos cafetões.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
No Líbano, eles nos
apunhalaram pelas costas.
Eles compraram e nos
venderam;
Eles nos deixaram de lado,
nus;
Eles nos abandonaram,
famintos.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Bati nas portas árabes
Os sheikhs, os emires e os
reis
Todos me expulsaram;*

*Eu vim para você.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Minhas filhas no exílio me
deserdaram
Na minha oitenta.
Eles lutaram contra mim;
Eu não tenho mais ninguém
além de você.
Você vai me aceitar entre
você
Como refugiado?
Minha família, minhas filhas,
meus parentes,
Todos eles me venderam;
Eles roubaram minha vida e
me esqueceram;
Eles me arrancaram e me
deixaram murchar nos
portões da embaixada.
Estrangeiro, você vai me
aceitar
Como refugiado?
Miserável é a alegria
E servidão de agradecer aos
mestres,
E os tolos da minha nação,
E minhas filhas
E os criminosos que me
levaram embora,
E queimou minha casa.
Eu fugi da tirania deles
Para se tornar um refugiado
entre vocês.*

*(traduzido por Eliziane
Fernanda Navarro)*

Assim, em um primeiro momento, propõe-se uma reflexão acerca do real significado por trás de duas palavras comuns ao vocabulário do estudante de inglês: *home* e *house*. Aqui é preciso instigá-los a descrever o que os faz se sentirem verdadeiramente em casa e é uma oportunidade para se trabalhar novos conceitos, como o *comfy food*, por exemplo.

É preciso colocar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, e o professor, sendo mediador desse ensino, e para isso, ao entregar o poema, a turma deve ser separada em grupos e eles devem buscar o maior número de palavras possíveis, dividindo as em palavras que conhecem o significado (processo de conhecimento prévio), que são semelhantes (*prediction*) e as totalmente desconhecidas (inferência). Uma sugestão é os alunos fazerem um gráfico para terem noção do quanto a junção dos cognatos validados e as palavras conhecidas são mais do que as desconhecidas. Isso proporcionará o sentimento de confiança e conforto perante o idioma.

Os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada

*momento. (Moran, Blog
www2.eca.usp.br/moran, p.02)*

É importante lembrar que o trato com um segundo idioma provoca inúmeros tipos de desconfortos no aluno, que, ao se comunicar em uma segunda língua está saindo de sua zona de conforto. Portanto, antes do aluno tomar o protagonismo é preciso prepará-lo, para que ele tenha opinião formada sobre o que será discutido. É preciso lembrar que, ao ensinar um idioma, também se ensina outra cultura, e dentro dessa cultura estão problemas que requerem sujeitos ativos pensando soluções universais.

Se a escola não preparar para a vida, se o aluno não se sentir parte do seu processo de ensino aprendizagem, ela perderá adeptos, pois a indústria cultural, explicitada por Theodor Adorno (1985) é mais “tragável”. É visando atrelar conhecimento de vida ao ensino básico de literatura e assim ressignificar a disciplina e o relacionamento dos alunos com ela, que propomos que os alunos sejam convidados a relacionar o poema a um local no mundo de onde eles pensem que o poema venha. (hipóteses: Venezuela, Myanmar, Síria...), e que eles expliquem por que chegaram a aquela conclusão. Uma possibilidade é a de completar os espaços do poema com o local que eles pensam ser.

Depois, através do uso das tecnologias, como o celular ou computadores, os alunos mesmo buscarão validar sua resposta, e terão um tempo para entender, através das perguntas colocadas no quadro pelo professor, o que acontece nesse campo de refugiados, especificadamente.

Algumas questões possíveis são:

- *Quem é o autor?*
- *De onde ele fala, o que acontece nesse contexto?*
- *Que tipo de refugiado é esse? (ambiental, político...)*
- *O que e onde é Zataari?*

É possível ainda propor ao aluno que investigue a questão dos poemas nos muros, o relacionamento dos países árabes com os refugiados e levante hipóteses sobre a motivação por trás da insistência em ser aceito como igual e não como escravo. Outra proposta possível é que eles relacionem a situação do refugiado com o aprendiz de uma segunda língua.

Esse processo fará o aluno ver relação com o cotidiano escolar e a realidade, além de dar a ele a autonomia de gerenciar o seu desenvolvimento da aprendizagem, já que todo conteúdo de sala seria sempre construído por seu grupo, e não atribuído à uma realidade paralela que o professor tente atribuir sentido com a máxima “no futuro você vai precisar”.

As pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos

de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. (Diesel; Baldez; Martins, 2017, P.06)

Ultrapassando os muros da sala de aula e proporcionando o envolvimento da escola como um todo, é possível propor que cada grupo busque uma situação de um país diferente e procure apresentar, através da cultura do local, o que o refugiado perde ao deixar sua terra, por exemplo, o muçulmano refugiado não tem suas mesquitas e isso o priva de sua identidade. Pode ser também um exemplo de comida, de vestimenta, entre outros. Tal atividade se transformará em uma feira cultural no fim do semestre.

Nesta perspectiva, é interessante proporcionar ainda um espaço para o autoconhecimento do aluno, bem como levá-lo a pensar como um refugiado e o que ele perderia de sua vida, que é tão importante.

as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos

e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana. (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p.08)

Atribuindo mais cidadania à aula, é possível sugerir a pesquisa acerca dos conceitos de reserva do mínimo existencial e reserva do possível e promover um debate entre dois grupos distintos. Um defendendo o direito do Estado de se resguardar e fazer só o que pode e o outro defendendo o direito do ser humano de ter garantido todos os seus direitos fundamentais para uma vida minimamente digna. Assim preconiza Candido, em seu Direito à Literatura:

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (CANDIDO, 2004, p. 172.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as mudanças sociais que aconteceram nos últimos anos, é inegável que a escola não tem mais o mesmo público e papel de antes. Se o mundo mudou, o perfil do aluno mudou. Uma verdade

irrefutável sobre isso é que a escola continua sendo um espaço ideal para desenvolver no aluno um crescimento guiado, incentivando habilidades como a autonomia, senso crítico e a moralidade, habilidades essas capazes de o moldar como ser humano.

Dar voz é o passo principal, mas antes de dar voz, é preciso que essa voz seja formulada, seja consequência de um trabalho de argumentação e de crítica, e para isso, a literatura contribui de forma primordial na medida em que tem o poder de reconectar o homem com a sensibilidade e o social.

Após esse estudo, consideramos que é possível interconectar o ambiente escolar com o que acontece no mundo, fazendo do aluno, um ser pensante e capaz de se expressar, dando a ele a oportunidade de conhecer seus direitos e desenvolver a empatia, tudo sem esquecer seu papel e compromisso com sua produção acadêmica.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

Aline Diesel; Alda Leila Santos Baldez; Silvana Neumann Martins. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. 2017 | Volume 14 | N^o 1 | Pág. 268 a 288 DOI <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em Fev. 2019

BACHIR, Mohamed Raouf. *I am a refugee*. Disponível em: <https://www.wordswithoutborders.org/article/i-am-a-refugee>. Acesso em Fev. 2019

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Acesso em Fev. 2019.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, 1997; Cotta et al, 2012). In.: Revista CIDUI 2014 .www.cidui.org/revistacidui. ISSN: 2385-6203. Acesso em Fev. 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. (<http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em Fev. 2019)

NAN, Berbel. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina Ciênc Soc Hum [Internet]. 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em Fev. 2019

O ENSINO DA FILOSOFIA MEDIADO PELA TECNOLOGIA:

Um ensaio sobre a arte de educar no ensino médio da educação no campo em Rondônia

CARNEIRO, Hélio de Araújo⁴¹

SILVA, Luciano Ferreira da⁴²

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira⁴³

INTRODUÇÃO

Antes de discorrer sobre o ensino da Filosofia mediado pela tecnologia é válido ressaltar que a

⁴¹ Professor e Assistente Social (CRESS 3599). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Católica de Rondônia (2012). Graduado em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná. Pós-Graduado em Lato Sensu em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (2015) - Pela Faculdade de Ciências Administrativas e Tecnologia (Fatec-RO). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua como professor Ministrante no projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (Núcleo de Mídias) em Rondônia.

⁴² Professor Ministrante no projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (Núcleo de Mídias) em Rondônia. Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade Palotina - FAPAS (2009). Atualmente é, também, Redator da BNCC do Ensino Médio do Estado de Rondônia, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

⁴³ Professora do Ensino Fundamental (SEMED), Professora do Ensino Médio (SEDUC), Professora do Ensino Superior/Faculdade Sapiens (Porto Velho). Graduada em Pedagogia (UNIR). Graduada em Filosofia (CLARETIANO), Graduada em Arte Visual (CLARETIANO). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FARO), Especialista em Mídias aplicada em Educação (UNIR), Especialista em Metodologia do Ensino de Arte (UNINTER), Especialista em Gestão da Educação à Distância (IFRO), Mestre em Educação- Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

significação de Filosofia compreende muitas coisas na totalidade epistemológica, implicando a análise de acordo com o pensador e o momento histórico. É conferido, por exemplo, ao pensador Pitágoras de Samos (c. 570 – c. 495 a.C.) a diferença entre *sophia* que significa saber e a *philosophia* que suscitaria a frase “*amizade ao saber*”, em outras palavras, a procura do saber. Consequentemente, foi utilizada de maneira frequente para demonstrar a “totalidade do saber”. (JAPIASSÚ, 2008, p. 141). Esta afirmação é também apoiada pelo filósofo Heráclito de Éfeso (540 a.C. – 470 a.C.), pela qual escreve que “os homens filósofos sejam sabedores de muitas coisas.” (MORA, 1978, p. 111).

A título de ilustração e com o intuito de engrandecer a discussão, no decorrer deste estudo, menciona-se o pensador Arthur Schopenhauer (1788-1860), pela qual apresentou uma significação relevante da necessidade de ensinar a Filosofia. Segundo ele, “a filosofia é a ciência do princípio de razão como fundamento de todos os restantes saberes.” (MORA, 1978, p. 112). Se ela é fundamento de todos os saberes, assim como matemática, física, química e etc., por que não a inserir como disciplina no âmbito da educação? Além disso, todo o saber filosófico brota de um meio cultural que forma o horizonte a partir do qual cada época histórica tende a esclarecer-se consigo mesma (MORA, 1978, p. 114).

Este estudo discute a importância do ensino da Filosofia mediado pela tecnologia, destacando a arte de educar no ensino médio da educação do campo no Estado de Rondônia. A discussão está em torno do contexto histórico do ensino da Filosofia no Brasil; relato

contextual sobre o formato da educação com Mediação Tecnológica em Rondônia; a funcionalidade do ensino da Filosofia mediado pela tecnologia e os instrumentais de planejamento e execução da disciplina de Filosofia. Assim como a descrição dos conteúdos priorizados no formato de tabelas, trabalhados no 1º, 2º e 3º ano.

Esta análise é relevante, pois trata da importância em que o tema trará para o meio científico filosófico e pedagógico, traz experiências do ensino da Filosofia com apoio da tecnologia, oferecido à educação básica, precisamente ao ensino médio. Além do mais, é através dos relatos dessa prática de ensino que os futuros ministrantes terão novas ideias e base de apoio para o ensino da Filosofia. Além disso, poderão através de pensamentos críticos e com juízos de valor gerar novas formas de ensinar a Filosofia, enquanto disciplina. Bem como, há contribuição na ótica de construção de uma estrutura da disciplina composta por conteúdos para oferecer aos alunos da educação básica. Com isso, o profissional da Filosofia – principalmente os iniciantes – poderá adquirir uma visão ampla sobre o que está ocorrendo na contemporaneidade no tocante da pedagogia de ensino filosófico. Para que, por meio desses exemplos, idealizem novas maneiras de instrução da Filosofia e gerar novos caminhos que levarão os futuros alunos a alcançarem o ato de filosofar.

Nessa perspectiva, será proporcionado discussões referentes ao processo de ensino da Filosofia mediado pela tecnologia em Rondônia, especificamente na educação do campo. O método utilizado é qualitativo com referencial teórico e, de maneira exploratória, descritiva e explicativa para envolver as causas e efeitos

de fenômenos ocorridos. Sobre as análises de dados por meio de relatos de experiência, Gil (2008, p. 23) conceitua de “etnométodos, ou seja, procedimentos que constituem o raciocínio sociológico prático”. Esse método segundo o autor citado, trata-se, da tentativa de analisar os procedimentos que o indivíduo considera relevante em sua vida cotidiana, refere-se na sua visão sobre suas ações, práticas, comunicação.

Foi examinado referencial bibliográfico de autores e instituições que discorrem sobre a temática em questão. Assim como, José Ferrater Mora, Norberto Mazai, Elizângela de Souza e Simone de Oliveira. Foram verificados, também, dados da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), da biblioteca virtual do Ministério da Educação (MEC), as leis de Diretrizes de Base (LDB) e do portal do Governo de Rondônia, para obter alicerce de conhecimento na elucidação dos objetivos propostos.

A instrução da Filosofia no ensino médio é motivo de análise em várias áreas do conhecimento e que exige preparação pedagógica em sua realização. No tocante do discorrer das aulas, é composta por dois professores em estúdio, professores presenciais em apoio à turma, bem como, supervisores que deliberam os instrumentais às Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) no Estado. Os conteúdos das aulas têm como base o referencial curricular do Estado de Rondônia. Além do mais, o teor da disciplina do ensino médio tem como objetivo instigar os alunos a refletirem sobre as vantagens de se estudar a Filosofia enquanto disciplina, bem como ao verdadeiro descobrimento do filosofar. Nessa linha, o que o torna a pesquisa mais proeminente são os relatos

dos professores de Filosofia que atuam como ministrantes deste componente curricular em estúdio de TV.

BREVE RELATO SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

O início do ensino de Filosofia no Brasil veio através dos padres Jesuítas em meados do século XVI, onde eles catequizavam as pessoas e aproveitavam para ensinar Filosofia por meio dos livros. Nesse período, “a Filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. [...] a novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica”. (MAZAI, 2001, p. 3 apud COSTA, 1967). Efetivamente, os jesuítas usavam como base de apoio para o ensino de Filosofia a “*Ratio Studiorum*”, que era conhecida como um sistema de aprendizagem formado por um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios dos jesuítas. (MAZAI, 2001, p. 3).

No século XVIII, cria-se na cidade do Rio de Janeiro a cátedra de Filosofia, autorização dada aos padres franciscanos pelo Marquês de Pombal. O ensino foi por meio de uso de livros dos jesuítas. E, por seguinte, no século XIX, o ensino de Filosofia passou a ser profissional e não mais aos alunos jesuítas. Diante dos fatos, surgiram os primeiros cursos de Filosofia no Brasil. (MAZAI, 2001, p. 3). Certamente no decorrer do período positivista no Brasil, surgiu então:

Uma obra de grande valor na época e que hoje também pode suscitar um pensar crítico sobre o ensino de Filosofia no Brasil foi a de Pereira

Barreto, na qual ele afirmava: “... são as ideias que governam o mundo. Ora, para nosso infortúnio, são as ideias do outro mundo que, precisamente neste momento se procura entronizar na direção suprema dos espíritos. Não é bastante que meia dúzia de cidadãos emancipados deseje uma pátria grande: é preciso que toda a massa nacional, unida, compacta, concorra para a efetividade do intento” (MAZAI, 2001, p. 7 apud COSTA, 1967).

Deve-se atentar para fato de que o ensino da Filosofia no Brasil foi se aproximando cada vez mais das mentes dos jovens da educação superior e depois da educação básica. Entretanto, com a reforma da educação, no Artigo 166, parágrafo único do Decreto de número 11.530 de 18 de março de 1915, foi colocado o ensino de Filosofia como disciplina facultativa. (BRASIL, 1915).

Com o passar do tempo, o ensino de Filosofia no Brasil foi ganhando espaço nos currículos da educação. Entretanto, no período do Golpe do Regime Militar, em meados de 1964, o ensino de Filosofia sofreu um abalo, sendo retirada dos currículos escolares no Brasil. (MAZAI, 2001, p. 10). E, aos poucos, foi sendo esquecida, por causa das ideias autoritárias oriundas do domínio militar.

Foi somente após o fim do Regime Militar que o panorama do ensino de Filosofia na educação básica foi se moldando e avançando cada vez mais. E tais fatos estão explícitos no site do MEC. (BRASIL, 2017). Em contribuição a isso, no dia 20 de dezembro de 1996, foi

promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Base), sob a Lei nº 9.394/96, pela qual dispõe:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (...). § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...). III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2017).

Além do mais, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 veio com o intuito de realizar alterações no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inclui o ensino de Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio. E assim, a saber:

A Câmara de Educação Básica aprovou parecer e resolução que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio: Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008
Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009
Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (BRASIL, 2018).

Espera-se que as questões e leis informadas até aqui seja suporte de análise e compreensão do quão é importante o ensino da Filosofia no âmbito do Ensino Médio, em especial para a educação do campo.

Diante disso, na medida em que é explorada a temática do ensino da Filosofia, se compreendido, que o ensino dessa disciplina oferecida por meio da tecnologia aos jovens na educação do campo, melhoria de vida, de forma que faça emergir luz de um futuro melhor e valorização do seu contexto: histórico, cultural, social, político e religioso de cada região em que eles habitam. Seja qual for seu grupo social, indígena, quilombola e etc., a Filosofia tem poder de fazer à diferença na vida daqueles jovens que vislumbram um bom futuro para suas vidas e a sua região.

ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DE RONDÔNIA

As tecnologias digitais crescem cada vez mais e com muita rapidez em nosso meio, além disso, as informações enviadas por ela são inúmeras; ao ponto de a humanidade buscar maneiras de acompanhar o ritmo crescente das ferramentas que a tecnologia vem ofertando.

E nessa perspectiva tecnológica, a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), se alicerçou com os desígnios contidos na Lei de Diretrizes de Base (9394/1996), que em seu Art. 28, instrui aos sistemas de ensino da educação básica para as pessoas que habitam no setor rural ou difícil acesso, que poderão criar adequações de acordo com as necessidades e dificuldades de cada região. Desta forma, a SEDUC poderá criar os conteúdos que comporão os componentes curriculares de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Sobretudo, criar o próprio calendário escolar de acordo com a realidade e climatização da região. E assim, também, se adaptarem de acordo com a rotina laboral do setor rural e do mesmo modo as comunidades indígenas e quilombolas. (BRASIL, 2017, p. 21-22).

Isso implica também, criar formas de ofertar o ensino básico a essas pessoas que vivem em zona rural. Por exemplo, em contribuição a isso, as autoras Barroso e Gonçalves (2019) destacam sobre a necessidade de oferecer educação às comunidades longínquas, pois em:

Rondônia possui ampla comunidade rural, diante dessa realidade buscou

atender o direito e acesso à educação por meio da modalidade o Ensino Mediado com tecnologia, uma alternativa para sanar os desafios das comunidades rurais para o acesso e Ensino Médio e técnico profissional (BARROSO; GONÇALVES, p. 155).

Efetivamente, foi mediante dessas perspectivas e necessidades que a SEDUC junto ao governo do Estado implantou o projeto de educação denominado Ensino Médio com Mediação Tecnológica. Esse plano do Ensino Médio com Mediação Tecnológica em Rondônia iniciou através da Lei de número 3.846 de 4 de julho de 2016, com a finalidade de acender um empreendimento importante no âmbito da educação no campo:

E que reflete o compromisso do Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado da Educação em promover o fortalecimento e a expansão do Ensino Médio, combatendo as desigualdades educacionais por meio da defesa do ensino de qualidade para todos, investindo prioritariamente no atendimento à juventude, objetivando oferecer às comunidades de difícil acesso e com demanda reprimida melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos estudantes desse segmento populacional. (RONDÔNIA, 2018a).

Efetivamente o Projeto Mediação Tecnológica foi implementado pela Portaria nº 3029/2018/SEDUC-GCME de 20 de julho de 2018. (RONDÔNIA, 2018c, p. 334). Ademais, o Estado de Rondônia teve o interesse em vislumbrar novos caminhos e encurtar distâncias em prol da educação. Essa empreitada não é somente de Rondônia, mas também, como afirmam as autoras Bernaldino e Santos (2019, p. 2), está sendo utilizada nos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Pará e Piauí. Com destaque, que em Rondônia o ensino por meio da tecnologia é ofertado às comunidades rurais e difícil acesso, o ensino com aulas ministradas ao vivo em estúdio de TV.

Como podemos refletir, está contido no parágrafo único da Lei 3.846, que:

O Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica oferta o Ensino Médio regular com o uso de ferramentas tecnológicas, sendo composto por aulas transmitidas via satélite, em tempo real e, posteriormente, disponibilizadas em banco de aulas ministradas por professores da rede pública estadual de ensino em estúdio, que serão assistidas pelos alunos na sala de aula interativa da sua comunidade, orientados por um professor presencial, garantindo a comunicação e a interação por meio de chat entre os participantes deste processo de ensino aprendizagem. (RONDÔNIA, 2016).

Descrito da maneira mais simples, foi pela motivação dessas e de outras perspectivas, apresentadas anteriormente, que se criou a Mediação Tecnológica, pela qual se caracteriza como sendo um projeto inovador para educação do campo. Caracterizando, assim, o Estado de Rondônia – por meio da Secretaria de Estado da Educação – como sendo um “um diferencial, entre os 18 estados da Federação, que oferece o ensino por meio da Mediação Tecnológica, em harmonia com o Centro Nacional de Mídias da Educação (CNME) do Ministério da Educação (MEC).” (RONDÔNIA, 2019).

Segundo os dados da SEDUC, desde o início do projeto até o final de 2018, os técnicos e a equipe pedagógica da Mediação Tecnológica:

Produziu e transmitiu, via satélite, 3.809 vídeos e videoaulas, que postados no canal Youtube alcançaram mais de um milhão e duzentas mil visualizações. As aulas da Mediação Tecnológica são utilizadas de forma interativa e com registro de upload de arquivos no Google e Youtube em diversos países de língua portuguesa e espanhola, como: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Espanha, Argentina, entre outros. (RONDÔNIA, 2019).

Como destaque e resultado do projeto, no final de 2018 a Secretaria de Estado da Educação junto a

Mediação Tecnológica formam as primeiras turmas do terceiro ano do Ensino Médio e se une aos:

1.214 alunos que concluíram o ensino médio em áreas rurais, comunidades quilombolas e nas aldeias indígenas situadas em Rondônia. Contemplados pelo projeto Mediação Tecnológica, esses alunos fazem parte das primeiras turmas, criadas em 2016, quando tiveram início as aulas. Um projeto inovador que conta com a mediação de professores à distância, que utilizam a intervenção tecnológica e dessa forma colabora com a igualdade de oportunidade para alunos que residem nas regiões mais distantes do Estado. (RONDÔNIA, 2018b).

A Mediação Tecnológica em favor da educação do campo no ensino médio em Rondônia vislumbra novos caminhos e encurta a distância entre o educando e o saber. Buscando e realizando novas perspectivas para o projeto, além do mais, pode-se atentar para o fato de que, em 2019, se iniciou superando expectativas do quantitativo de alunos inscritos nessa finalidade, a saber:

Tabela 01 – Número de estudantes atendidos pelo projeto em 2019.

Ensino Médio	Nº de estudantes	Quilombolas	Indígenas
1º ano	2074	14	33
2º ano	1620	0	33

3º ano	1887	0	38
Total	5581	14	104

Fonte: SEDUC/RO (2019).

Conforme os dados demonstram da tabela 01, há um quantitativo significativo de estudantes cursando o ensino médio e o técnico profissional. Esses dados confirmam a necessidade da oferta do ensino médio e profissional com essa modalidade presencial mediado com tecnologia para esses estudantes, que antes da implantação do projeto teriam que se deslocarem para a cidade mais próxima para concluir os estudos. Outro fator que fundamenta a implantação da Mediação Tecnológica, é a demanda reprimida, ou seja, falta de profissionais formados na área para atender o ensino médio.

ENSINO DA FILOSOFIA MEDIADO PELA TECNOLOGIA

Ensinar Filosofia através de aulas mediadas e direcionadas ao Ensino Médio demonstra, aqui, a experiência dos docentes de Filosofia executadas nos anos de 2018 e 2019. A Mediação Tecnológica, através de todas as disciplinas, além de estimular o protagonismo estudantil, valoriza as diferentes correntes de pensamento das realidades regionais que envolve a educação do campo. Além disso, é válido ressaltar que os estudos de todos os componentes curriculares têm o compromisso com o processo educacional, valorizando a pessoa do aluno como um todo diante das suas perspectivas educacionais. Com isso, é importante que o aluno adquira um pensamento questionador e instaurador de uma nova

percepção e perspectiva sobre o mundo e os problemas humanos, sociais e políticos que os cercam.

O ensino da Filosofia mediado pela tecnologia em Rondônia é composto por dois professores graduados e qualificados na área da disciplina em questão, ambos preparam e ministram os ensinamentos. Nesse sentido, é importante saber que, para que as aulas possam chegar até o aluno, é necessário todo um trabalho desenvolvido bem antes das primeiras aulas iniciarem. Os professores ministrantes (os que ministram as aulas em estúdio) elaboram todo o planejamento das mesmas, desde a primeira até a última aula. Esse planejamento se dá através da elaboração dos seguintes componentes curriculares: Plano Didático Pedagógico, do Cronograma de Sequência de Aulas, da Atividade Extraclasse, dos Planos de Aula, das Atividades de Sala e na preparação dos Slides, que serão usados durante as aulas ao vivo.

As aulas são ministradas ao vivo em estúdio de TV, e os professores de estúdio se interagem com os alunos das escolas mediante a participação dos professores presenciais. Nesse processo, os docentes de estúdio recebem o *feedback* através do *Chat* online e via mensagens do celular. Como já foi dito, os professores presenciais são figuras importantes, pois são eles que colocam no *chat* os questionamentos dos alunos durante as aulas, bem como após as aulas ainda surgem indagações de acordo com o contexto educacional. Assim seguem as informações relevantes que contribuem para o entendimento do contexto em questão, e, por assim dizer:

Com relação ao formato pedagógico do projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (SEDUC/RO), instituído pela Lei nº 3.346, a oferta desta metodologia propõe o Ensino Médio regular com o uso de ferramentas tecnológicas. As aulas são ministradas em estúdios por professores ministrantes devidamente habilitados, bem como in loco, os professores presenciais orientam e mobilizam os estudantes e garantem a interação com o professor ministrante por meio do Chat (conversação pela internet) e WhatsApp (software utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, assim como vídeos, fotos e áudios através da internet.). Cada aula é transmitida via satélite, em tempo real e, posteriormente, é disponibilizado no canal da mediação tecnológica no YouTube todo o banco de aulas ministradas (BERNALDINO; SANTOS, 2019, p. 3 apud GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2016, p. 01).

É válido ressaltar, novamente, que as aulas ministradas ao vivo, posteriormente são postadas no ambiente virtual do *Youtube*, cujo canal foi criado pela SEDUC de Rondônia, com o seguinte tema: Mediação Tecnológica Rondônia. Pela qual, qualquer internauta do mundo inteiro poderá assisti-las.

O que abrange a questão do ensino de Filosofia mediado pela tecnologia ainda é motivo de muitas críticas e elogios no âmbito epistemológico da educação, política e social no Estado de Rondônia. Infelizmente, de uma forma equivocada, tornou-se comum para os professores ministrantes da Mediação Tecnológica ouvir pessoas dizerem que o trabalho realizado pelo professor da Mediação é fácil e, que é apenas estar na frente de uma câmera e “falar” para os alunos. Mas não é dessa forma que essa atuação acontece. Ser professor da Mediação Tecnológica requer muito compromisso e dedicação, pois o trabalho, como não se limita somente a uma sala de aula, fica disponível num canal da internet para que milhares de pessoas possam ter acesso, a imagem do professor se firma naquilo que ele expressa durante o percurso das aulas em estúdio.

Além do mais, um dos primeiros impactos que os professores sofrem, ao chegar na Mediação Tecnológica, é saber que a sala de aula será um estúdio de gravação e que os alunos não estarão diante deles fisicamente. Desta forma, os professores são apresentados e lançados a uma nova realidade da educação com tecnologia. Além disso, essa realidade não se limita a ter que trabalhar em uma, duas ou três escolas, ou em turnos diferentes, como muitas vezes acontece com determinados professores, mas, sim, trabalhar em várias, distribuídas por todo o Estado de Rondônia (de Vilhena a Guajará-Mirim), tudo isso acontece de maneira simultânea. Diante desta nova realidade, o ensino é encarado a superar cada vez mais novos desafios e luta, procurando, assim, oferecer aos alunos um ensino de qualidade.

Outra questão relevante, é saber que não é tarefa fácil lecionar aulas tendo que limitar o seu olhar para uma câmera de gravação ou para o outro professor que está ao seu lado, naquele momento, mas isso não é motivo de preocupação e sim de visão futura. Por outro lado, é de extrema importância o trabalho realizado pelos professores presenciais, pois são eles que estão na sala de aula com os alunos, colocando os mesmos em ordem, mantendo a harmonia, a participação e a tranquilidade no ambiente educacional.

Uma das indagações que surge ao iniciar o trabalho de ensino com tecnologia é sobre a aprendizagem. Será que, de fato, o aluno “aprende”, ou “apreende” o conhecimento para si? Será que eles conseguem absorver parte do conhecimento é ministrado durante as aulas? Essa é uma das polêmicas que surge no decorrer do ensino: saber se o aluno, de fato, está compreendendo o conhecimento que está sendo ensinado. Numa sala de aula tradicional, onde o professor está presente fisicamente e, por onde acontecem os questionamentos e os debates, muitas vezes determinados alunos têm certas dificuldades na aprendizagem e não conseguem acompanhar o ritmo dos demais, e acabam ficando com sua aprendizagem comprometida.

Diante dessa realidade, o compromisso do professor ministrante deve oferecer aos alunos “conteúdos” que contenha clareza e objetivo, abordando os diversos aspectos do pensar filosófico. Em suma, o ensino de Filosofia na Mediação, os docentes tem o compromisso de instruir os alunos a pensarem filosoficamente, retratando aquele momento histórico e

dando oportunidade aos mesmos, de conhecerem, de fato, o que é a filosofia e o que é o pensar filosófico, é nosso maior compromisso como professor.

Nas aulas de filosofia, não é apresentado, somente, os filósofos, mas há uma preocupação em contextualizar historicamente, o período em que eles viveram, para que, assim, os alunos possam compreender o porquê que determinado filósofo pensou daquela forma, mesmo que essa maneira de pensar seja diferente de outros pensadores de sua época. Durante as aulas, se procura conduzir os alunos a pensarem criticamente, analisando não todas, mas algumas formas de conhecimentos filosóficos, em seus mais diversos aspectos, como constam abaixo nas tabelas 2, 3 e 4.

INSTRUMENTOS E MATRIZ CURRICULAR DO PROCESSO DE ENSINO DA FILOSOFIA

Os instrumentais da disciplina são as ferramentas que formam o currículo pedagógico do ensino da Filosofia na educação do campo para o ensino médio. Além disso, é através dos instrumentais que os professores de Filosofia se orientam durante todo o caminho educacional da disciplina. Nesse sentido, ele serve como guia muito importante que permite ao professor verificar os erros e acertos e dar um norte aos pontos relevantes do componente curricular.

Em suma, como já foi mencionado anteriormente, os instrumentais da disciplina de Filosofia são formados pelos:

- Plano didático pedagógico que é composto por identificação da disciplina, competências

e habilidades das aulas, as metodologias, os recursos utilizados, das avaliações e recuperação, bem como da atividade extraclasse;

- Plano instrucional de atividade extraclasse, que são as orientações de como executar a atividade em si;
- Cronograma de sequência de aulas que se estrutura nas datas e horários das aulas a serem ministradas, dos conteúdos para cada aula;
- Plano instrucional de estudo de recuperação e relatório de externas.

E ainda mais, em cada aula, é composta por: aulas em *slides*, plano de aula, atividade de sala, recursos utilizados na aula, bem como atividade interativa e material complementar que serve de apoio para reforço do conteúdo apresentado.

Todavia, os conteúdos apresentados na disciplina são baseados no referencial teórico da SEDUC do Estado de Rondônia. Cujas funções são “orientar o planejamento do ensino dos professores, priorizando atividades capazes de propiciar aprendizagens e [...] estratégias para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem.” (RONDÔNIA, 2013, pp. 2,174).

E como exemplo será apresentado a seguir três tabelas demonstrando respectivamente os conteúdos para cada ano letivo do ensino médio. Ambos contêm a identificação da unidade, o quantitativo de aulas para cada unidade, bem como os conteúdos relacionados a cada aula a ser ministrada.

Tabela 02 – Descrição dos conteúdos direcionados ao 1º ano do Ensino Médio, do componente curricular de Filosofia pelo Projeto Mediação Tecnológica SEDUC/RO, no ano de 2019.

Identificação da Unidade	Quantidade de aulas	Descrição dos conteúdos
<p>Unidade I Passagem do mito a Filosofia.</p>	<p>10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p>Aula 01 - Das vantagens de estudar Filosofia e o porquê? Aula 02 - A origem da Filosofia: do Mito à Razão. Aula 03 - Os principais mitos da Grécia Antiga. Aula 04 - Mitos regionais (Indígenas e Afrodescendentes). Aula 05 - A verdade segundo o Mito e a Filosofia. Aula 06 - Tipos de conhecimento e suas características. Aula 07 - A atitude filosófica: Thaumá, questionamento e reflexão filosófica. Aula 08 - Revisão Geral da Unidade I e Avaliação Geral da Unidade I. Aula 09 - Revisão de Recuperação da Unidade I. Aula 10 - Avaliação de</p>

		Recuperação da Unidade I.
<p>Unidade II Filosofia Antiga e Medieval</p>	<p>10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p>Aula 11 - A origem do Cosmos segundo a mitologia, a religião e a ciência. Aula 12 - Filosofia pré-socrática; Os sofistas: o discurso e a virtude. Aula 13 - Filosofia Clássica: Sócrates, Platão e Aristóteles. Aula 14 - Filosofia Medieval. Aula 15 - Patrística: Filosofia e Religião. Aula 16 - Escolástica: fé e razão. Aula 17 - Revisão Geral da Unidade II. Aula 18 - Avaliação Geral da Unidade II. Aula 19 - Revisão de Recuperação da Unidade II. Aula 20 - Avaliação de Recuperação da Unidade II.</p>

Tema do trabalho Atividade Extraclasse: Mitos regionais brasileiros e o teatro.

Fonte: Arquivo dos instrumentais pedagógicos do componente curricular Filosofia da Mediação Tecnológica da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC (2019).

Bom atentar para o fato de que, os conteúdos das aulas do primeiro ano do ensino médio favorecem aos alunos a refletirem sobre as vantagens de se estudar a Filosofia enquanto disciplina, percorrendo até a Idade Média com a Patrística e Escolástica. Levando, desta maneira, o estudante a obter uma visão geral do contexto da Filosofia e suas contribuições no âmbito da ciência, da História da Filosofia e do filosofar. Certamente valorizando o contexto histórico e regional das escolas rurais, indígenas e quilombolas nas regiões em torno do Estado de Rondônia.

Com o intuito, também, de conduzir o aluno ao exercício do filosofar através do ensino da Filosofia, são utilizadas neste componente, as seguintes competências: a compreensão da passagem da visão mítica para a visão filosófica; uma breve análise da filosofia como pensamento questionador e instaurador de uma nova percepção sobre o mundo e os problemas humanos; obter a informação da importância da filosofia como conhecimento crítico, reflexivo e sistemático em relação às verdades produzidas pelo homem em meio às múltiplas transformações sociais; que o aluno possa compreender a passagem do Período Antigo para a Idade Média, dentro da perspectiva filosófica; entender a influência da religião dentro do âmbito filosófico; bem como ser capaz de identificar os dois períodos

importantes da Idade Média, que são: Patrística e Escolástica.

Tabela 03 – Descrição dos conteúdos direcionados ao 2º ano do Ensino Médio, do componente curricular de Filosofia pelo Projeto Mediação Tecnológica SEDUC/RO, no ano de 2019.

Identificação da Unidade	Quantidade de aulas	Descrição dos conteúdos
<p>Unidade I</p> <p>Teoria do conhecimento e lógica filosófica.</p>	<p>10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p>Aula 01 - O Conhecimento e a relação entre sujeito e objeto.</p> <p>Aula 02 - Teoria do Conhecimento: Dogmatismo e Ceticismo.</p> <p>Aula 03 - Teoria do Conhecimento: Pragmatismo e Criticismo.</p> <p>Aula 04 - Teoria do Conhecimento: Racionalismo e Empirismo.</p> <p>Aula 05 - Os filósofos e a problemática do conhecimento.</p> <p>Aula 06 - Aula 01 - O nascimento da lógica.</p> <p>Aula 07 - A lógica aristotélica.</p> <p>Aula 08 - Revisão Geral da Unidade I e Avaliação Geral da Unidade I.</p> <p>Aula 09 - Revisão de Recuperação da Unidade I.</p> <p>Aula 10 - Avaliação de Recuperação da Unidade I.</p>

<p>Unidade II Ética, moral e estética filosófica.</p>	<p>10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p>Aula 11 - Ética e Moral. Aula 12 - Ética na história. Aula 13 - Autonomia e heteronomia. Aula 14 - A questão da moral em Kant. Aula 15 - Estética Filosófica: introdução conceitual. Aula 16 - O conceito de estética na Grécia Antiga e na Idade Média. Aula 17 - O conceito de estética a partir da Idade Moderna. Aula 18 - Revisão Geral da Unidade II e Avaliação Geral da Unidade II. Aula 19 - Revisão de Recuperação da Unidade II Aula 20 - Avaliação de Recuperação da Unidade II</p>
<p>Tema do trabalho Atividade Extraclasse: Filosofia comportamental em nossa região no âmbito da ética e moral, religião, política e social.</p>		

Fonte: Arquivo dos instrumentais pedagógicos do componente curricular Filosofia da Mediação Tecnológica da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC (2019).

Naturalmente, se dar ênfase aos conteúdos do segundo ano que é composto pela teoria do conhecimento e do sujeito, indo até a Filosofia estética da Idade Moderna. Mais uma vez, existem competências pela qual em seu objetivo é destacar a possibilidade do educando descobrir seu próprio filosofar.

Ademais, neste parâmetro se espera que o aluno compreenda o conhecimento como relação entre sujeito

e objeto a partir da experiência dos indivíduos no mundo; compreenda o problema do conhecimento em diferentes correntes filosóficas; possa averiguar o conhecimento lógico, a partir do seu surgimento, até o desenvolvimento da lógica aristotélica; envolva a ética e moral no campo filosófico do conhecimento; refletir sobre a concepção ética e moral nos diferentes períodos históricos da humanidade; para depois ser capaz de entender a importância da Filosofia Estética.

Tabela 04 – Descrição dos conteúdos direcionados ao 3º ano do Ensino Médio, do componente curricular de Filosofia pelo Projeto Mediação Tecnológica SEDUC/RO, no ano de 2019.

Identificação da Unidade	Quantidade de aulas	Descrição dos conteúdos
<p data-bbox="243 825 361 851">Unidade I</p> <p data-bbox="235 890 369 979">Linguagem, ciência e tecnologia.</p>	<p data-bbox="452 890 642 948">10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p data-bbox="683 763 896 882">Aula 01 - Renascimento e Filosofia Moderna.</p> <p data-bbox="683 890 896 979">Aula 02 - Ciência, Tecnologia e Valores I.</p> <p data-bbox="683 987 896 1076">Aula 03 - Ciência, Tecnologia e Valores II.</p> <p data-bbox="683 1084 896 1202">Aula 04 - Linguagem: pensamento e cultura.</p> <p data-bbox="683 1210 896 1299">Aula 05 - A linguagem na história.</p> <p data-bbox="683 1307 896 1362">Aula 06 - Super Enem – I.</p>

		<p>Aula 07 - Super Enem – II. Aula 08 - Revisão Geral da Unidade I e Avaliação Geral da Unidade I. Aula 09 - Revisão de Recuperação da Unidade I. Aula 10 - Avaliação de Recuperação da Unidade I.</p>
<p>Unidade II Filosofia política e existencialismo.</p>	<p>10 aulas teóricas (20 horas)</p>	<p>Aula 11 - Filosofia Política: contexto geral. Aula 12 - Filosofia Política Antiga e Medieval. Aula 13 - Filosofia Política Moderna I (Maquiavel e Hobbes). Aula 14 - Filosofia Política Moderna II (Locke e Rousseau). Aula 15 - A liberdade e o existencialismo: a relação homem/mundo .</p>

		<p>Aula 16 - Os principais filósofos existencialistas – I.</p> <p>Aula 17 - Os principais filósofos existencialistas – II.</p> <p>Aula 18 - Revisão Geral da Unidade II e Avaliação Geral da Unidade II.</p> <p>Aula 19 - Revisão de Recuperação da Unidade II.</p> <p>Aula 20 - Avaliação de Recuperação da Unidade II.</p>
<p>Tema do trabalho Atividade Extraclasse: A existência humana e os quatro elementos da natureza e sustentabilidade.</p>		

Fonte: Arquivo dos instrumentais pedagógicos do componente curricular Filosofia da Mediação Tecnológica da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC (2019).

Em conformidade com os conteúdos do primeiro e segundo ano, o terceiro ano é composto por temas que vão desde o Renascimento e Filosofia Moderna até a corrente filosófica existencialista. Almejando assim, a possibilidade de que o aluno possa compreender como se deu a passagem do Período

Medieval para a Idade Moderna, dentro da perspectiva filosófica; entender a evolução da filosofia e da ciência como aspecto inerente aos processos históricos do conhecimento científico e tecnológico; realizar uma análise sobre a filosofia da linguagem no âmbito questionador e instaurador de uma nova percepção sobre o mundo e os problemas humanos; examinar as questões que demonstram a origem e o conceito de política no que se refere ao processo histórico/filosófico; apresentar as opiniões dos pensadores referentes da filosofia política antiga, medieval e moderna; descrever o conceito de liberdade e de existência humana mediante o pensamento dos filósofos existencialistas.

Entretanto, é desejado mediante esse contexto o objetivo e a importância de encaminhar os alunos do “terceirão” em vislumbrar um futuro melhor pra si para seus familiares. Com isso, através da disciplina de Filosofia foi criado – em duas aulas – conteúdos direcionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E através dessa ação, há o intuito de encaminhar os estudantes a conhecerem a importância do Enem nas suas vidas. Bem como designar orientações gerais para participar do Enem; citar as vantagens de se fazer o Enem; os valores que a disciplina de Filosofia representa no Enem. Contemplando, assim, os assuntos que mais caem nas avaliações do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da pesquisa ofereceu relatos de experiência de professores que atuam no ensino da Filosofia, em nível de ensino médio, mediado pela

tecnologia em Rondônia. O exemplo da prática de ensino da Filosofia poderá trazer aos futuros ministrantes uma base de apoio para o aprendizado do ensino da disciplina. Além, disso, por meio de reflexões críticas acopladas a juízos de valores, poderão – daqui pra frente – criar novos métodos de ensino da Filosofia, enquanto disciplina. Ademais, os resultados da busca na construção do artigo, oferecerá contribuições no âmbito da construção de uma estrutura composta por conteúdos para oferecer aos alunos da educação básica.

Contemporaneamente, o professor atuante no ensino da Filosofia, poderá apresentar uma visão ampliada do que está sendo vivenciado no dia a dia do respeito a pedagogia de ensino do componente. Efetivamente com isso, ele vislumbrará novas metodologias de ensino da Filosofia e, até mesmo, apontar novos rumos que conduzirão os futuros alunos a conseguirem o filosofar.

A funcionalidade do ensino da Filosofia mediado pela tecnologia foi elucidada na demonstração de experiência de docentes de Filosofia referente aos anos de 2018 a 2019. O ensino da Filosofia mediado pela tecnologia em Rondônia é composto por dois professores graduados e qualificados na área da disciplina em questão. Sendo que, ambos preparam e ministram os ensinamentos.

À guisa de conclusão, a Mediação Tecnológica, através dos componentes curriculares da educação básica, visa aguçar o protagonismo estudantil; valorizar as diferentes culturas das realidades regionais (rurais, indígenas e quilombolas) que envolve a educação do campo. Além disso, busca o compromisso com o processo educacional, estimulando os alunos diante das suas

perspectivas educacionais. Certamente os alunos poderão adquirir uma nova percepção e perspectiva sobre o mundo e os problemas humanos, sociais e políticos que estão em sua volta.

O ensino da Filosofia se apresenta como sendo um motor em movimento capaz de motivar a investigação realizada por várias áreas do conhecimento, gerando em sim mesma até críticas e juízos de valores. Muitas instituições governamentais ou não buscam se interagir na base epistemológica do ensino dessa disciplina. Há muitos acertos e muitas discussões sobre a inserção do ensino da Filosofia na vida dos jovens. A busca por um método adequado do ensino da Filosofia é algo desejado por muitos teóricos da área do conhecimento. Além disso, todo o saber filosófico brota de um meio cultural que forma o horizonte a partir do qual cada época histórica tende a esclarecer-se consigo mesma (MORA, 1978, p. 114).

Portanto, as elucidações aqui apresentadas não alcançarão um fim absoluto e sim em gerar novas indagações daquilo que é pertinente ao ensino da Filosofia, inclusive mediado pela tecnologia. A análise em seu contexto, trouxe algumas questões sobre o ensino da Filosofia por meio da tecnologia. Haja vista que as repostas apresentadas aqui serão ou poderão ser motivos de futuros questionamentos.

Referências

BARROSO, Lidiana da C. P.; GONÇALVES, Cintia dos S. S. Ensino da Arte por meio de Mediação Tecnológica na Educação Básica: desafios emergentes. In: PAZ, José

Flávio da; GUTIÉRREZ, Néstor Raúl González (org.). *Retextualização: comunicação, literatura e linguagens*. 3. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2019. p. 149-167.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Brasília, 1915. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html)

[publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: LEI 9.394/1996*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf?sequence=1> . Acesso em: 15 de set. 2019.

BERNALDINO, Elizângela de Souza; SANTOS, Simone de Oliveira. *O Ensino da Educação Física mediado pela tecnologia: Um relato de experiência no ensino médio do Estado de Rondônia*. Londrina, 2019. Disponível em: <[HTTP://WWW.UEL.BR/EVENTOS/CONPEF/PORTAL/PAGES/ARQUIVOS/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/O%20ENSINO%20DA%20EDUCACAO%20OFISICA%20MEDIADO%20PELA%20TECNOLOGIA.PDF](http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/anaais%202019%20-%20artigos%20comunicacao%20oral%20e%20cartaz/o%20ensino%20da%20educacao%20ofisica%20mediado%20pela%20tecnologia.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Zahar, 2008. 320 p.
MAZAI, Norberto. *Trajatória do ensino de Filosofia no Brasil*. 2001. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/9098852-Trajectoria-do-ensino-de-filosofia-no-brasil.html>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MEC, Portal. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

RONDÔNIA (Estado). **Referencial Teórico. Ensino Médio**. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>>.

Acesso em: 24 set. 2019.

RONDÔNIA (Estado). **Mediação Tecnológica: O Projeto**. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho, 2018a. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/institucional/conheca-o-projeto/>>. Acesso em: 14 set. 2019.

RONDÔNIA, (Estado). **Projeto Mediação Tecnológica forma primeiras turmas em Rondônia**. Porto Velho, 2018b. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-mediacao-tecnologica-forma-primeiras-turmas-em-rondonia/>>.

Acesso em: 19 set. 2019.

RONDÔNIA, (Estado). **Portaria nº 3029/2018/SEDUC-GCME. Porto Velho**, 2018c. Disponível em: <http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2018/07/Doe-30_07_2018.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019. p. 34.

RONDÔNIA, (Estado). Projeto de Mediação Tecnológica em Rondônia começa ano letivo com expectativa para atender 6 mil alunos. Porto Velho, 2019. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-de-mediacao-tecnologica-em-rondonia-comeca-ano-letivo-com-expectativa-para-atender-6-mil-alunos/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

RONDÔNIA (Estado). LEI N. 3.346 , DE 4 DE JULHO DE 2016. Porto Velho, 2016. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3846.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

A POÉTICA DA CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDO NA AMAZÔNIA⁴⁴

GOMES, João Carlos⁴⁵
SOUZA, Nilcéa Jesus de⁴⁶

A POÉTICA DO OLHAR SOBRE A CULTURA E IDENTIDADE SURDA

A cultura e a identidade surda são marcadas por vários artefatos culturais⁴⁷ relacionados aos costumes, valores, ideias e comportamentos que são adotados pelo povo e comunidades surdas⁴⁸. Vemos, pois, as línguas de sinais como um processo de comunicação e expressão que

⁴⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) da Universidade Federal de Rondônia.

⁴⁵ Professor e pesquisador da Universidade Federal de Rondônia.

⁴⁶ Intérprete de Libras da Universidade Federal de Rondônia

⁴⁷ No contexto dos Estudos Surdos e Estudos Culturais, Strobel (2009^a) reconhece que os mesmos nos proporcionaram um novo olhar sobre a surdez. Nesse sentido, os surdos são considerados como um grupo de pessoas que são marcadas pela diversidade cultural. A autora revela que os artefatos culturais podem caracterizar a cultura surda como aquilo que vai além do material, constituindo o sujeito e as formas de ver, entender e transformar o mundo.

⁴⁸ Karin Strobel (2009) define que o ‘povo surdo’ é grupo de sujeitos surdos com características étnicas que têm costumes, história, tradições em comum e com as mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. ‘A comunidade surda’ e constituída de sujeitos ouvintes e surdos, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum. Nestes pressupostos, o presente estudo reconhece que o povo surdo é um grupo étnico que possui diferentes identidades que estão vinculadas aos movimentos surdos, comunidades surdas, fontes históricas, pedagogia surda, memórias surdas, entre outros artefatos culturais.

está entre os principais artefatos culturais da cultura e identidade surda. Do ponto de vista histórico, os surdos sempre constituíram um grupo étnico que possui características próprias e que muito sofreu com a imposição das culturas ouvintes. Mesmo assim, nos meios educacionais, os paradigmas do bilinguismo vêm predominando no contexto educacional, exigindo dos sujeitos surdos o domínio da língua de sinais para os processos de comunicação e expressão como língua natural, e da língua portuguesa, na modalidade escrita.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2014), a educação de surdos passa pelo envolvimento e criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) e a aquisição do português como segunda língua (L2). No entanto, as práticas da educação de surdos são reconhecidas por Skliar (2003) como um “mascaramento” que acaba proibindo os surdos de serem diferentes. Ou seja, para o surdo inserido nas escolas regulares as práticas pedagógicas ainda não são planejadas e desenvolvidas de acordo com os artefatos culturais de seu povo. De fato, na maioria das práticas pedagógicas da educação de surdos os pressupostos da cultura visual ainda não são reconhecidos em termos de processos de organização de ensino-aprendizagem das práticas de educação escolar.

Para Perlin (2006), a maioria das abordagens relacionadas à educação de surdos é realizada em espaços da produção cultural. Ela reconhece que somos constituídos dessas trajetórias, identidades e territórios que envolvem os sujeitos em contextos culturais que estão vinculados aos paradigmas da pós-modernidade. Por conta disso, ela reconhece que existe a necessidade

permanente de refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas nos horizontes onde desenvolvemos as nossas experiências humanas. Para ela, esses horizontes são os territórios de cultura e identidade surda. “O negro, o índio, o surdo desvelando-se como algo particular, como todos nós localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais”, comenta Perlin (2006), assegurando que os surdos estão construindo espaços culturais, inclusive ao estabelecer vínculos com aqueles que compartilham o mundo em outra perspectiva, ou seja, diferente da deles.

Neste contexto, os horizontes plurais da existência humana nos levam a compreender que no contexto dos estudos surdos as relações interculturais nos ambientes de ensino-aprendizagem dos contextos amazônicos produzem uma rede de significados. Os artefatos culturais da cultura e identidade surda produzem conteúdos, espaços e situações sociais que contribuem para a promoção de novas práxis pedagógicas que produzem signos significativos à construção de diálogos interculturais que possibilitam interação dos indivíduos nos territórios plurais dos entre-lugares⁴⁹ da Amazônia.

⁴⁹ Reivindicamos as noções de entre-lugares e de fronteira de Homi Bhabha (2001) como referenciais de análise das diferenças culturais para o equacionamento das relações interculturais que se dão dentro dos estudos culturais nos espaços acadêmicos, como forma das interpelações críticas mais agudas às formas dualistas, bipolares, quase maniqueístas de compreensão da cultura e identidade surda. Para as nossas reflexões, como forma de reconhecimento dos signos visuais presentes nas relações interculturais produzidas pelas línguas de sinais, considerando que o local da cultura é fundamental para construção de novas práxis pedagógicas na educação de surdos.

Esses espaços de construção de diálogos sob os signos da cultura visual em contextos amazônicos permitem a construção de vários artefatos culturais que estabelecem normas e valores que marcam as diferenças dos sujeitos surdos nos territórios plurais dos estudos da diversidade. É neste contexto das constelações culturais produzidas pelas línguas de sinais que os sujeitos surdos elaboram conceitos sobre si mesmos, sobre o outro e o mundo. Logo, eles também constroem espaços de convivência entre os iguais e os diferentes, o que produz imagens que revelam os juízos de valor do ponto de vista ético, moral, ético e estético, que configuram o modo de ser do surdo nos entre-lugares da Amazônia.

Na contemporaneidade há um crescente interesse pelos estudos culturais relacionados à educação no campo dos estudos surdos. Na busca de entendimento das práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, mostra-se fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produz significados que dão sentido às ações pedagógicas. Assim, reforçamos que a cultura escolar é carregada de normas e valores que buscam produzir vivências pedagógicas que são homogeneizadas como práticas de ensino-aprendizagem que não reconhecem as diferenças culturais. Então, a língua de sinais é reconhecida como um dos artefatos de cultura surda, desses povos que têm dificuldade de afirmação de sua identidade. Por isso, é necessário fazer rupturas pedagógicas voltadas para a construção de novas práxis que rompam com os modelos pedagógicos que não reconhecem as diferenças culturais dos sujeitos surdos nos diferentes entre-lugares amazônicos.

Neste cenário, os estudos surdos nos revelam que há diferentes pressupostos teóricos que demonstram outros olhares pedagógicos que contribuem para novas práxis de aquisição e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LBS). Logo, reconhecemos que se torna fundamental fazer as seguintes abordagens: compreender como a família do surdo reconhece o que é ser surdo e a necessidade do uso da língua de sinais; como o indivíduo surdo é reconhecido no contexto das diferenças culturais e como ocorre o contato com surdos que usam de forma fluente a língua de sinais, na perspectiva da cultura e identidade surda. Com base nessas questões motivadoras, verificamos que a aquisição da língua de sinais envolve relações que passam necessariamente pelos diálogos interculturais dos estudos surdos.

Do ponto de vista do marco legal, Fernandes & Moreira (2014) nos mostram que o Decreto Federal 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, estabelece que a pessoa surda é definida “como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais. Com esse parâmetro da legislação, fica explícito que a perda auditiva não limita os sujeitos surdos em termos de condições sociais. Dessa maneira, nota-se que existe a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas com base na língua gesto-visual (Libras) que é a língua natural dos sujeitos surdos.

Para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na educação de surdos, com o presente estudo e pesquisa buscamos identificar os pressupostos teóricos que permite reconhecemos, no contexto dos

estudos surdos, novas práxis pedagógicas no contexto da educação de surdos relacionados à cultura visual. Os pressupostos teóricos identificados nos permitem demonstrar que a cultura visual possui diversos artefatos culturais voltados à construção de novas práxis pedagógicas sustentadas nas diferenças culturais. Os pressupostos identificados demonstram que é de fundamental importância para o ensino-aprendizagem de surdos a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma significativa. Os artefatos da cultura e identidade surda nos entre-lugares da Amazônia produzem diversos ambientes de aprendizagem que permitem nos utilizarmos de várias estratégias da cultura visual que facilitam os processos de ensino-aprendizagem na educação de surdos.

OS ESTUDOS SURDOS PÓS-CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A presente pesquisa teve como opção os pressupostos teóricos dos estudos culturais pós-críticos de Paraíso (2012), autor que defende que podemos criar o nosso próprio modo de pesquisar inventando e ressignificando os caminhos percorridos com base em premissas e pressupostos teóricos da área de estudo. Nesse sentido, buscou-se identificar pressupostos teóricos que nos permitiram reconhecer as práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem na educação de surdos com base nos artefatos da Língua Brasileira de Sinais. Foram localizados diversos estudos, como literaturas, teses, dissertações,

artigos, entre outros, relacionados à cultura visual e à educação de surdos.

Os pressupostos teóricos presentes na literatura revelam que preceitos próprios de uma cultura de ouvintes ainda fazem com que as pessoas ouvintes duvidem da capacidade cognitiva de aprendizagem dos sujeitos surdos. Com isso, foi possível reconhecer que na educação de surdos a maioria dos professores ainda utiliza processos de ensino-aprendizagem oralizados. Todavia, o fato de a pessoa surda perceber o mundo sem a necessidade do som é algo que gera certos anseios para alguns educadores. Assim, para que haja aprendizagem significativa na educação de surdos, torna-se importante o uso da Língua Brasileira de Sinais com seus artefatos da cultura visual.

Neste contexto, buscamos identificar nos estudos teóricos de Skliar (2003), Campelo (2008), Fernandes & Moreira (2014), Strumpf, Quadros & Leite (2014), Franco (2016) e Junior (2012), os pressupostos teóricos de base para realizarmos os estudos pós-críticos voltados à identificação das práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais ancorados na Língua Brasileira de Sinais nos processos de ensino-aprendizagem da educação de surdos. Com base nesses autores, buscou-se refletir sobre o que é cultura visual e qual é sua relação com os processos de ensino-aprendizagem da educação de surdos e quais são os recursos visuais utilizados na educação deles com base na língua de sinais. Para buscar as respostas a essas questões nos baseamos nos pressupostos teóricos que permitiram realizarmos diversas leituras relacionadas aos objetivos da pesquisa. No decorrer dos estudos identificou-se a importância de se reconhecer quais são os

principais artefatos da cultura surda que contribuem para a construção de práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da educação de surdos.

A CULTURA VISUAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para identificar as práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da educação de surdos, buscou-se reconhecer os principais artefatos da cultura e identidade surda presentes na Língua Brasileira de Sinais. Para identificar os elementos didático-pedagógicos que contribuem com os processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da cultura visual, buscou-se reconhecer os espaços da produção cultural dos sujeitos surdos relacionada a suas trajetórias, identidades e territórios. Isto porque a existência do Povo Surdo se constitui nos paradigmas das diferenças culturais.

Para demarcar os territórios das diferenças culturais relacionados aos sujeitos surdos, buscou-se identificar alguns sistemas simbólicos da cultura surda que torna possível demonstrar alguns pontos essenciais das diferenças de cultura e identidade. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos dos estudos surdos de Gladis Perli (2006) revelam algumas posições e enunciações sobre a cultura surda, das quais destacamos os elementos culturais mais conhecidos, e vale a pena retomar:

Identidade surda: constitui-se no interior da cultura surda. Está em

situação de dependência, de necessidade do outro surdo (PERLIN, 1998, p. 53)⁵⁰. As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, em constante mudança; jamais se encontra uma identidade mestra, um foco. Os surdos passam a ser surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo.

Diferença: *Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: por que os surdos querem escolas de surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: “para tornarem-se sujeitos de sua história”, saírem da exclusão, construírem sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria.*

Língua de Sinais: *Uma das maiores produções culturais dos surdos refere-se a língua de sinais. Os estudos mais recentes (QUADROS; KARNOPP, 2004)⁵¹ sobre ela têm atestado a incomensurabilidade da nossa riqueza linguística. Uma das preocupações entre os surdos nas constituições das relações interculturais se trata da língua de sinais. A agonia dos signos da língua*

⁵⁰ PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

⁵¹QUADROS, R. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Revista Ponto de Vista, UFSC, nº 5, 2004.

de sinais é o sintoma mais presente detectado nas relações interculturais. Sinais que perderam sua significância visual, sinais que já não agrupam o fluxo significativo dos signos visuais e que se deterioram.

Poder: *Os termos: eles ouvintes e nós os surdos e cultura surda e cultura ouvinte são formas de nos identificarmos nas posições do sujeito fortemente marcadas pelas relações de poder, como diz Silva (2000, p. 82). Não se trata de categorias nem de divisões binárias como querem, mas de posições de identidade e de diferença. Divisões binárias sempre implicam em dominado e dominador e na luta entre ambos, como pesquisou Derrida (SILVA, 2000, p. 83)⁵².*

(PERLIN, 2006, p. 140-141)

Neste cenário, reconhecemos que nos pressupostos das diferenças culturais o Povo Surdo dispõe de uma constelação de artefatos culturais que constitui vários elementos significativos de alteridade que se relacionam intrinsecamente com as línguas de sinais. Para além da língua de sinais, os surdos dispõem de outros artefatos culturais que traduzem uma diversidade de identidades com elementos didático-pedagógicos que podem contribuir sobremaneira para a construção de

⁵² SILVA T. T. da (org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

mecanismos de ensino-aprendizagem que contemplam e ampliam as possibilidades de um fortalecimento cada vez maior da cultura e da identidade surda.

Embora apresentem certa complexidade, as práticas pedagógicas na perspectiva da cultura visual estão intrinsecamente atreladas às práticas docentes que direcionam e conduzem a uma contínua reflexão dos processos de ensino-aprendizagem da educação de surdos.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

Assim, reconhecemos que as práticas pedagógicas provêm de intenções por uma construção reflexiva contínua e coletiva dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é possível assegurarmos que a educação de surdos no Brasil tem se mostrado um processo muito lento ao longo da história. Embora desde

o período monárquico, com o reinado de Dom Pedro, tenha se iniciado a constituição das primeiras escolas para a educação de surdos, decorreram décadas para a consolidação das conquistas hoje mensuráveis como avanços significativos.

Neste prisma, Franco (2016) nos leva a identificar avanços na educação de forma geral que contribuem para a emancipação do povo surdo com base no uso de tecnologias aplicadas à educação, como reforma de promoção dos recursos visuais relacionados à cultura visual presentes nas línguas gesto-visuais.

Processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais on-line passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições. (FRANCO, 2016, p. 537)

Nesse contexto, o autor nos mostra que as crescentes inovações tecnológicas agregam valor à educação de surdos por meio dos paradigmas da pedagogia surda e outros artefatos relacionados à cultura visual. Por outro lado, observa-se que a educação de surdos segue um histórico de ensino tradicional para não surdos ancorada no bilinguismo que é marcado por diversos processos de segregação. Isto porque o bilinguismo, embora seja o método que mais se aproxima dos processos de ensino-aprendizagem da educação de surdos, ainda deixa muito a desejar no reconhecimento das diferenças culturais, porque ele, na condição de um

aspecto tradicional, ainda é o mais utilizado na educação de surdos.

Nessa perspectiva, Skliar (1998) revela que o bilinguismo tradicional apresenta uma visão colonialista sobre a surdez tornando imperativo o ouvintismo nos processos de ensino-aprendizagem, levando os professores a desenvolver práticas pedagógicas ancoradas nas ideias clínicas da surdez, sem levar em conta a cultura e identidade do Povo Surdo. Esse modelo acaba contrariando as aspirações dos surdos que reivindicam a valorização da língua de sinais como primeira língua, tendo assim suas opiniões respeitadas, sem os sujeitos ouvintes disputando as relações de poder nos territórios pedagógicos de afirmação da cultura e identidade surda.

Neste contexto, reconhecemos que os processos de ensino-aprendizagem na educação de surdo passam a ter necessidades específicas, de extrema importância no desenvolvimento de práticas pedagógicas com base nos pressupostos de uma língua gesto-visual que tem como principal premissa a cultura visual. Para tal, é necessário compreendermos as relações interculturais presentes na língua de sinais.

Línguas de Sinais: é um sistema linguístico plenamente convencionalizado e estruturado que é realizado na mesma modalidade em que os gestos se realizam. Possui itens lexicais e uma gramática como qualquer outra língua natural e por isso não pode, como a pantomima, co-ocorrer com a fala oral. (COSTA, 2014, p. 83)

Assim, entende-se que os aspectos da cultura visual na língua de sinais são essenciais para ter a compreensão do mundo circundante. Ao refletirmos as práticas pedagógicas na educação surda, podemos reconhecer a necessidade de uma modalidade pedagógica que promova reflexões emancipadoras. Dessa forma, compreendemos as concepções das relações da ciência com o exercício da prática docente. Por meio das práticas docentes, é possível construirmos práticas pedagógicas consistentes que exerçam nos alunos estímulos para uma visão reflexiva, sendo essa prática uma ação educativa que contribui para a promoção dos aspectos sociais, políticos e culturais nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, Fernandes & Moreira (2014) afirmam que a partir do campo epistemológico dos Estudos Surdos o papel central da língua de sinais está relacionado com a cultura e identidade surdas como campo discursivo de luta e como prática de significação e produção de sentido sobre o mundo. Dessa forma, podemos assegurar que essencialmente a língua de um povo não pode ser dissociada da sua cultura, isto porque os artefatos culturais permitem identificar vários elementos que contribuem para a construção de práticas pedagógicas que utilizam os recursos visuais na educação de surdos.

Neste mesmo rumo, Perlin (2004) corrobora essa reflexão ao assegurar que vem há tempo afirmando que os artefatos culturais são fundamentais para a compreensão das línguas de sinais. Com isso ela nos revela que as línguas de sinais têm artefatos culturais com

outros signos de comunicação e expressão que permitem que as produções da cultura visual ampliem as compreensões dos surdos e ouvintes relacionados às novas formas da alteridade do sujeito surdo, considerando que essas produções contribuem sobremaneira para a promoção dos artefatos como recursos pedagógicos.

Entre as descobertas culturais temos alguns artefatos como a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia de surdos, o currículo surdo, a literatura surda, a identidade surda, as artes surdas e muitos outros. É necessário dizer que estes artefatos são muitos e que o tempo vai ajudando a desvendar. (PERLIN, 2004. p. 27)

Com base nesses pressupostos teóricos apresentados, podemos assegurar que os artefatos da cultura e identidade surda apresentam características que são essenciais para construção de práticas pedagógicas na educação de surdos. Desse modo, é evidente que nas questões relacionadas à cultura e identidade surda há um arco-íris de manifestações culturais que são fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, podemos assegurar que os modelos de educação bilíngues na educação de surdos ainda não contemplem de forma significativa a população surda, além disso, exploram muito pouco a língua de sinais e seus artefatos culturais nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Neste rumo, o uso da língua de sinais deve estar inserido no contexto da educação de

surdos, fazendo parte dos currículos escolares para que possa haver organização de processos de ensino-aprendizagem que respeitem os pressupostos da cultura visual presentes nos modelos pedagógicos da pedagogia surda.

O surdo tem a sua própria experiência visual, por mais distantes que os professores estejam por serem de experiência oral-auditiva, é importante prover de sentimentos, aceitação e aos poucos ir incorporando no seu saber o viver surdo, que assim haverá progresso no objetivo proposto. [...] O trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda existente. [...] É necessário ter proximidade de entendimento e passar de forma que pelo menos um dos alunos entenda e permita que este repasse de forma que os demais compreendam. Será importante que o professor entenda que esta atitude faz parte do processo de ensino-aprendizagem. (VILHALVA, 2004, s/p)

Nesse sentido, as práticas pedagógicas relacionadas a cultura e identidade surda precisam se utilizar de estratégias pedagógicas que levem em conta as diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Vilhalva (2004) inclusive alerta que não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de

Sinais para poder atuar eficazmente na educação escolar com o aluno surdo. Ela reconhece que é de fundamental importância conhecer a Cultura Surda pela participação e vivência na comunidade surda para que haja aceitação das diferenças nas reflexões didáticas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos.

Por outro lado, Campelo (2008) nos mostra que na perspectiva da pedagogia surda é necessário o reconhecimento da cultura visual para que seja assegurado que a língua de sinais contribui para a produção de outras formas de comunicação e expressão que permitem a construção de outros tipos de narrativas de representação do mundo por meio das manifestações poéticas presentes na cultura visual.

Surdos usam a Língua de Sinais Brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. (CAMPELO, 2008, p. 91)

Para identificarmos as complexidades da cultura e identidade dos sujeitos surdos pelos campos híbridos dos processos de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental reconhecermos os paradigmas da cultura visual presentes na língua de sinais. Neste prisma, a identificação das práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem na educação de surdos permite realizarmos várias reflexões em busca de novas práxis pedagógicas na perspectiva da cultura visual.

Para Perlin (2003), essas experiências visuais significam mais que a utilização da visão como meio de comunicação da língua de sinais, pois a visualidade é de grande relevância para os processos de comunicação e expressão do Povo Surdo, isto porque os surdos, no contexto da modernidade tardia, ainda estão construindo os espaços de representação cultural que permitem o estabelecimento de vínculos com aqueles que compartilham o mesmo mundo e são diferentes.

Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura. (PERLIN, 2003, p. 96)

Neste cenário, Nascimento (2013) também assegura que as práticas docentes voltadas para os surdos constituem uma modalidade pedagógica que adota recursos didáticos para a educação que possibilita a construção de novas experiências pedagógicas da cultura visual.

[...] Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes

visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”. (CAMPELLO, 2007, p. 129, apud NASCIMENTO, 2013, p. 13)

Uma outra prática importante para educação de surdos na perspectiva da cultura visual trata-se do letramento mediante a interação com a escrita da língua de sinais. Há o reconhecimento de que o uso de grafemas, com sílabas e palavras que representam diretamente a Língua Brasileira de Sinais, permite proporcionar autonomia no aprendizado da língua de sinais, assim como no aprendizado da escrita da língua portuguesa. Inclusive há o reconhecimento de que as práticas relacionadas à cultura visual sempre estiveram presentes na educação de surdos.

Os aspectos da visualidade na educação de surdos ou da diferença já existiam desde os tempos da criação do alfabeto manual realizado por Bonet e outros seguidores que já entendiam que a pedagogia não pode ser a mesma para todos. Cada pedagogia tem a sua especificidade. (CAMPELO, 2008, p. 135)

De fato, a pedagogia surda não pode ser a mesma para todos, pois a cultura visual produz recursos

pedagógicos em diversas perspectivas relacionadas ao uso de imagens que ajudam sobremaneira a estimular a pedagogia visual na educação dos surdos. É a partir desses processos que é possível promovermos aprendizagens significativas que favorecem as práticas pedagógicas sustentadas na cultura visual. Com isso, reafirmamos que o uso da imagem como recurso visual nos processos de ensino-aprendizagem na educação de surdos pode ser uma forma de reconhecer aspectos relevantes das culturas material e imaterial. Por isso, as práticas pedagógicas na educação de surdos envolvem repensar a estrutura curricular e que as práticas docentes precisam ser discutidas como possibilidade de transformações significativas para o contexto cultural do povo surdo.

Esses pressupostos teóricos significam os marcos referenciais que podem servir para nortear novos caminhos da educação de surdos por meio da poética do olhar da cultura visual. Tais reflexões nos levam a acreditar que os estudos surdos permitem buscarmos outras formas de compreender o mundo com base nos pressupostos das diferenças culturais. Os processos de ensino-aprendizagem, vinculados aos artefatos da cultura e identidade surda, nos permitem constituir novas práticas pedagógicas que demonstram que outra modalidade de educação de surdo ainda é possível.

Com base nas experiências da cultura visual, temos a ousadia de reconhecer que é possível construirmos práticas pedagógicas que podem levar os surdos a adquirir conhecimentos mais profundos nos contextos escolares e não escolares. Isto porque os recursos visuais presentes nos artefatos culturais do Povo Surdo apresentam uma diversidade de manifestações didático-pedagógicas capaz

de tornar factível a construção das práticas que podem tornar a educação de surdo muito mais prazerosa. Assim é possível reconhecermos que a pedagogia surda, a história cultural, a literatura surda e os diálogos interculturais produzem uma constelação de artefatos culturais que são de grande relevância para a transformação da educação de surdos nos diversos contextos da pluralidade amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: É POSSÍVEL OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As reflexões relacionadas à poética do olhar sobre a cultura visual na educação de surdos nos levaram a compreender que é essencial entendermos a necessidade de haver mais pesquisas em educação no campo dos Estudos Surdos. Com a presente pesquisa, foi possível compreendermos os elementos que compõem as práticas pedagógicas na perspectiva da cultura visual.

Com este estudo, podemos reconhecer que a construção de linguagens imagéticas contribui sobremaneira para construção de novas práticas pedagógicas que utilizam recursos visuais nos processos de ensino-aprendizagem na educação de surdo. Nesse sentido, os pressupostos teóricos da pedagogia visual, numa interface com a pedagogia surda, apresentam os fundamentos necessários à elaboração de diálogos interculturais para a educação de surdos.

Neste cenário, podemos reconhecer que a educação, na perspectiva dos estudos surdos, deve ser ancorada nos pressupostos teóricos dos artefatos culturais presentes nas experiências visuais da língua de sinais. Isto

porque as pesquisas relacionadas à cultura visual são essenciais para a construção de diálogos interculturais que superam os paradigmas da educação inclusiva sustentada na perspectiva do bilinguismo tradicional.

Dessa forma, não temos dúvida que os elementos da linguagem imagética têm elementos que são fundamentais às práticas visuais que contribuem de forma significativa para a construção de novas práticas pedagógicas. Assim os processos de ensino-aprendizagem com base na poética do olhar revelam que outra modalidade de educação de surdos ainda é possível.

Referências

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Florianópolis, junho de 2008.

COSTA, V.H.S. **Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mão da Língua Brasileira de Sinais**. In: Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. Florianópolis: Insular, 2014.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FRANCO, M.A.R.S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line). Brasília, v. 97, nº 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

PARAÍSO, Marluce Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos,**

procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERLIN, G.: STROBEL, Karin S. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina - Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009.

PERLIN, Gladis. **A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS).** Publicado ETD – Educação Temática Digital, v. 7, nº 2, p. 136-147. Campinas, SP, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** UFSC: Letras-Libras. Florianópolis, 2009.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** Publicado no livro “Pós-Congresso - Temas em Educação Especial IV”, pela EDUFSCar.

SILVA, C.M.; SILVA, H.N.; SILVA, D.; SILVA, R.C. **Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes.** Psicologia em Estudo, v. 19, nº 2, abr.-jun., 2014, p. 261-271. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** Ponto de Vista, Florianópolis, nº 05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2ª ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda.** Outubro/2004, em www.editora-arara-azul.com.br. Acesso em novembro de 2017.

MITO E CULTURA RELIGIOSA AFRO- BRASILEIRA: da folclorização a sistematização da fé⁵³

PAZ, José Flávio da⁵⁴

INTRODUÇÃO

Para entender a pluralidade cultural do Brasil é preciso, antes mesmo fazer uma reflexão histórica sobre formação étnica do povo brasileiro, analisando o modo de viver e ver o mundo, o qual foi construído a partir do imbricamento de diferentes etnias, constituídas

⁵³ Texto publicado em pelo autor no site Recanto das Letras, sob o código: T4819555, em 25 de maio de 2014. Portanto, disponível também no seguinte endereço: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/4819555>.

⁵⁴ Doutorando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT; Mestre em Letras pela Universidade de Marília-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Futura. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas e outras. Bacharel em Letras: Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Habilitado para o Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP; Membro/Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Crítica Textual e Edição de Textos-UERJ/CNPq; Membro/Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Ética, Estética e Filosofia da Literatura - UNIR/CNPq. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Poesia de Autoria Feminina contemporânea no Norte e no Nordeste-UNIR/CNPq e Líder do Grupo de pesquisa Semiótica, Discurso e Linguagem: poética, imagem, sentidos e significados; É Membro Efetivo da AINPGP - Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. Atualmente é Professor do Magistério Superior, lotado no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Bolsista do Novo Programa de Formação Doutoral Docente - Novo Prodoutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

essencialmente pelas culturas indígenas, europeias e africanas de países de várias regiões do continente.

Os africanos que chegaram no Brasil, durante quase quatro séculos de escravidão, ao qual foram submetidos, em condições desumana, não traziam consigo bens materiais, mas em compensação, trouxeram uma bagagem cultural religiosa, artística e cultural que estava impregnada no modo de ser africano e conseguiram reproduzir na nova terra um culto semelhante ao feito na terra de origem.

O presente trabalho se deterá apenas nos mitos e nos ritos dos negros yorubás, não pela falta de reconhecimento das contribuições bantos, jejes e haussas, mas pelo fato desse grupo social ter chegado próximo ao processo abolicionista da escravatura, favorecendo mais liberdade para a construção do culto no Brasil.

Salienta-se ainda, que a religião africana, de culto a ancestralidade que aqui foi denominada de Candomblé, nessa sistematização que conhecemos só existe no Brasil, pois em terras africanas o culto é familiar, por exemplo, em Oyó, cidade de culto a Xangô, apenas divindades ligadas ao culto deste orixá acontece naquela cidade, como as suas esposas Oba, Oxum e Oya e seus familiares Yamasse e Oranyã, sendo que orixás como Obalwayê ou Oxossi na região são totalmente desconhecidos o mesmo acontece na região da cidade de Ejibô cidade de culto a Oxalá aonde se desconhece o culto a Xangô e assim sucessivamente.

Sabe-se que a seleção de escravos se dava de modo a aprisionar escravos de diferentes regiões e etnias, para evitar laços fraternos que incitariam revoltas e rebeliões. Contudo, o que os colonizadores não previam era que a

irmandade mítica seria mais forte e criaria vínculos entre esses escravos criando espaços ritualísticos aonde seriam cultuados orixás das diversas regiões da África, tendo este culto sido denominado de Candomblé.

Pode-se observar que na nova terra os orixás aqui cultuados eram os ligados a guerra, como Ogum, Xangô, Omulu, Iansã entre outros, orixás que incentivavam a luta pela liberdade, perdendo-se o culto as divindades como orixá Oko que rege a agricultura e orixá Ajê que traz riqueza a terra, que, por motivos óbvios de não quererem tais atributos para a terra de seus senhores.

ORIGENS DAS CASAS DE CULTO YORUBÁ NO BRASIL

No período escravocrata, os negros formavam sociedades nos engenhos de cana de açúcar. Na Bahia três princesas trazidas como escravas das cidades de Oyó e Kêto mobilizaram a comunidade negra que se organizou e conseguiu meios de comprar a alforria das princesas essas por sua vez organizam um culto, que deu origem a primeira casa de candomblé do Brasil, o ILE ASE YA NASSO OKA no bairro da Barroquinha ao lado do centro histórico do Pelourinho.

As princesas fundadoras chamavam-se: **Ya Kalá, Ya Deta e Ya Nassô**, não se sabe ao certo a data de fundação do templo mais segundo historiadores, remonta cerca de 300 anos de existência. A aproximação da casa de culto do centro urbano e dos aposentos da realeza portuguesa gerou um clima de apreensão nos adeptos fazendo com que a comunidade arrendasse terra num local mais distante, no bairro do Engenho Velho do Rio Vermelho onde se mantém até os dias de hoje, devido a várias

discordâncias de sucessão após as mortes de yalorixas, nascem dissidências de casas de culto entre as mais famosas, o **Ile Axé Opó Afonja** e o **Terreiro do Gantois**.

Em Pernambuco na cidade de Recife por volta do ano de 1875 se organiza outra casa de culto Yorubá, o **Terreiro Obá Ogunté** com achegada no Brasil da africana **Ifá Tinuké** que aqui recebe o nome de Inês Joaquina da Costa, conhecida carinhosamente como tia Inês, o templo ficou conhecido por sítio de Pai Adão, mais celebre sacerdote do culto do Xangô do Recife, foi sucessor de tia Inês.

Estas foram às casas matrizes do culto aos orixás do Brasil e delas se originaram quase todas as casas de cultos dessa linhagem existentes, segundo nos relata o professor Beniste Orun Aiyê na sua obra *Orun Aiyê* (1997, p. 56).

MITOS E SUA IMPORTANCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FRO DESCENDENTE

Podemos afirmar que o Candomblé sido uma das mais marcantes formas de resistência cultural e religiosa no Brasil nos legados pelos africanos, esta prática religiosa influenciando e favorecendo um modo africano de viver como nos mostra Braga:

O sistema religioso está profundamente impregnado de forças civilizatória negro-africanas, que realizam no consciente coletivo da população negro-brasileira, um sentimento profundo de identidade cultural que engendra, por sua vez, e de maneira pouco perceptível, os alicerces primeiros de noção de etnicidade que serviu de base para que a religião mantivesse tão viva e enraizada a África, sendo prova maior desta

preservação a resistência dos dialetos africanos na liturgia, seja nas cantigas, nos substantivos próprios e comuns ou no comunicar cotidiano dos templos. (BRAGA, 1988 p.36 -37):

Os mitos para as comunidades de cultos afro-brasileiros têm fundamental importância. Ela acontece de forma oral, no cantar, no entoar das rezas e principalmente do narrar dos mitos que passam de geração a geração e, que são, o alicerce para a construção existencial dos adeptos, tanto no âmbito do culto como no meio social profano e vão explicar o jeito de ser e certas situações as quais este é submetido em sua vida cotidiana, sobre os mitos são reconstruídas identidades, o ser humano e o sentido do mundo.

Diferentemente das religiões salvacionistas onde o adepto busca uma renegação de si mesmo, no Candomblé os mitos funcionam de forma a fortalecer a personalidade individual e as características próprias de cada indivíduo, cada pessoa descende de uma matéria mítica primordial que, segundo o culto, nos lega certos aspectos de personalidade, sendo a agressividade, o afeto, ou a soberba - ações da pessoa que são explicados e atribuídos a mesma por essa herança que herdou de um determinado orixá, e este deve conhecer e se enquadrar num determinado perfil como podemos perceber:

No plano religioso a introjeção de uma identidade profunda que associa definitivamente o iniciado a maneira de agir e sentir segundo os padrões da religião afro-brasileira é realizado durante o período de reclusão conventual, onde o sacerdote através da consulta ao odu, que é o caminho, o destino, dita as normas que vão de certa maneira reestruturar, através dos mitos seu caráter

e as normas de comportamento que devem orientar sua existência a partir desse dia. (BRAGA, 1980. P. 113)

É na iniciação que o indivíduo ao se desligar do mundo que vive adentra na sua alta reconstrução, que parte do aprendizado de noções básicas de como o culto interpreta o mundo e as relações sociais, aprendem mitos como o de Ajalá, que nos primórdios foi incumbido da criação das cabeças dos homens que habitariam a terra, como ele tinha o hábito de se embebedar constantemente, nunca produzia as cabeças iguais, alguma eram boas, possuíam aptidão e conhecimento, enquanto outros tinham a cabeça rude, com dificuldade de aprendizagem.

Toda ritualística executada dentro do espaço sagrado está fundamentada em mitos. Essa individualidade das cabeças que foi vista no mito de Ajalá é que vem a explicar a necessidade do ritual de bori, que literalmente significa dar de comer a cabeça. O bori é a cerimônia feita para buscar o equilíbrio e sabedoria para o dia a dia, o mesmo mito explica o porquê de pessoas do mesmo orixá ser muitas vezes diferentes, afinal, todos temos uma cabeça individual com características próprias.

Os mitos determinam o contexto público das cerimônias, ele está presente na dança, instrumento que proporciona aos adeptos o reviver, a reconstrução mitológica. Na arte, ele está presente na confecção dos paramentos, a indumentária que deve ser característica para cada orixá, bem como nos desdobramentos de um mesmo orixá se necessário.

No contexto aos quais os mitos do candomblé se inserem compreendem um mundo muito mais amplo do que apenas o âmbito religioso. Ele constrói uma filosofia

de vida, onde o homem busca uma interação consigo mesmo, com o meio, com a natureza, sua origem e identidade étnica, sem, no entanto, comprometer sua integração com os diferentes segmentos sociais que o rodeiam. Embora essa mudança na concepção religiosa de novos adeptos sempre acontecerem de forma sistemática, nessa comunidade com forma de viver peculiar, a religião afro-brasileira não provoca alienação ou fanatismo, pois os valores que são construídos são valores de relações interpessoais que acontecem de forma involuntária no meio social, as coisas se explicam e acontecem por repetição do mito, para o Candomblé tudo o que acontece já aconteceu em algum momento e se explica em um determinado mito, independente do contexto que ele aconteça ou da religião dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mitologia serve como alicerce para a formação da identidade étnica dos afro-brasileiros. Os mitos, a partir do momento que englobam situações cotidianas de relação interpessoais, servem como meio de inclusão social, pois, o indivíduo vê o outro como parte natural nas diversas situações do dia a dia.

O candomblé leva o indivíduo a incorporar valores africanos e procurar o resgate de suas raízes, favorecendo um modo próprio de se relacionar com o meio social, com o ambiente e com as diversas práticas artísticas que fazem parte da ritualística.

Cada mito é um elo, que responde diversas perguntas existenciais e explica a evolução das cerimônias, está entrelaçado com os demais mitos e formam um

padrão complexo, onde o indivíduo encontra um ponto de identificação e conhecimento de si mesmo e do outro. A arte das casas dos cultos africanos, quando conhecemos o mito, torna-se muito mais rica e complexa seja na dança, na indumentária, na culinária ou na música, cada situação e detalhe tem fundamentação no ritual.

O que aos olhos leigos pode parecer uma atitude ou um objeto sem sentido ganha amplitude e simbologia quando explicado por essa teologia ímpar e articulada com a tradição afro-brasileira.

Referências

BARROS, José Flavio de. **O Banquete do rei... Olubajé**. Rio de Janeiro: Novo Milênio, 2002.

BENISTE, José. **Orun aiye o encontro dos dois mundos**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

_____. **As águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

BRAGA, Júlio. **Fuxico de candomblé**. Feira da Santana: UEFS 1988

OLIVEIRA, Altair B. **Elegun iniciação no candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

SANTOS, Juana Elbein dos Santos. **Os nagô e a morte**. Petrópolis-RJ, 1975

VERGER, Pierre Fatumbi, CARYBÉ. **Lendas africanas dos orixás**. São Paulo: Currupio, 1987.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva; BARROS, José Flavio Pessoa de. **A galinha d'angola- Iniciação e Identidade na Cultura Afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1993.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: perspectiva de sucesso a partir do Atendimento Educativo Especializado- AEE⁵⁵

OLIVEIRA, Karina França de⁵⁶

INTRODUÇÃO

O artigo Inclusão na Educação Básica: Perspectiva de sucesso a partir do Atendimento Educativo Especializado - AEE, surgiu da necessidade de investigar como vem ocorrendo o processo de inclusão nas escolas do município de Porto velho – RO, que ofertam o atendimento educacional especializado - AEE e de que forma é compreendido e efetivada a escolarização dos educandos na primeira fase da educação básica nas escolas inclusivas, tendo em vista que a limitação específica das crianças que compõe o público alvo da educação especial, precisam ser respeitadas e atendidas. Diante desta perspectiva analisaremos a concepção no aspecto de Identidade profissional e escolar e competências necessárias no serviço ofertado e

⁵⁵ Artigo elaborado como requisito parcial para conclusão do curso de pós-graduação em nível *stricto sensu* e orientado pela prof. José Flávio da Paz .

⁵⁶ Graduada em Pedagogia, pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia -, Especialista em Educação Especial pela Faculdade FIP- Faculdade de Porto Velho - Especialista em Educação de Surdos pela União das Escolas Superiores de Rondônia-UNIRON, Especialista em coordenação pedagógica pela UNIR e mestranda em Ciência da Educação pela Faculdade Saint Acuin of York anglican College representada no Brasil pela Agência Brasileira da Educação- AEBRA.

autonomia do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, a partir de suas habilidades individuais.

A pesquisa traz reflexões relevantes a qual contribuirá com todos os educadores da área da educação especial que atuam no AEE, equipe técnica escolar e todos os educadores da rede de ensino, pois anualmente deparam-se diante dos desafios de atenderem o público alvo da educação especial em sala de aula. Os profissionais da área precisam estar capacitados e sempre buscando superar barreiras no intuito de entender como se pode trabalhar com estas crianças em sala de aula. Pensando nas mudanças da constituição e da LDB sabemos que vem de encontro a amparar crianças e pais, com este tipo de necessidades, os profissionais precisam estar sempre se aperfeiçoando e buscando o conhecimento dentro e fora da instituição em que estão inseridos. Em face deste quadro pretende responder o seguinte questionamento: De que forma o profissional de AEE torna-se um articulador significativo no processo da inclusão escolar nas escolas de Porto Velho?

Portanto este trabalho se propõe direcionar no âmbito político, sociocultural e pedagógico a reflexão para a compreensão de um dos serviços de apoio à educação inclusiva de forma adequada, tornando possível a acessibilidade dos alunos em todo o processo escolar. Acredita-se que a partir de formações contínuas, possibilite aos educadores novas estratégias pedagógicas e um novo olhar ao sujeito, capaz de aprender utilizando de diferentes caminhos, mas, na mesma intencionalidade e qualidade de ensino, permitindo que todos tenham o acesso ao conhecimento.

A propostas de escolas inclusivas, traz consigo a exigência de transformações metodológicas que venham alcançar alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, que se encontram progressão do desenvolvimento acadêmico, social, e na construção de sua escolarização compreendida em todas as etapas da educação básica.

Na perspectiva de melhor atender aqueles que estão em desvantagem por ter uma limitação de deficiência, seja ela: sensorial, cognitiva, física ou comportamental associada à algum transtorno temos a legalidade do serviço de AEE, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB de 1996, que apresenta no seu capítulo V orientações a respeito da Educação Especial, no parágrafo 1º vem afirmar que “ haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial” .

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia aplicada será através da coleta de dados com questionários abertos e fechado, visando obter informações e dados exatos ou aproximados relativos ao assunto em questão. Quanto à estrutura dar-se-á em capítulos abordando os objetivos específicos em cada um deles.

O enfoque estabeleceu-se como premissa de abordagem de natureza qualitativa, por possibilitar a investigação com profundidade de situações concretas da realidade do sujeito social. Segundo André (2004)

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

A pesquisa será do tipo descritiva e explicativa, pois busca esclarecer e modificar conceitos e ideias formadas por meio do conhecimento empírico. O procedimento técnico utilizado será o estudo de campo com utilização de instrumentais supracitado, que se aplicou no período de setembro a novembro de 2018.

A importância desta pesquisa é contribuir para a verificação qualificação e aprimoramento na organização das políticas públicas voltadas para a educação escolarização de educandos com deficiências. No âmbito Político e pedagógico pretende-se direcionar reflexões acerca de políticas de inclusão, buscando meios de informar a comunidade escolar, conscientizando-a do direito destes alunos a uma educação diferenciada com profissionais com formações específicas.

INCLUSÃO ESCOLAR: A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ATUAL DE EDUCAÇÃO

A educação no Brasil tem vivido momento de grandes mudanças nas últimas décadas, a partir de 1990

o cenário educacional ganha-se nova roupagem, ou seja, novo modelo de educação surge na perspectiva de atender pedagogicamente a todos o direito a educação. As transformações no contexto educacional foram implementadas a partir de políticas norteadoras de inclusão escolar fundamentada na legislação nacional, decretos e resoluções o direito da pessoa com necessidades especiais participar plenamente do educação. Neste contexto as escolas têm a obrigatoriedade de realizar matrículas e atender o Público Alvo da Educação Especial- PAEE, categoria esta que, abrange pessoa com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtorno globais do desenvolvimento (Brasil 2013). Entre tantas modificações ocorridas temos em destaque algumas prioridades: “o impacto na estrutura físicas das escolas, na composição organizacional, na formação docente, no papel da educação especial entre outras” Prieto (2012).

Com a política inclusiva trás o desafio de fazer valer o compromisso de prioridade do atendimento aos alunos nas escolas de ensino regular, assim faz se necessário à criação de salas de recursos multifuncionais, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem diferenciada, centrada no novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolva o currículo e participe da vida escolar. Portanto são muitas as transformações e com elas novos desafios que precisam ser superados diariamente no cotidiano escolar. Os profissionais em geral da educação passam a conviver

com enormes dificuldades, tanto no atendimento a este novo público, como também a na busca de formação continuada que lhe permite competências na prática de atendimento.

A educação inclusiva, denominada uma proposta educacional que pressupõe a transformação do ensino Regular e da educação Especial, portanto dentro dessa proposta há uma perspectiva que implementa diretrizes e ações que reorganizam os serviços oferecidos aos educandos da educação especial, visando uma educação voltada ao atendimento à diversidade humana, que contribuía na garantia de construção e complementação da sua formação enquanto sujeito . A partir dessa proposta educacional muito se tem questionado sobre a perspectiva do ensino para todos, pois, o conceito de inclusão aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre a diversidade nas estratégias ensino nas escolas, motivos de estudos e pesquisas em Porto Velho, estado de Rondônia. Visto que a inclusão escolar está fundamentada em múltiplas dimensões, que procura enfatizar formas e interações positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades de sujeitos com diferentes limitações vê-se a urgência de reorganização em vários sentidos para que oportunize a valorização da diferença com atenção à superação do fracasso escolar. Neste sentido tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Considerando as dimensões políticas e socioculturais como raízes para a inclusão, faz com que um novo olhar se torne convergentes ao interior do ambiente escolar, o local propício desta investigação. Sendo a instituição escolar a única responsável pela passagem da vida

particular e familiar para o domínio público, tendo a função de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos das coisas, as emoções, a discutir, a trocar ponto de vista é o espaço de investigação social.

Considerando o novo contexto social no qual vivemos nos dias de hoje, que nos submetem a convivência e respeito com a diversidade humana, de forma que pensamentos e ações voltadas à inclusão de todos socialmente, deparamos com enormes desafios nos diversos setores da sociedade. Diante deste fato, o contexto da evolução educacional ganha rumo à investigação científica em inúmeras universidades brasileiras. Juntamente com as transformações surgem os impactos relacionados à formação docente e a atenção ofertada aos alunos público alvo de educação especial que geram descompasso no processo educacional pois a escola não estava e ainda não se aceita preparada para atender a sociedade contemporânea.

A partir da política de educação inclusiva, a educação passa a ser discutida não somente na questão do atendimento direcionado à pessoa com necessidade especial, mas, com uma visão de reestruturação da sociedade no sentido de acolhimento e aceitação do outro, respeitando-o como sujeito que tenha plena participação em todo e qualquer lugar da sociedade. No Plano Nacional de Educação em vigor contempla:

Às ações políticas quanto o movimento de inclusão escolar inicia em 2001, através da Lei nº 10.172/2001 que respaldou o PNE - Plano Nacional de Educação, onde previa um cumprimento dentro do prazo de dez

anos para que determinados objetivos relacionados à educação, incluindo a educação especial fossem cumpridos. Através do plano foi criada a Resolução CNE/CEB nº2/2001 que veio para instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as modalidades de ensino.

O Plano Nacional enfatiza a educação especial como necessária à educação escolar, em todas as etapas da educação básica contemplada desde a educação infantil ao ensino médio, perpassando entre as demais modalidades de ensino específico: educação indígena, educação de jovens e adultos e educação profissional. A respeito da definição de educação especial temos a Constituição federal que diz:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento (procedimento educacional especial) e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Portanto de acordo com o documento citado, entende-se a educação especial está em todo o processo educativo, e como modalidade de educação, é considerada um dos eixos da Inclusão escolar. Nesta

perspectiva, a educação especial no mundo contemporâneo, torna-se responsável pelo funcionamento adequado da diferença e a inclusão escolar surgiu como aperfeiçoamento do processo anterior na história da educação de pessoas com deficiência. Educação Inclusiva definida por Rodrigues (2001) “O desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais”.

Portanto a caminhada neste foco de estudo se dará por meio de investigação de natureza qualitativa do tipo descritivo e explicativo na busca de ofertar reflexões que irão aprimorar as práticas educativas dos profissionais da educação especial. O campo de investigação prossegue pela área de inclusão pelo fato de ser envolvida profissionalmente com a temática, neste sentido, busca-se a compreensão de novas formas de olhar e perceber a educação no intuito de avançar enquanto profissional ético, consciente e autônomo em todas as ações desempenhadas na profissão

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE, OS DESAFIOS ENFRENTADOS E SUCESSOS ALCANÇADOS

Ao longo do percurso profissional, o educador passa por muitas situações, algumas até conflitantes por lidar com famílias de culturas e opiniões variadas quando a educação de seus filhos. As transformações sociais que foram chegando para ficar, a partir de 1990 com fomentação das propostas inclusivas para alunos com deficiências na Política Nacional de Educação acabam por

bombardear o cenário escolar. A educação inclusiva traz consigo grandes necessidades de mudanças em todos os espaços e escolar, mas, essa mudança exige principalmente reorganização da prática pedagógica da intuição, com a intenção de alcançar a todos o direito à aprendizagem. Portanto esse é o ponto central desta investigação o caminho a ser traçado, na perspectiva de contribuir no processo de inclusão de todos.

Na última década conta-se com a homologação de documentos norteadores que fundamentam efetivação da Educação Inclusiva. Sendo o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE contemplado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresentado por documento nacional, primeiramente em 2008, através da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva de 2008, cujo objetivo é “ o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p.10), que para a garantia que tal objetivo ,é proposto o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais; em 2009 . a Resolução 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, define o AEE, seu público alvo , a formação e as atribuições do professor; e em 2010 com a Resolução 04/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, determinado em seu artigo 29, e respaldo no Decreto nº 7611/2011. Portanto, consideramos esta tema ser de grande relevância social , pois compreendemos que este serviço, torna-se necessário às escolas no sentido de elevar o

reconhecimento das identidades das mesmas, como espaços inclusivos sendo o este o principal apoio do processo de inclusão escolar dos educandos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/superdotação. Diante desta perspectiva o estudo vem contribuir com a sociedade, no sentido de refletir os desafios encontrados diante da implementação e reestruturação de proposta de educação numa perspectiva da inclusão. O trabalho vem realizar uma análise de reflexão que direcionem a fundamentação e valorização do profissional e conseqüentemente a oferta do apoio aos demais profissionais que fazem parte do processo de educação inclusiva, focados no atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, público alvo da educação especial na perspectiva de garantir o melhor desenvolvimento cognitivo e social de todos os educandos que necessitam de respeito, atenção e dedicação específica que são necessários ao avanço acadêmicos de alunos com deficiências ou sem deficiências.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O AEE

No Brasil com a Constituição Federal de 1988 e a Lei LDB nº9394/96. Observa-se que com o passar dos anos muito percurso já se caminhou na direção os ajustes quanto ao atendimento educacional desta porcentagem da população. Em 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que estabelece o professor do Atendimento Educacional Especializado como profissional da educação com atribuições específicas, necessárias em longa escala e

complexas de atuação, que visa colaborar no processo de inclusão em educação, ou seja, na eliminação de barreiras para a plena participação e aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

A pesquisa se dará no ambiente escolar, mais precisamente nos espaços de AEE de algumas unidades escolares na intenção de apontar caminho para qualidade deste serviço ao público alvo da educação especial e valorização das diferentes competências necessárias a cada profissional que atua, ou pretende atuar no processo de inclusão, ocorrido nos primeiros anos da Educação Básica, conforme documento do Ministério da Educação – MEC.

Diante deste cenário histórico, o projeto de pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir reorganização dos espaços escolares inclusivos, considerando os aspectos organizacionais, filosóficos e pedagógicos realizado a partir da formação e competência do profissional especializado atuante no AEE. Em virtude que constam em documentos do Ministério da Educação –MEC (BRASIL 2011) “ diversas políticas foram elaboradas com finalidade de regulamentar o serviço de AEE, o qual deve ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais-SEM, sendo dever dos sistemas de ensino garantir acesso à classes comum e ao serviço de AEE para alunos público alvo da educação especial.”

Percebe-se que a proposta de inclusão escolar ainda é cenário de inúmeros desafios e, esses desafios tornam-se maiores, em virtude da não aceitação da diversidade humana que ainda é bastante presente nos dias de hoje. O que têm gerado um distanciamento entre

o querer conhecer e a aquisição do conhecimento, indisponibilidade de aceitação de novas formas de pensar e ver o outro.

COLETA DE DADOS

Os dados coletados foram obtidos a partir de questionários com perguntas objetivas e subjetiva aos professores atuantes em salas de recurso multifuncionais, com o serviço de AEE, durante o mês de setembro a novembro de 2018, para a entrega dos questionários foi agendado uma data com a gestora de cada instituição escolar. Na data combinada foi entregue aos participantes da pesquisa o questionário e o termo de consentimento livre e esclarecido. As coletas foram feitas em quatro instituição escolar com um total de oito entrevistados.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO AO DOCENTE

O resultado obtido na pesquisa será apresentado aqui através da análise das respostas colhidas dos sujeitos participantes. Conforme a amostra de análise realizados quanto aos números de pesquisas colaborativas voltadas a inclusão escolar realizadas no Brasil, observa-se que este número tem sido considerável, nos anos de 2008 a 2015, o que nos revela as mudanças importantes no cenário de investigação educacional, pesquisadores começam a movimentar e contribuir para a melhoria, cumprindo assim, um importante salto social da pesquisa que influenciará positivamente na construção e reconstrução de uma sociedade menos preconceituosa mais justa.

O processo de análise dos resultados desta pesquisa se deu por questionários contendo cinco perguntas relacionadas a função e atuação em educação especial, fundamentos de identificação de uma escola inclusiva, competências básicas necessárias ao professor de AEE, conhecimento a respeito da Política de Educação inclusiva e resultado do trabalho desenvolvido no AEE referente ao espaço inclusivo.

Em relação a função profissional exercida pelo professor de AEE e conseqüentemente o reconhecimento da identidade profissional na área da educação especial, tema abordado na primeira pergunta: “Refletindo sobre sua função profissional, atuante no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, você se considera, um profissional da área de Educação Especial?” Diante das respostas coletadas e analisadas, percebe-se que todos demonstram reconhecerem ser da área, uns por motivo de passar por uma especialização e outros, por acúmulo de tempo atuante, ou seja, experiências adquiridas. A respeito da função da educação especial, a resolução CNE/CEB nº2/2001 apresenta:

Como modalidade da educação escolar. Cabe á educação especial assegurar: a dignidade humana e a garantia dos direitos dos alunos no que se refere às atividades acadêmicas, ao trabalho e à inserção na vida social; o reconhecimento assim com a valorização das especificidades, potencialidades e necessidades educacionais especiais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; e

o desenvolvimento pleno do aluno de modo que ele possa exercer a sua cidadania e sua participação social, política e econômica.

Portanto considera-se que os professores da educação especial, participantes da pesquisa são conscientes de seu papel como um mediador do processo educativo, reconhecendo sua identidade profissional e sua responsabilidade com a sociedade.

Quanto ao segundo questionamento da pesquisa, que trata dos aspectos fundamentais que contribuem para a identificação de uma escola inclusiva, apresentada da seguinte maneira: “Na sua opinião, quais os aspectos fundamentais que contribui na identidade de uma escola Inclusiva? “. Como resposta obtivemos pela maioria, a informação que seriam a conscientização do grupo quanto ao respeito, ao acolhimento, a participação e o envolvimento de todos no processo de aprendizagem. Entretanto três (03) professores foram além deste raciocínio, apontando a necessidade de formação docente, como aperfeiçoamento constante e necessário, mudanças metodológicas, estrutura física e modo de avaliação como aspectos fundamentais. Neste sentido podemos refletir que mesmo as escolas que possuem sala de recursos veem a necessidade de novas reflexões quanto a reorganização estrutural e pedagógica, caracterizando a identidade deste espaço escolar como um espaço inclusivo, e que o documento norteador dessa prática é o Projeto Político pedagógico- PPP que sem dúvida, deverá apresentar fundamentos e características próprias do

lugar. A esse respeito do papel da escola temos (SAVIANI 1992.p80) que aponta:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta questão é central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas, não ocorre no interior das escolas.

Em análise da terceira questão do questionário que apresenta a seguinte pergunta:” Descreva quais as habilidades e competências necessárias ao professor que atua ou pretende atuar no AEE, desenvolvendo suas atividades com alunos da educação especial?” que trata a reflexão sobre a atribuição do profissional no serviço de AEE, foram apresentados resultados pautado em um profissional que tenham muitas virtudes como: que saiba compreender as dimensões de aprendizagem, que apresente empatia e amor pela profissão, valoriza e estimula os saberes das crianças, que demonstre compreensão dos processos ensino e aprendizagem, apresentem perfil de professor pesquisador e mediador da aprendizagem, ser flexível e colaborativo com toda a

equipe e ter compromisso social. Diante das respostas apresentadas percebe-se que todos os envolvidos são conscientes da grandeza educacional social e responsabilidade que a função acarreta. A esse respeito das competências básicas a Resolução nº 04 de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece no artigo 13º as atribuições, seguinte:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Portanto para o desenvolvimento dessas ações é necessário que o professor tenha uma visão ampla dos processos de ensino e aprendizagem alinhados as competências estabelecidas e fundamentadas para o AEE, ponto caracterizado com muita ênfase nas respostas obtidas.

Na quarta pergunta, que apresenta a seguinte questão: “O serviço de AEE, segundo a proposta apresentada na Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, tem a função de complementar e/ou suplementar à escolarização do ensino comum, promovendo o processo de inclusão de todos os alunos da escola. Na sua opinião, este serviço tem apresentado eficácia na sua implementação, atendendo as expectativas de todos os alunos da educação especial?”, observa-se que a maioria das resposta são apresentadas situações de confirmação,

demonstrando que a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem atendendo com eficácia as necessidades dos alunos do AEE, através da metodologia aplicada nas SRMs, com o uso das tecnologias e os recursos didáticos adquiridos e os que são confeccionados na própria escola para atender as necessidades apresentadas. Entretanto três dos professores apresentam discordância, justificando suas respostas através de uma variedade de motivos pela não eficácia da implementação do atendimento como: a falta de informação da comunidade escolar quanto a funcionalidades do AEE, a não aceitação de alguns pais em relação as deficiências de seus filhos e as dificuldades acentuadas de alguns alunos que querem profissionais de áreas específicas do conhecimento como a Deficientes visuais- DV e a surdez, os erros de laudos médicos em definir a deficiência e a questão do direito de conviver, participar e aprender que muitas vezes é negado através da falta recursos específicos e da compreensão do respeito as diferenças. Nesta linha de pensamento temos (SALEND 2008 aput. SILVA 2012) que apresenta quatros princípios fundamentais a serem seguidos para uma inclusão escolar bem-sucedida aconteça nas escolas:

- 1. acesso para todos os alunos;*
- 2. aceitação dos pontos fortes e desafidores dos alunos assim como da diversidade;*
- 3. práticas reflexivas e instruções diferenciadas;*
- 4. noções de comunidade e colaboração.*

Portanto de acordo com as respostas percebe-se que em algumas escolas ainda apresentam situações a serem vencidas em relação ao preconceito e falta de informação, barreira que são impedimentos para o exercício da inclusão escolar. Atualmente estudos têm demonstrado que o contexto de educação inclusiva parti de uma nova visão de educação, uma nova forma de pensamento e ação, no sentido de incluir, acolher, respeitar e atender.

Na quinta questão do questionário que traz a pergunta: “A forma como tem ocorrido as articulações entre o serviço de AEE e a prática metodologia dos professores que atendem os alunos da educação especial em sala comum, tem apresentado eficácia? Os participantes apontam como resposta em sua maioria que sim, explicando que a articulação entre os professores de AEE e professores de sala de aula comum acontecem e que a mesma traz bastante ajuda nas situações de intervenções metodológicas em sala de aula, e demonstram acreditarem ser uma ação de riquezas de troca de experiências e que é uma das funções do professor de AEE, promover a orientação pedagógica. Entretanto, apontam que nem sempre é fácil esta articulação, havendo ainda rejeição por parte de alguns professores, sendo os mesmos resistentes as novas estratégias de aprendizagem e não sentem bem em trabalhar de com alunos públicos da educação especial. Diante dos resultados, um dos professores participantes da pesquisa apresentou que esta articulação não tem ocorrido com eficácia por falta de dessa questão de trabalhar diferenciado como forma de alcançar a aprendizagem dos alunos. Diante dessa amostra de

dados, acredita-se que a questão ainda é motivo de reflexão visando ultrapassarmos as barreiras ainda existentes, que impedem de nossos alunos serem respeitados e acolhidos, atendidos e respeitados dentro das suas limitações e suas habilidades específicas. De acordo com (MINETTO apud SACRISTAN 2000) entre os muitos conflitos vividos pela educação, a prática pedagógica a ser definida, por si só, não produz efeito dentre as soluções propostas, mas sim o papel que o professor ocupa nessa prática.

Os autores apresentam a importância do professor consciente do seu papel com a educação inclusiva, entretanto é fundamental que este profissional compreenda o processo de mudança e abrace a causa, pois é ele o componente principal nesta perspectiva do ensino.

RESULTADO DA PESQUISA

Com o levantamento e comparativo dos dados obtidos dos instrumentais da pesquisa percebe-se que os professores que exerce suas funções na educação especial através do AEE, participantes da pesquisa são conscientes de seu papel como um mediador do processo educativo, reconhecendo sua identidade profissional e sua responsabilidade com a inclusão na sociedade. Entretanto os mesmos enfrentam muitas dificuldades relacionadas a atitudes preconceituosa e falta de informação da comunidade escolar dentro do espaço escolar, situação que tem dificultado o processo de inclusão impedindo muita das vezes de nossos alunos serem acolhidos, atendidos dentro das suas limitações e com respeito a suas

habilidades específicas. Neste sentido (ARANHA 2000 p.2) ressalta:

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

Portanto este estudos vêm demonstrar que o contexto de educação inclusiva apesar de caminhar rumo a evolução aparti da proposta de inclusão, permitindo nos a uma nova visão de educação, uma nova forma de pensamento e ação, no sentido de incluir, acolher, respeitar e atender a todos, apresenta a necessidade de maiores atenção e reflexões quanto a mudanças a serem feitas nos aspectos de reorganização estrutural e pedagógica, que caracterize de fato a identidade deste espaço escolar como um espaço inclusivo com intuito de continuar superando e vencendo as barreiras atitudinais, acreditando que todos, principalmente os professores tenho acesso a formações que conscientize e capacite-os para desenvolver à proposta da inclusão com qualidade.

Referências

- ARANHA, M.S. F. **Inclusão Social**. In. E. J. Manzini (org.) Educação Especial: temas atuais. Unesp. Marília-Publicações 2000.
- BATISTA,Cristiane Abranches Mota. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência**

mental. 2ª ed. Maria Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP,2006.

BRASIL. **Constituição.** Brasília: Senado Federal, 1988.BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases LDB,** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CERVO, Amado,Luíz. **Metodologia científica/Amado LuízCervo,Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva.** 6ª edição- São Paulo: Pearson prentice Hall,2007.

GIL, ANTONIO CARLOS- 1946. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4ª Edição- S.Paulo: Atlas 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009. NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edição UFC, 2010.

IENTH. **Manual de normas de ABNT.** Disponível em www.ienh.com.br

MANTOAN, Maria Teresa Egler.**Inclusão escolar: pontos e contrapontos/** Maria Teresa EglérMantoan,RosangelaGavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadoras.-São Paulo: Summus,2006.- (pontos e contrapontos)

_____, Maria Teresa Elger, **O desafio das diferenças nas escolas .** 4ª Ed.petrópolis: Vozes,2011.

MINETTO. Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio/Mariade Fátima Miletto.** 2ª edição.rev.atual.ampl,-Curitiba; ibopex,2008.

MORIN, Edgar,1921- **Os saberes necessários à educação do futuro/** Edgar Murin; tradução de Catarina Eleonora

F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis carvalho – São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2000.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 edição - Porto Alegre: Sulina, 2011

PRADO JR., Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.

PIRES, José; PIRES, Gláucia. **A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe**.

RODRÍGUEZ, R. **Pedagogia de la diversidad: más aliá de los tipos y niveles de integración**. In: RODRIGUEZR, & MARTÍNEZI, . (orgs.) **Pedagogisy diversidad**. Habana: Abril, 2001.

SILVA, Alice Maria da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos** / Aline Maria da Silva. – Curitiba: InterSaberes, 2012. (Series Inclusão Escolar).

REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE A UNIVERSALIZAÇÃO E INOVAÇÕES CURRICULARES (BNCC) DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESTADO DE RONDÔNIA

AGUIAR, Luciana Dermani de⁵⁷
SILVA, Francianne Souza da⁵⁸
SILVA, Carmen Lúcia Rosita da⁵⁹

O RETRATO E OS DESAFIOS DA ESCOLA MÉDIA BRASILEIRA

Para conhecermos a realidade, as possibilidades e os limites do Ensino Médio no Brasil e no estado de Rondônia tomamos como referência os dados publicados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sobre os indicadores sociais da população brasileira. Nesse sentido, os dados disponíveis para o Ensino Médio, apresentam um quadro preocupante, uma vez que as matrículas no Ensino Médio apresentaram uma queda significativa de 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram

⁵⁷ Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutoranda em Humanidade e Artes pela Universidade Federal de Rosário – Argentina. Professora da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC/RO).

⁵⁸ Especialista em Linguística e Literatura pela Faculdade FACISA - CELER.

⁵⁹ Graduada em Pedagogia pela faculdade AVEC-Associação Vilhenense de Educação. Especialista em Psicopedagogia pela FAMA-Faculdade da Amazônia.

apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo relatório do (IBGE/INEP, 2010). Assim, esta retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas.

Nas duas últimas décadas, os indicadores, tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola, melhoraram, mesmo sendo em ritmo e qualidade aquém do necessário para assegurar a todos os jovens, e a cada um deles, o direito de aprender. De acordo com dados do (IBGE/PNAD), de 2016, mostram que os jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão distribuídos da seguinte forma: cerca de 3,1 milhões, ou 29% desses jovens ainda estão retidos no ensino fundamental; 54,3% estão matriculados no Médio; 1,7% cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2,6% estão no Ensino Superior; 0,3% fazem pré-vestibular; por volta de 1,7 milhão de jovens, ou 16,3%, abandonaram a escola, dos quais 61,7% nem trabalham nem estudam. E apenas 658 mil, ou 6,2%, dos que deixaram a escola trabalham representando o gargalo educacional. A questão, portanto, é saber onde estão esses jovens que não cursam o Ensino Médio.

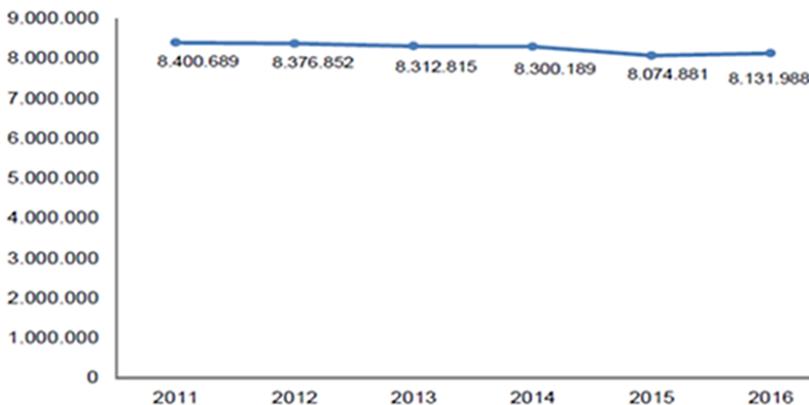
Conforme Pontes (S/d), um indicador bastante conhecido dessa categoria é a taxa de atendimento, que informa, para uma determinada faixa etária da população em idade escolar, o percentual das pessoas que estão frequentando a escola, não importando o fato de estarem

ou não matriculadas na série própria para a sua respectiva idade.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2016) o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola no Ensino Médio no Brasil nesta faixa etária é de 82,6%, o percentual de jovens dessa faixa etária que está no Ensino Médio (taxa líquida de matrícula) é de apenas 61,4%. Isso quer dizer que de cada cinco jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio, três estão matriculados nesta etapa, um ainda está no Ensino Fundamental, e um está fora da escola. O estado de Rondônia apresenta um percentual de 83,1%. Daí, a intenção da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecida pela lei 2014/13.005, em vigência desde 2014, que busca garantir esse direito e estabelece que todos os jovens de 15 a 17 anos deveriam estar na escola em 2016 e de elevar para 85% a taxa líquida de matrículas. Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais. No entanto, cerca de 18.871 de adolescentes de 15 a 17 anos ainda estão fora da escola em Rondônia.

Nesse sentido, destaca-se a influência que o caráter diverso e desigual do nosso país, bem como as particularidades de um sistema federativo que vem exercendo sobre as reformas educacionais ao longo dos anos. Segundo Cury (2002), "A educação básica no Brasil", revela que a educação brasileira vem sofrendo profundas mudanças no período que sucede a promulgação da CF de 1988 e da LDBEN nº 9394/1996.

Gráfico 01: Ensino Regular – Evolução do número de matrículas no ensino médio Brasil – 2011 - 2016



Fonte: INEP, Censos Escolares

Pelo gráfico 01, é possível perceber, a evolução do número de matrículas no ensino médio no Brasil entre 2011 – 2016. Percebe-se um crescimento absoluto no Ensino Médio da Matrícula de 8.400.689 (2011) para 8.131.988 (2016), apresentando ao longo deste período, um comportamento peculiar. Assim, é importante observar, que embora cerca de 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados na escola, apenas 52,25% estão no Ensino Médio, etapa apropriada da trajetória

escolar para esta faixa etária. Isso poderia, a princípio, indicar que o Ensino Médio também está se aproximando da universalização, mas este não é o caso, pois grande parte desses adolescentes ainda se encontra retidos no Ensino Fundamental, em decorrência da reprovação e do abandono temporário da escola.

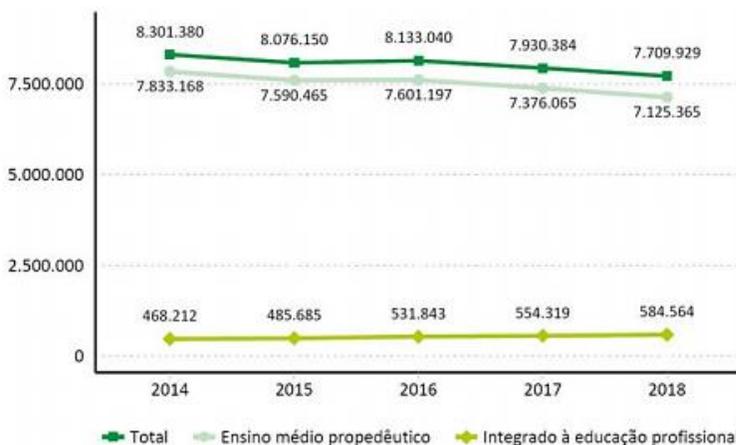
Outro aspecto essencial é quanto às taxas brutas de escolarização no Ensino Médio, que oscilam em torno de 90%, indicando a coexistência e certo equilíbrio entre dois fenômenos relevantes: de um lado, as baixas taxas de aprovação; de outro, os níveis consideráveis de evasão, impedindo que as taxas brutas fiquem excessivamente elevadas.

Vale ressaltar que os dados também mostram que a maternidade precoce pode ter efeito sobre a educação: quanto antes chega o filho, maior a chance de uma mulher deixar os estudos e também nas reiteradas situações de discriminação racial, de homofobia e de sexismo, que acontecem cotidianamente das escolas e reforçam os estigmas já existentes. Na faixa dos jovens entre 15 e 17 anos, por exemplo, 88,1% das mulheres sem filhos estudavam. Entre as que tinham um filho ou mais, só 28,5% continuavam na escola segundo (IBGE/PNAD), de 2016.

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no Brasil em 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica no Brasil, 1,3 milhões a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas. Em 2014, 61% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. De lá para cá, esse percentual aumentou

significativamente e, em 2018, chegou a 68,7%. Porém, se mantido o ritmo médio de crescimento registrado no período entre 2014 a 2018, a meta do PNE para a taxa líquida de matrícula nesta etapa da trajetória escolar será alcançada apenas em 2030, ou seja, seis anos após o estabelecido. Situação evidente no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Ensino Médio – Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil 2014 a 2018.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Outro aspecto importante, segundo (INEP,2018), foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio. O total de matrículas no ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto à redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto à melhoria do fluxo no Ensino Médio (a

taxa de aprovação do Ensino Médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nesse período, o número total de matrículas no Ensino Médio reduziu 7,1%. No sentido oposto, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 24,9% no último ano, passando de 468.212, em 2014, para 584.564 matrículas, em 2018, conforme gráfico 2.

No que diz respeito ao estado de Rondônia segundo (INEP), em 2018, as taxas de escolarização bruta e líquida referentes ao Ensino Médio apontam para uma sensível melhora dos indicadores quantitativos nos últimos anos, como a taxa de escolarização líquida, que aumentou entre 2014 e 2018 – de 50,2% para 65,8% da população matriculada no Ensino Médio, em idade adequada. No entanto, tais avanços não foram acompanhados, de forma proporcional, pelo incremento dos indicadores de qualidade, apresentando um cenário extremamente desafiador.

Sob essa perspectiva, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponibilizados pelo (INEP), mostram que, em 2015, o estado de Rondônia não alcançou a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) e ainda registrou uma queda no IDEB do Ensino Médio. De acordo com o levantamento, da primeira à terceira série do Ensino Médio, foi registrada a pontuação de 3,7, enquanto o objetivo da meta era chegar a 4,3 pontos. Em consonância, na fase final do ensino fundamental (6º ao 9º ano), em 2015, Rondônia também não superou a meta estipulada. Foram registrados 4,5 pontos e o objetivo era alcançar a pontuação de 4,7. Em face da priorização da expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental

pelo PNE 2000-2010, a estagnação do ensino médio, também no que diz respeito à qualidade, já era previsível, devido à falta de políticas públicas mais atuantes e eficientes no âmbito educacional brasileiro.

O IDEB atual no território brasileiro é de 3,8, quadro que se mantém praticamente inalterado desde 2011, quando foi de 3,7. Foram 19 as unidades da federação que apresentaram avanço do Ideb nessa etapa entre 2015 e 2017, e cinco tiveram redução.

Neste contexto, em relação aos sistemas de avaliação, conforme Castro (2009) “Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem”. Por isso, as avaliações acabam se tornando um instrumento imprescindível no processo de prestação de contas à sociedade e no debate público frente aos desafios da educação para a atualidade.

Dessa forma, os dados mostram o número total de alunos no Ensino Médio em Rondônia de acordo com *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2015) era de 64.827, sendo que 4.257 eram do sexo feminino e 3.817 do sexo masculino. No que diz respeito a gênero, os homens estão em desvantagem em relação às mulheres. Em relação à raça, os negros estão em situação menos favorável que os brancos. Uma vez que esses jovens, 11.584 se declararam da cor branca, 1.235 da cor preta, se declararam pardos, 20.311 amarelos 276 e 340 indígenas. Embora significativos, os números não são capazes de dimensionar a sutileza da discriminação e de

mensurar o impacto negativo que ela exerce sobre o desempenho escolar.

Situações que não se manifestam apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar dos estudantes. Vale destacar que as desigualdades que caracterizam o processo de escolarização e o desempenho dos alunos ao longo da trajetória escolar refletem de forma considerável, ao final, no nível de escolaridade.

Nesta seara, o (IBGE) apresenta que no Brasil, em 2015, há 1,6 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Outros 8,1 milhões de alunos cursam o Ensino Médio. Há, no entanto, 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluírem os estudos, dos quais 52% não concluíram o Ensino Fundamental. Sabe-se que historicamente foram se acumulando atrasos em vários grupos de idade, constituindo um dos grandes desafios tanto para o Ensino médio brasileiro quanto para o estado de Rondônia, pois ambos apresentam os dados preocupantes, desde a distorção idade/série, repetência, evasão até o baixo desempenho dos alunos nos exames de avaliação, quer estaduais, nacionais ou internacionais.

Segundo Pontes (S/d, p.10) essas taxas brutas de escolarização no Ensino Médio, que oscilam em torno de 90%, indicam a coexistência e um certo equilíbrio entre dois fenômenos relevantes: de um lado, as baixas taxas de aprovação; de outro, os níveis consideráveis de evasão, impedindo que as taxas brutas fiquem excessivamente elevadas.

O fracasso do Ensino Médio brasileiro, os dados quantitativos e os baixos indicadores de desempenho de aprendizagem são inquestionáveis, visto que os

indicadores apresentados corroboram com recente estudo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), onde a amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. Do total de alunos da amostra brasileira, 77,7% estavam no Ensino Médio, 73,8% na rede estadual, 95,4% moravam em área urbana e 76,7% viviam em municípios do interior.

Segundo (INEP, 2015) em cada edição, o PISA dá ênfase a uma das três áreas. Na deste ano, o foco foi ciências. Em 2015, a nota do país em ciências caiu de 405, na edição anterior, de 2012, para 401; em leitura, o desempenho do Brasil caiu de 410 para 407; já em matemática, a pontuação dos alunos brasileiros caiu de 391 para 377. Em ciências, os alunos brasileiros obtiveram 401 pontos contra 493 pontos da média da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em leitura, 407 pontos ante 493, e em matemática, 377 pontos contra 490.

De acordo com os resultados do Brasil no PISA, o qual avalia o desempenho dos estudantes em nível mundial, revelam que Brasil caiu em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Segundo a definição fornecida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na penúltima edição, conduzida em 2015 e aplicada em 70 nações, ficamos na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. A amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos. Os dados no, Pisa 2015, também revelam, que 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de

proficiência. A média de desempenho foi de 407 pontos. É a segunda queda consecutiva na área de leitura desde 2009. Os resultados do PISA mostram que o País tem avanço lento e abaixo do ideal na educação ocupando um dos últimos lugares na lista: entre os 65 avaliados, ocupa a 58ª posição.

A Meta 3 do movimento Todos Pela Educação prevê que, até 2022, pelo menos 70% dos estudantes estejam aprendendo o que é adequado para o seu ano. Na prática, significa saber se as crianças e jovens estão aprendendo o que se espera a cada etapa da trajetória escolar. Essa análise é feita com base nos resultados da Prova Brasil e do Saeb. No estado de Rondônia a situação da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental nas avaliações externas apresentou um crescimento significativo de 31,2% em 2012 para 39,6 % em 2018. Em relação aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio tivemos em 2012, 24,0 %, já em 2018 obtivemos um aumento considerável de 26,3 % em Língua portuguesa.

Para avançar na agenda da Educação, é preciso que os gestores conheçam profundamente os indicadores nacionais e de suas regiões e, mais do que isso, que acompanhem as estratégias eficientes para garantirmos uma Educação de qualidade e com equidade. Fazer as escolhas erradas é permitir que 7 em cada 10 jovens que concluem o Ensino Médio continuem saindo da escola sem saber ler adequadamente, condenando-os à expatriação de uma cidadania autônoma

Ainda segundo os dados do PISA 2015, revelam que 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência em leitura. A média de desempenho foi de

407 pontos, sendo a segunda queda consecutiva desde 2009. Estudos mostram que a proficiência em leitura, dos alunos da Educação Básica no Brasil, tem apresentado resultados que estão aquém do esperado, realidade não diferente em Rondônia. Com base nesses resultados, é interessante que surjam propostas de incentivo à leitura, no intuito de que, pouco a pouco, esse cenário seja modificado.

Diante desse cenário, é possível afirmar que não raras vezes os docentes se deparam com as inúmeras dificuldades de seus estudantes, as quais estão relacionadas não apenas à leitura, mas às mais diversas áreas do conhecimento. Focando justamente na deficiência em leitura, vem sendo desenvolvido um trabalho que se propõe a incentivar a leitura literária na Rede Estadual de Ensino de Rondônia com Projeto Dia de Ler Todo Dia, que tem como principal foco despertar o interesse pela leitura que não é, portanto, tarefa fácil para o professor de Língua Portuguesa, afinal o desenvolvimento das capacidades leitoras é o grande desafio da escola contemporânea.

Outro aspecto que nos chama à atenção, quanto à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), mostrou que depois de três anos de estagnação, voltou a crescer ligeiramente a taxa de escolarização da população de 15 a 17 anos. A taxa foi de 84,2% em 2012, 84,3% em 2013 e 84,3% em 2014. Em 2015, ela foi para 85%. Pode-se inferir que a situação do segmento formado por adolescentes entre 15 e 17 anos é desfavorável, apresentando apenas variações da ordem de 4,1 pontos percentuais. De acordo com relatório em Rondônia essa taxa alcançou apenas 54,5%. Embora a

proporção de jovens brasileiros que se encontra no Ensino Médio na idade própria tenha aumentado nos últimos anos, a escolarização dessa parcela da população jovem não está universalizada.

Sabidamente, Cury (2002, p 169) pondera: "Não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela." Pelo exposto, pode-se depreender que além dos resultados negativos, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade como etapa final da escolaridade básica. Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar.

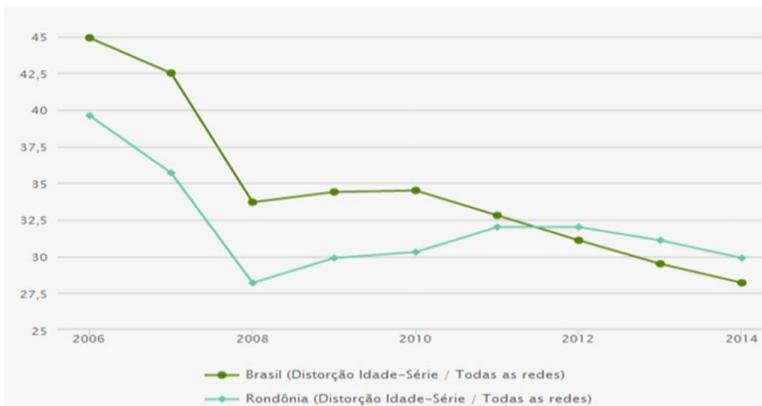
Segundo o movimento Todos Pela Educação, em 2015, a proporção dos que abandonaram a escola nessa etapa saltou de 7,2% para 16,2% em 12 anos. A evasão, nesse contexto, é menos causa que consequência dessa crise. Ela é a parte visível de um conjunto de problemas conhecidos há décadas, mas sobre os quais nenhum governo tem feito o suficiente.

Outro aspecto que chama atenção quando se observa os números relativos ao Ensino Médio é o fato de um percentual relativamente baixo dos jovens conseguirem concluir esta etapa de ensino na idade

correta, ou mesmo com um pequeno atraso, aos 18 anos. Segundo (INEP, 2015), é quanto à alta taxa de distorção idade-série, tanto de retenção no Ensino Fundamental quanto dos jovens e adultos que se encontram no Ensino Médio, que hoje representam quase 50% das matrículas. Dessa maneira, a taxa de distorção idade-série mostra a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais em relação à série que deveriam estar cursando.

Os dados mostram que, de forma geral, a porcentagem está regredindo desde 2006: caiu de 44,9% para 28,2% em 2014 no Ensino Médio.

Gráfico 3: Taxa Distorção Idade-série – Ensino Médio



Fonte: Mec/Inep/DEED/CSI

Como podemos ver no gráfico 3, a taxa para a rede total (pública e privada) vem diminuindo ao longo dos anos. Persiste, porém, a tendência de aumento da taxa no decorrer da trajetória escolar do aluno, conforme ele avança na escolaridade. Enquanto a distorção é de 4,1% no 1º ano do Fundamental, no 6º, ela é de 30%. A retenção sistemática faz com que o Brasil tenha cerca de

2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos nessa etapa da Educação Básica, quando deveriam estar cursando o Ensino Médio. Um terço deles ingressou atrasado, já no 1º ano do Fundamental. O indicador em Rondônia mostra a evolução da distorção idade-série de 29,9% em 2014, representando uma porcentagem dos alunos que não estão matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar.

Para uma melhor visualização em relação às taxas de distorção idade-série, abandono, reprovação e aprovação do Ensino Médio em Rondônia, temos os dados da tabela 01, anexo. De acordo com (SEDUC, 2016), pode-se avaliar que a taxa de distorção idade-série está regredindo desde 2006: caiu de 39,6% para 30,6% em 2015 no Ensino Médio em Rondônia.

Tabela 01: Taxa de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio – série histórica/RO.

ANO	ABANDONO	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	FLUXO DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE	TOTAL REPROVAÇÃO MAIS ABANDONO
2006	15,5%	12,5%	87,5%	39,6%	28,0%
2007	13,2%	12,4%	87,6%	35,7%	25,6%
2008	12,7%	12,1%	87,9%	28,2%	24,8%
2009	11,6%	12,3%	87,7%	29,2%	23,9%
2010	11,5%	11,8%	88,2%	30,3%	23,3%
2011	11,6%	13,3%	86,7%	32,0%	24,9%
2012	11,5%	12,3%	87,7%	32,0%	23,8%
2013	10,5%	10,3%	89,3%	31,1%	20,8%
2014	10,5%	12,3%	88,9%	29,9%	22,8%
2015	9,3%	13,4%	86,6%	30,6%	22,7%

Fonte: INEP/MEC/2015. Tabela elaborada pelo autor.

Esses números, apresentados na Tabela 1, revelam, principalmente por meio das primeiras taxas do período considerado, entre 2006 a 2015, passou de 12,5% para 13,4, em reprovação no Ensino Médio, demonstrando valores consideravelmente preocupantes, o que

representa um significativo efeito de gargalo na progressão escolar. Nesse sentido, outro ponto a ser destacado é quanto ao abandono que atingiram os valores de 9,3% e distorção idade-série 30,6% em 2015, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade-série que atinge a metade das matrículas, fato, que certamente gerou uma sobrecarga considerável na estrutura de ensino no estado para acomodar esses alunos retidos por repetência ou evasão.

Pode-se inferir, a partir dos dados apresentados que embora a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio tenha sido potencializada nos últimos anos, o desafio da permanência e da garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Principalmente em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os avanços tecnológicos, educação inovadora e também os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção no mundo do trabalho que tem mudado neste princípio de século.

Sob essa ótica, o Ministério da Educação, na tentativa de reverter alguns indicadores educacionais validou a Reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, que promove alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica que tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses e projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Por outro lado, a Reforma do Ensino Médio, ao definir itinerários formativos de forma precoce, pode levar uma grande parte da juventude a viver, ao final do Ensino Médio, um drama pela escolha compulsória ou precipitada, a diminuição da importância de algumas disciplinas na formação dos jovens, a aproximação entre a atual Reforma do Ensino Médio e experiências ocorridas no Brasil e em outros países, bem como ausência de diálogo com população e profissionais da educação na elaboração da proposta e o desrespeito à ordem democrática na “imposição” ou “top/down” (de cima para baixo), via medida provisória. Em contrapartida, temos a proposta positiva de flexibilização, aumento da carga horária do aluno, investimento no ensino integral.

Dessa maneira a Lei 13.415 parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo.

Segundo Alves e Pinto (2011), quando se fala em educação de qualidade, aspectos relacionados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Com esse entendimento, é fundamental conhecer a realidade da escola média e seus sujeitos. “É preciso reforçar a ideia de que educação básica de qualidade não é um programa de governo, mas um dever do Estado” (CARNEIRO, 2012, p. 194).

Outro aspecto relevante se refere às dificuldades da efetivação do regime de colaboração que têm

impactado negativamente na agenda das políticas públicas educacionais, pois é preciso uma ampla articulação, que envolva também os Estados, para que se consiga avançar no atendimento dos adolescentes.

Para tanto a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio propõe apenas obrigatoriedade das áreas de Linguagens e Matemática no currículo. Assim, os campos de Ciências da Natureza, Humanas e Sociais aplicadas passam a ser distribuídos em caráter interdisciplinar e a critério de cada rede. Nesse aspecto chamamos a atenção o pouco destaque aos campos humanos e científicos deixa de estimular o estudante a pensar criticamente. O estudante pode até ser proficiente em Língua Portuguesa e Matemática, mas talvez não terá a capacidade de analisar de maneira crítica a realidade em todas as suas manifestações: artísticas, científicas e éticas – algo que se espera na formação integral do estudante do Ensino Médio. É necessário um olhar atento às especificidades do Ensino Médio, pois é muito desafiador imaginar a possibilidade de constituição de um país, de uma sociedade avançada, contemporânea, condizente com os desafios atuais, dedicando um espaço pequeno para essas disciplinas no currículo escolar.

Nesse contexto, situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei no 13.415/2017 e na participação de

organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.

Assim, a interpretação da LDB é adequada a todo o ordenamento jurídico brasileiro e à vigência das diretrizes curriculares, dessa maneira não faz sentido que uma BNCC escolha apenas Língua portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias, dado que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano. Se a BNCC se propõe a ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BNCC, p. 7), essa redução em Língua portuguesa e Matemática pode representar um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas redes públicas de ensino, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino.

É significativo citar também que reconhecer apenas a Matemática e a Língua Portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes.

Cabe ressaltar que não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. As trajetórias serão definidas pelas condições de oferta dos sistemas, das redes de ensino, como ficou, de fato, estabelecido na Lei

13.415/17, e isto poderá marcar profundamente o Ensino Médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, pois o custo de uma escola de tempo integral é elevado, há grande possibilidade de os estados não terão condição de mantê-las.

Nesse sentido, a implementação da Lei 13.415 que trata da Reforma do Ensino Médio, continuará a enfrentar sérias dificuldades, pois, a ausência de recursos para equipar e melhorar a infraestrutura das escolas e o convencimento dos atores do processo, em especial os responsáveis pela implementação da política são desafios a serem superados, para que seja possível uma educação mais igualitária.

É preciso ter muita atenção na maneira muito ampla como as competências são formuladas na BNCC. E formuladas dessa forma, se nos atentarmos, várias dessas competências guardam um quê de otimismo e positividade, trazem à tona aspectos importantes na formação do jovem. Entretanto, o problema é que ao serem arquitetadas sobre a forma de competências, elas apostam muito na aplicação do conhecimento e não no exame da constituição do próprio conhecimento e nas formas de aquisição desse conhecimento.

A BNCC foi formulada de maneira abrangente e com um número de termos polissêmicos, como “formação crítica”, “autonomia intelectual”, “visão

ampla da realidade”. São termos que não estão muito claros. Essa formulação que é encantadora pode esconder e provavelmente esconderá aquilo que não está necessariamente formulado e explícito, que é de que forma serão abordadas essas competências.

Outro fato que nos chama atenção na BNCC é que direito de aprendizagem está equacionado com competências, isto é, direito de aprendizagem é a mesma que competências e habilidades. Isso quer dizer que quando ela fala em direitos de aprendizagem significa que o que se quer avaliar efetivamente são competências. Assim, um Sistema Nacional de Educação compreende uma base comum, mas uma base comum sozinha não compreende um Sistema Nacional de Educação.

Num cenário marcado por tantas ameaças e incertezas, é difícil fazer projeções. Essa dificuldade deve, entretanto, nos manter em estado de alerta. Portanto, o ensino médio exige respostas urgentes na década que se inicia. O debate precisa avançar, embora exista um consenso quanto à necessidade e investir mais no ensino médio e na educação dos adolescentes. Para tanto, é necessário que as políticas ganhem escala e fôlego, ao mesmo tempo em que sejam implementadas ações destinadas a atender demandas de populações específicas. Também é importante que se amplie o processo de escuta dos adolescentes, para que suas demandas e seus anseios sejam levados em conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil precisa investir na continuidade das políticas públicas em Educação, sem que se reinvente a roda, sem que se desperdicem recursos em medidas de última hora, alheias à realidade social e educacional brasileira, pois as lacunas existentes do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram determinantemente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

Se, por um lado, o Ensino Médio apresenta muitas lacunas na formação dos alunos, altos índices de evasão e repetência e necessita de uma reorganização para atender as demandas dos alunos, dos professores e de toda comunidade escolar, configurando uma plausível discussão em torno de uma proposta de reforma, por outro, é preciso destacar que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória, sobretudo para educandos e educadores. O que se nota é que o processo em que tal reforma foi gestada sob discursos de melhorias e de luta pela educação, de liberdade e flexibilidade, foi aprovada em meio a polêmicas e debates acalorados dos que tomaram conhecimento sobre essas reformas.

É urgente e prioritário, o desafio de tornar as escolas mais atrativas e acolhedoras, pois a educação é o fator mais relevante para o desenvolvimento de um país. Os países que se desenvolveram rapidamente nas últimas décadas foram exatamente aqueles que mais investiram na Educação de qualidade para sua população. Um dos desafios do Brasil, neste momento, é oferecer a todos os

brasileiros uma escola que dialogue com o universo profissional.

Faz-se necessário que a matriz educacional brasileira deixe de ser exemplo de exclusão social do País. Alguns números refletem o desafio que atinge a juventude: 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola; 11,5% dos que têm acesso são reprovados e quase 7% abandonam os estudos. Apenas 58,5% dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental concluem o Ensino Médio até os 19 anos.

A educação de qualidade deve ser vista como uma agenda de primordial de geração de oportunidades para a juventude, de competitividade para o ambiente de negócios e um compromisso social, pois pode ajudar o Brasil a ser mais equânime.

É preciso que autoridades públicas, educadores, pais e estudantes trabalhem juntos, desde já e nos próximos anos, para extrair da nova legislação o resultado que todos desejamos: um Ensino Médio conectado com as aspirações dos estudantes, capaz de transmitir os conhecimentos fundamentais para construção de uma formação integral do cidadão e que crie oportunidades de inserção dos nossos jovens no mercado de trabalho. Esse é o nosso desafio. Essa precisa ser nossa principal agenda. Ganhará não apenas a geração que vai ingressar no Ensino Médio nos próximos anos, mas o País, que terá cidadãos e trabalhadores mais qualificados.

Nesse sentido Kuenzer (2000) destaca a necessidade de desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias para compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, pois

“um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (KUENZER, 2000, p.27).

Embora a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio tenham sido apresentadas pelo Governo Federal como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação, e tornam-se desafiadoras na atual conjuntura como: a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Ademais, a Reforma do Ensino Médio fortalece e estimula as parcerias público-privadas e a aplicação de recursos públicos na rede particular de ensino, além de abrir novos nichos de mercado para instituições privadas parceiras.

Conclui-se que os dados levantados nesta pesquisa podem fornecer informações para a tomada de decisões necessárias para que o estado de Rondônia por meio da Secretaria de Estado da Educação alcance melhores níveis de proficiência em leitura e, conseqüentemente, forme leitores mais críticos e capazes de atuar na sociedade.

Enfim, a educação é um caminho, talvez o único possível para o jovem seja qual for sua classe social, porém, é necessário que se pense o currículo fora da manutenção da lógica de um sistema dual e que haja investimento público, não vinculado aos empréstimos bancários, dado que o dinheiro vem com receituário, para que se realizem as suas imensas possibilidades.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: . Acesso em: 15 de out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2017: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: . Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2016.pdf>.

BRASIL. Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: . Acesso em: 09 jan. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./ dez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p.

168-200. Disponível em
<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 abr. 2019.

INEP. Geografia da educação brasileira. Brasília: INEP, 2016.

_____. Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/ldeb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acessado em 18 abr. 2019.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2019.

Portal Brasil. **Entenda o Novo Ensino Médio.** 2016. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/entenda-o-novo-ensino-medio>> Acesso em 18 de out de 2019.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores educacionais no Brasil e no mundo:** as diversas faces da educação. Juiz de Fora/MG: UFJF, s/d.

LEITURA LITERÁRIA: o prazer do sagrado ao profano

PEREIRA, Marcos Aparecido⁶⁰
MAGALHÃES, Epaminondas de Matos⁶¹

INTRODUÇÃO

Tanto Llosa (2016) quanto Todorov (2009) afirmam que a literatura é mais que um simples entretenimento, uma distração ou uma enganação. Literatura em todas suas manifestações cumpre sua tarefa de humanizar, como afirma Candido (2011) e ajuda a viver melhor, já que, embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009). Mas, para que isso aconteça é preciso que o leitor aceite o pacto proposto pelo autor na obra (SARTRE, 2004), pois segundo Bakhtin (2003, p. 279): “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. E como tal, a leitura precisa ser vista numa perspectiva de interação do sujeito leitor com a obra e não como objeto a ser dissecado sob procedimentos analíticos que afugentam a magia e a poeticidade da obra.

Jauss (1994) nos fala que os critérios de recepção e os efeitos produzidos no leitor são importantes para determinar a qualidade da obra literária. Portanto, para

⁶⁰ Doutorando em Estudos Literários – Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT; Mestre em Ensino - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT.

⁶¹ Doutor em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC/RS.

que a obra produza seus efeitos sobre o leitor e, conseqüentemente, sobre o mundo em que este está inserido é preciso que a ela seja capaz de interagir com o leitor. Essa interação é descrita por Barthes (1987) como sendo mais que um diálogo, o autor propõe uma relação de fetiche, de sedução e de sensualidade.

A DICOTOMIA DO LITERÁRIO: O SAGRADO E O PROFANO?

Candido (2011) explica que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e destaca, ainda, que é impossível viver sem literatura, já que ela se manifesta em nosso cotidiano de várias formas. De acordo como o mesmo autor, ela é composta de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Literatura é a arte de ouvir e de dizer, logo, nasce com o homem. Suas origens se assinalam com o uso da palavra: filogeneticamente, o homem, aprendeu a falar - dizer - antes de ler e escrever, como ontogeneticamente, acontece à criança, portadora de sua bagagem linguística, antes de alfabetizar-se. E essa capacidade de ouvir e de dizer é o ponto de partida da Literatura (CARVALHO, 1985, p. 47).

A literatura, devido a suas próprias origens, conforme descrito por Carvalho (1985), e sua multiplicidade de manifestações, segundo Candido (2011) é uma forma bastante democrática de expressão artísticas. É possível dizer que ela nasce do povo, com o povo e para o povo, ou, ilustrado por Todorov (2009, p. 22): “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Entretanto, existiu e, infelizmente, ainda existe certa resistência perante algumas manifestações literárias, sobretudo àquelas que são consideradas *populares*. Alguns gêneros ainda são vistos como superiores a outros dentro do universo de produção literária mundial.

Em outubro de 2016, por exemplo, o cantor e compositor Bob Dylan foi agraciado com o Prêmio Nobel de Literatura, fato que provocou um pequeno alvoroço entre os que discordaram da nomeação. Críticas nada amigáveis de outros escritores apareceram em redes sociais ao redor do mundo, algumas delas justificadas por Bob Dylan ser um astro da música *pop* e não escritor. Além disso, críticos acusaram a Academia da Suécia de usar a referida premiação para provocar um tipo de campanha de marketing. A nomeação, tida como “inusitada” e, principalmente, as críticas provam que ainda vivemos resquícios de um pensamento elitizado acerca do que é literatura. Isso, apesar das quebras de paradigmas que, felizmente, podem ser percebidas ao longo de séculos de produção artística.

Malu Zoega de Souza em seu livro “Literatura Juvenil em Questão: aventura e desventura de heróis

menores” menciona, por exemplo, que O Guarani, clássico de nossa literatura, escrito por José de Alencar, já foi considerado um “livro de aventura (e por que não de entretenimento)” (SOUZA, 2003, p. 32). Diversão e literatura parecem não andar juntas, pelo menos de acordo com conservadores de ontem e de hoje. O Nobel a Bob Dylan, os livros de aventura, o gênero policial (dentre outros) e a literatura infantil e juvenil (esses últimos que serão discutidos a seguir) são apenas algumas amostras de que há uma visão de duas literaturas: uma, erudita, formal e para um público seletivo e outra, popular, menor, informal e comercial.

Entretanto, os caminhos da literatura são complexos, não seguem regras fixas e, muito menos, padrões pré-definidos. Obras “menores” entraram para o rol dos “clássicos”, autores que são, hoje, irrefutáveis, já foram vistos como irrelevantes em suas épocas. Júlio Verne, “Daniel Defoe [...], assim como Alexandre Dumas e vários clássicos da juventude e clássicos do folhetim eram considerados escritores menores porque tentavam não só atender, mas, principalmente, ampliar o mercado de leitores” (SOUZA, 2003, p. 29).

Assim, a diversidade de produção literária é reflexo da multiplicidade humana e, como tal, merece respeito, precisa ser encarada criticamente, lida, discutida e compreendida dentro de seus contextos culturais e temporais. “Texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p. 96) onde um dá sentido ao outro numa relação de coexistência. Portanto, qualquer hierarquização, ou classificação de valores, pode ser provisória ou questionável em diferentes contextos

sociais.

Literatura erudita ou popular, sagrada e profana são parte de uma só literatura e, como tal, cumprem sua função de humanizar, como nos afirma Candido (2011) e Todorov (2009). E, para que isso aconteça, é preciso que haja um diálogo entre texto e leitor, independentemente de definições que, nem sempre, levam em conta uma perspectiva de receptividade e de interação obra-leitor.

Afinal,

não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos no mundo, em todas as épocas, por que as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica (PAULINO, 2010, p. 129).

Pensamento esse, que, de certa forma, esclarece o preconceito sofrido por determinados tipos de produção literária em diferentes momentos históricos. Divisão esta que separa os livros entre os bons e os maus, aqueles que devem ser usados na escola e aqueles que serão renegados.

Porém, Jauss (1994) esclarece que, na verdade, o que determina a permanência ou não de uma obra em determinado contexto é a recepção do leitor. Leitor esse que não será o mesmo sempre já que cada fase da vida proporcionará uma experiência diferente de leitura, conforme nos explica Calvino (1993). O mesmo autor acrescenta que, na vida adulta, deveríamos ter um tempo

dedicado a reler obras que foram importantes na nossa juventude. E, lembra, ainda, que livros e leitores ver-se-ão num novo encontro, já que ambos mudam “à luz de uma perspectiva histórica diferente” (CALVINO, 1993, p. 11).

Mesmo que não sejamos capazes de lembrar a maior parte da obra, ela já terá cumprido sua função e deixado “sua semente” (CALVINO, 1993, p. 10) através dos valores transmitidos, aventuras vividas, recordações guardadas e descobertas realizadas durante a leitura. Sendo assim, é imprescindível transitar pela diversidade literária, experimentar, inovar, descobrir, ler, reler e, sobretudo, redescobrir o livro, a nós mesmos, o outro e o mundo, despido de preconceitos e classificações hierárquicas. Pois a literatura (erudita ou popular, sagada ou profana) cumpre sua função, ou funções, como afirma Candido (2011) no trecho a seguir:

Analisando-a [a função da literatura] podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178, 179).

Portanto, a literatura fala-nos (durante o ato da leitura) e permite-nos falar de (refletir, lidar e compreender) nossas emoções e de nossos múltiplos

mundos (social, cultural, intelectual, emocional, espiritual), ela expande nossos olhares através de uma infinidade de olhares num processo vasto, irreversível e, muitas vezes, de forma imperceptível de (auto) conhecimento.

LEITURA: LIBERDADE E PRAZER NAS ESCOLHAS

A literatura que agrada é aquela que dá prazer. Isso desde o momento em que se molda a criação artística até o momento em que ela é recebida pelo leitor. Sartre (2004) diz que o autor cria para sentir-se especial em relação ao mundo. Nenhum artista escreve sua obra simplesmente para ser analisada e estudada como um quebra-cabeças. Ainda que ele trabalhe dando formas estéticas para seu texto, essa não é sua intenção primeira, afinal a arte se liga tanto nos mistérios de descoberta de seus sentidos ocultos quanto no prazer e fruição que ela proporciona.

“Ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo” (SARTRE, 2004, p. 22). Um modo que seja capaz de seduzir o leitor e de levá-lo, encantado, para um mundo de fantasias e de criação por meio da imaginação. Tudo o que o autor faz ao elaborar sua obra é para provocar o leitor, para dar-lhe determinadas sensações e emoções, logo, a obra nasce para ser lida, sentida e, dessa forma, ganhe vida na mente do leitor, pois é no contato com o leitor que ela ganha vida, de fato uma vez que o autor apenas molda a criação deixando lacunas que deverão ser preenchidas pelo leitor (SARTRE, 2004).

O autor quer, deseja que o leitor, sinta, veja, ouça e acompanhe os personagens como se a vida sua própria. Ou como diz Sartre (2004) quer que o leitor aceite como verdade aquilo que está posto na obra. Entretanto, nem todas as propostas serão aceitas por todas as pessoas. “As pessoas são receptivas a partir de algo que já existe nelas de forma potencial e que encontra nesse fato uma oportunidade de manifestar” (SALLES, 1998, p. 92). Portanto, a relação entre obra e leitor precisa ser especial, precisa ir além do simples contato racional, crítico e teórico. Se não fosse assim, todas as obras tocariam todas as pessoas de igual maneira, pois o ser humano é dotado da mesma lógica. Certamente não é de lógica que a autora está se referindo no excerto anterior. O que nos diferencia no contato com a leitura literária é o que sentimos, como sentimos e porque sentimos. É pelos sentimentos que nosso mundo será construído, abalado, destruído e reconstruído no contato com o universo da leitura.

Obviamente os clássicos são importantes, relevantes e basilares ao tratar de literatura, entretanto, é preciso abrir espaço para novas leituras na escola, leituras de obras, autores e estilos, às vezes, não consagrados, mas que são capazes de dialogar com os jovens leitores, pois Foucambert (2002, p. 38) diz que “se [...] o prazer de ler se perdeu [...], ele não se perdeu muito longe”.

Se “estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura” (BRASIL, 2008, p. 61) é preciso trazer as experiências de leitura deles para dentro da sala de aula e, aos poucos, discutir, negociar, orientar e abrir os olhos para novas possibilidades. Ao invés de tratar os livros da

moda, a literatura juvenil e/ou os *best-sellers* como inimigos índigos que profanam aquilo que a crítica considera como a literatura sagrada, as escolas deveriam usar essa literatura como ponte para o mundo da sedução que a leitura pode proporcionar.

Ninguém começa uma trajetória de leitura literária com Charles Dickens, Machado de Assis, Dostoievski ou James Joyce. É preciso primeiro transitar por outras leituras, descobrir o sabor de uma aventura ou sentir o medo de um suspense ou ainda encantar-se com uma história de amor bem ao estilo jovem. Depois de experimentar o sabor dessas sensações, o professor terá maiores possibilidades de fazer mediações que levem o aluno à descoberta dos clássicos.

Nos últimos anos tem circulado no mercado literário jovem os nomes de autores como Stephen King, Nicholas Sparks, Rick Riordan, John Green e Kiera Cass, além obviamente de livros como a saga Harry Potter, *Jogos Vorazes*, *A culpa é das estrelas*, *Senhor dos Anéis*, *Hobbit*, *As crônicas de Nárnia*, saga de *Crepúsculo*, a sequência *Diário de um banana*, a trilogia de *Divergente* e também as obras de *As crônicas de gelo e fogo* que deu origem à série de televisão norte-americana *Games of Thrones*. É muito comum ver jovens lendo esses livros, geralmente volumosos, na escola e também fora dela. Entretanto, muitas escolas e/ou seus professores resistem ao uso desse tipo de literatura em sala de aula.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio assumem que a leitura literária vai se tornando cada vez mais “fechada” para o aluno conforme ele caminha em direção ao ensino médio. A autonomia de escolha do que o aluno vai (ou quer) ler dá espaço àquilo que o aluno

deve ler. Um crivo, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ligado à:

[...] influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade (BRASIL, 2008, p. 62, grifo nosso).

Dessa forma, não só a autonomia do aluno leitor, mas também a professor leitor é, de certa forma, cerceada. Acredita-se, portanto, que é preciso dar voz aos professores e, principalmente aos alunos quando o quesito é o que ler e porque ler em sala de aula. Apenas com a união, de um lado, da experiência (de formação e de leitura) do docente e de outro, o gostar (aquilo que chama a atenção) do jovem num diálogo franco e sincero terá a capacidade de quebrar o caráter de obrigação e distanciamento da leitura literária.

Coenga (2010, p. 103) diz que: “a distância entre o jovem e a leitura pode ser minimizada se a atividade for prazerosa. Para promover esse encontro amoroso, é necessário, antes de tudo, sensibilidade e coerência”. Assim, no processo de formação de leitores literários é importante o incentivo à leitura de gêneros receptivos a determinada série e/ou idade. Uma prazerosa leitura leva

a outra e outra e mais outra, o que, por sua vez, cria o hábito. A consolidação do hábito da leitura requer tempo e experimentação a fim de que a busca frequente da literatura seja um ato consciente e não apenas um comportamento de rotina, como nos explicam Aguiar e Bordini (1988).

Logo, a escola precisa abrir as portas para a literatura que os estudantes acabam encontrando por conta própria, por indicações de seus pares, pelos filmes e pelas séries de televisão. Ao mediar a leitura literária em sala de aula é importante que o professor conheça o repertório de leitura de seus alunos a fim de intervir de forma a guiá-los rumo a literatura almejada pela escola sem, contudo, perder de foco que apenas através da descoberta do prazer de mergulhar num livro é que aquela atividade fará sentido na vida do aluno. É preciso, segundo Pennac (1998) garantir que o jovem tenha os mesmos direitos que os adultos sobre a leitura, sobretudo o direito de não ler.

Como o contato com a leitura literária muitas vezes começa na escola e por isso faz-se necessário um olhar atento sobre essa prática na escola. A prática escolar de leitura é muitas vezes baseada naquilo que o aluno deve ler e precisa ler. São leituras de caráter, geralmente, conteudista (PALO; OLIVEIRA, 1992) que distanciam o jovem leitor em formação da leitura literária, às vezes de modo irreversível. Além disso, a leitura é, quase sempre, condicionada à nota. O aluno faz obrigado porque precisa da nota para progressão de ano, o que gera um sentimento de troca como se a leitura servisse apenas quando se quer ganhar algo. Dessa forma, o gosto, o

prazer não cruzam os umbrais da sala de aula e não é descoberto pelo jovem leitor em formação.

O trabalho com a literatura que visa unicamente ensinar a história das escolas literárias e/ou analisar os personagens, suas competências e sanções, o uso das figuras de linguagem do autor e seus recursos gramáticos é como uma brincadeira em que não se brinca, se analisa, se decompõe o jogo em regras, peças e partes. Certamente isso deve ter sua importância para os teóricos da psicologia, da educação e do desenvolvimento da criança, contudo, não é neste ponto que está o maior valor e importância de uma brincadeira. Igualmente, não é na reprodução de modelos exploratórios da obra que o ensino e a leitura de obras literárias têm seu maior valor. Afinal, como afirma Cunha (1990), livro não é remédio. Não é remédio para o desenvolvimento do pensamento crítico e ou habilidades linguísticas. Isso é consequência da interação dialógica com a obra, com a cultura do tempo em que é lida e com os pares de leitores e ainda não leitores daquela mesma obra que por vezes se mistura, debatem e constroem novos pontos de vista.

O ensino de literatura apenas dos clássicos na escola, sobretudo em turmas em que o gosto pela leitura literária ainda não foi descoberto é uma restrição do poder criativo da literatura, é amarrá-la nos dogmas da crítica e na visão limitada dos livros didáticos. Entretanto, vale lembrar que “o cânone não é estático” (BRASIL, 2008, p. 75) e obras desconsideradas no passado figuram entre os clássicos atuais (SOUZA, 2003). Dessa maneira, desprezar uma obra simplesmente porque ela não faz parte das indicações do livro didático ou das orientações didáticas disponibilizadas aos professores é desprezar um

possível objeto de deleite, de interação e discussão em sala de aula.

Cada momento da vida pede um estilo, um gênero, um autor. Calvino (1993) fala que os clássicos deveriam ser lidos na idade adulta, logo, na juventude é preciso trilhar caminhos de descoberta, de prazeres por vezes efêmeros, mas que, ainda assim, são relevantes na formação do sujeito leitor e de seu repertório de leitura. Ou seja, na infância e na juventude é preciso brincar com a leitura, trabalhar arduamente com ela (se assim se desejar) deve ser destinado aos adultos.

Apenas pela experimentação o leitor construirá seu repertório de leitura e passará de uma leitura mecânica para uma leitura autônoma e consciente perante o texto (AGUIAR; BORDINI, 1988). De outra forma, as leituras realizadas na escola, muito possivelmente, não romperão as barreiras do ensino médio a caminho de uma leitura independente na vida adulta. De modo óbvio, igualmente às preferências de jogos (brincadeiras), as experiências de leitura sofrerão mudanças ao longo da vida, contudo, uma vez descoberto o prazer, elas cumprirão sua tarefa mais imprescindível.

Da mesma maneira que não brincamos com a intenção de “aprender a ser adulto” ou de analisar as nossas brincadeiras sob a ótica de alguma teoria, não é com a intenção de analisar o texto que lemos literatura. Lemos porque dá prazer, porque faz sonhar com experiências imprescindíveis (CANDIDO, 2011). Por que, segundo Llosa (2016), as mentiras das ficções nos revelam e nos representam no mundo e ajudam-nos compreender-nos como seres humanos. É nesse caminho

que somos levados a refletir, a nos encontrar no olhar do outro (BAKHTIN, 2003).

CONSIDERAÇÕES

Tanto as brincadeiras quanto leitura estão ligados ao prazer de experimentar múltiplas experiências, ambas renovam a vida e são prazerosos à medida em são práticas e escolhas livres. A leitura literária, sobretudo na infância e na juventude, precisa ser vista na mesma perspectiva que as brincadeiras: não pode ser em troca de algo, não pode ser impositiva, não pode ser a escolha de outro, etc.

É hipoteticamente possível que se descubra a satisfação de ler a partir dos procedimentos de análise de textos que a escola propõe, geralmente, condicionados à nota do estudante. Entretanto, a leitura livre e dialogada, com certeza, trará mais frutos. Além disso, os leitores resultantes dessa prática têm maiores possibilidades de se tornarem, de fato, amantes dos livros fora da escola, na vida adulta.

Assim como as brincadeiras, o bom da leitura literária não é a análise do que foi feito, mas sim as marcas invisíveis deixadas em nossa mente. Logo, para que essas marcas sejam lembranças positivas, é preciso que as experiências das quais elas provêm sejam um verdadeiro pacto livremente aceito e não uma atividade imposta.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil.** São Paulo: Global, 1985.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogo.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 1990.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

LLOSA, Mario Vargas. La verdade de las mentiras. Livro digital. Alfaguara, 2016.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. Literatura Infantil: voz de criança. São Paulo: Ática, 1992.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SALLES, Cecilia Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. O que a literatura? São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, Malu Zoega de. Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ENTRELACES NOS FIOS HISTORIOGRÁFICOS E FICCIONAIS DO ROMANCE: *O VENDEDOR DE PASSADOS*, DE JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de⁶²
SOUZA, Almerinda Auxiliadora de⁶³

Há verdade, ainda que não haja verossimilhança, em tudo que um homem sonha. Uma goiabeira em flor, por exemplo, perdida algures entre as páginas de um bom romance, pode alegrar com o seu perfume fictício vários salões concretos.

José Eduardo Agualusa

O romance *o Vendedor de Passados*, de José Eduardo Agualusa, autor moçambicano, foi publicado pela primeira vez em 2004, no entanto, a edição por nós referendada é a 2^a, publicada em 2011 pela editora Gryphus. O livro contém as seguintes subdivisões: *Um pequeno deus nocturno; A casa; O estrangeiro; Um barco cheio de vozes; Sonho nº 1; Alba; O nascimento de José Buchamann; Sonho nº 2; Um esplendorio; A filosofia de*

⁶² Doutora em Estudos Literários - Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica-CEFAPRO-Cáceres-MT/Brasil, atuando na área das linguagens.

⁶³ Mestre em Geografia- Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Professora formadora-CEFAPRO-Cáceres/MT-Brasil, atuando na área das Ciências Humanas.

uma osga; Ilusões; Na minha primeira morte eu não morri; Sonho nº 3; Espanta-espíritos; Sonho nº 4; Eu, Eulálio; A chuva sobre a infância; Entre a vida e os livros; O mundo pequeno; O lacrau; O ministro; Um fruto dos anos difíceis; Sonho nº 5; Personagens reais; Anticlímax; As vidas irrelevantes; Edmundo Barata dos Reis; O amor, um crime; O grito da buganvília; O mascarado; Sonho nº 6; Félix Ventura começa a escrever um diário.

A subdivisão supramencionada reformula o tempo histórico e o tempo da experiência como unidades absolutas da memória, onde o passado e o presente dialogam de forma interativa, sem delimitação de fronteiras. Uma forma de reorganizar o tempo da experiência com o tempo vivido e ordená-lo para que alcance o acabamento estético na obra ficcional, na constituição de uma percepção singularizada da trama e que, também, dialoga com outras literaturas escritas em língua portuguesa dada suas condições socioculturais e históricas.

As unidades narrativas aprisionam um sentido e o sentimento da experiência diante da história, elementos que são deslocados pelos dados estéticos acrescidos pelo autor. Com isto, reforçamos que a experiência humana é o ponto focal, como se a narrativa nos colocasse diante de um retrato, onde as personagens se apresentam aprisionadas por uma história que se abre pela ficção e/ou por uma ficção que se abre pelos veios históricos. Ficção esta que dialoga, às vezes de forma conflituosa, com a *verdade* e com a *invenção*.

Segundo Lukács (2011), a dissolução do sentido da vida diante do período de decadência degenera e modifica parte das leis gerais da arte narrativa, bem

como, a diferença das perspectivas históricas rege os princípios de composição e caracterização das personagens. Nesse contexto, destacamos a imagem em sonhos da mãe do narrador que o aconselha em diferentes momentos da narrativa: “nos livros está tudo o que existe, muitas vezes, em cores mais autênticas e sem a dor verídica de tudo que realmente existe. Entre a vida e os livros, meus filhos, escolham os livros” (AGUALUSA, 2011).

Trata-se a obra de uma sátira político-social de Angola, que incita a reflexão sobre a construção da memória e seus equívocos na construção da identidade, especialmente ao forjar a história que não está *iluminada* nos registros oficiais. A narrativa apresenta a personagem Félix Ventura, um albino que tem como profissão inventar passados gloriosos aos seus clientes, os quais se trata de:

Toda uma classe, a nova burguesia. Eram empresários, ministros, fazendeiros, camanguístas, generais, gente, enfim, com o futuro assegurado. Falta a essas pessoas um bom passado, ancestrais ilustres, pergaminhos. Resumindo: um nome que ressoe a nobreza e a cultura. Ele vende-lhes um passado novo em folha. Traça-lhes a árvore genealógica. [...] gostariam de ter um avô com porte ilustre de um Machado de Assis, de um Cruz e Sousa, de um Alexandre Dumas, e ele vende-lhes esse sonho singelo (AGUALUSA, 2011, p. 17, grifo nosso).

É, portanto, na construção forjada das identidades que surge os indivíduos que compõem a nova burguesia angolana: prósperos empresários, políticos e generais da emergente burguesia angolana que têm um presente e um futuro promissor, mas falta-lhes um passado que não seja comprometedor, que não carregue a marca das atrocidades cometidas por eles nos acontecimentos reais. Assim, Félix Ventura se encarrega de arquitetar o passado que desejam, tendo como sustento o conhecimento obtido sobre as figuras ilustres e sua genealogia, saber intelectual calcado nas leituras de clássicos da literatura e das artes em geral, bem como, da observação minuciosa sobre as várias culturas dos países de Língua portuguesa. Esses fatores são comprováveis nas minúcias do enredo criado por Agualusa, em que, segundo a narradora, o berço de Félix Ventura foi os romances do português Eça de Queirós (1845-1900).

Há na criação estética de Agualusa o tom humorístico e sarcástico do narrador, conduzindo o leitor pela cultura angolana, característica premente em toda a narrativa que prende a atenção e instiga à curiosidade. São inúmeros os clientes de Félix Ventura em busca de passados gloriosos que reforcem a ideia de que a maioria das personagens históricas é imortalizada com passados falsos. Trata-se assim, de uma ficção memorialística que se arquiteta a partir de passados forjados, onde surge a invenção das personagens e seus duplos, onde a memória é o tecido singular que capacita o protagonista a expressar experiências e criar identidades.

A narrativa *O vendedor de passados* conduz à reflexão existencial sobre a metamorfose que sofre o ser

humano ao longo da vida: “dizer que alguém é jovem não me parece uma expressão correcta, alguém está jovem, isso sim, da mesma forma que um copo se mantém intacto momentos antes de se estilhaçar no chão” (AGUALUSA, 2011, p. 59), destaca ainda a real ignorância humana frente às coisas com as quais compartilha o cosmo:

Os homens ignoram quase tudo sobre os pequenos seres com os quais partilham o lar. Ratos, morcegos, baratas, formigas, ácaros, pulgas, moscas, mosquitos, aranhas, minhocas, traças, térmitas, percevejos, bichos-de-arroz, caracóis, escaravelhos. Decidi que o melhor era fazer-me à vida. Àquela hora o quarto do albino enche-se de mosquitos e eu estava com fome (AGUALUSA, 2011, p.20).

Povoada por personagens pitorescos, como a osga que narra e recorda o tempo em que era humana, a narrativa tece reflexões sobre as inter-relações existentes entre o ser humano, o outro e o mundo. A osga é uma lagartixa que lamenta o fato de viver com sua alma humana encalacrada, o que retoma ao fragmento no sentido de que, só após viver na alma desse pequeno ser, ela pode tomar consciência do lugar que ocupava no mundo, recordando com lucidez um passado, agora, sempre presente nas conjecturas animal. Assim, a narradora movimentada pelas veredas da história e sabe tudo da vida das personagens, desde o enredo ao íntimo de cada uma delas, expondo emoções e pensamentos e,

por isso, ele permite-se algumas intromissões em primeira pessoa.

A construção estética do romance moderno desconstrói a História/verdade da condição humana e do percurso sociocultural, histórico e político representando um grande dilema para a compreensão dos aspectos composicionais da obra. É, também, a metaliteratura, a arte *explicando* a si mesma, uma temática recorrente na criação literária de Agualusa. Além do ofício de Félix Ventura em vender passados e escrever histórias, ser similar ao trabalho do escritor, por vezes, aparecem percepções sobre a arte literária, como, por exemplo, na seguinte passagem:

- Acho que aquilo que faço é uma forma avançada de literatura -, confidenciou-me. – Também eu crio enredos, invento personagens, mas em vez de os deixar presos dentro de um livro dou-lhes vida, atiro-lhes para a realidade (AGUALUSA, 2011, p. 75).

O fragmento nos conduz à compreensão da literatura como lugar de manifestação do desejo, sempre em devir, onde não se pode atribuir determinados discursos funcionais, querer defini-la seria ignorar a condição de transcendência dos elementos literários. Ao apresentar a metaliteratura no desenho do romance e/ou da arte ficcional, o escritor lança a ideia de que só podemos pensar na literatura enquanto gestadora de sentidos e significados em latência na própria arte literária. A esse respeito Antônio Candido, em *Educação pela noite e outros ensaios* (1987, p.163), adverte que: “a

criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de que a explicação de seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos”.

Com o tear de passados, Félix Ventura atribui um presente aos seus clientes e apresenta a história de Angola, onde a identidade é compreendida no sentido político e histórico, calcada nos ideários escravocratas, comparada no romance como uma *imensa maçã apodrecida* (AGUALUSA, 2011, p. 108). Dessa forma, traça a herança obtida de Portugal e algumas relações existentes entre os países ligados pela língua portuguesa. Para tanto, o romance é subdividido por temáticas que se interligam e que representam a dual relação entre a memória e a história, com a qual o autor alinhava os vários gêneros discursivos presentes na narrativa, como: música, cartas, emails, bilhetes, cartão-postal, diário, artes plásticas e fotografias. Destaca-se assim que, conforme descreve Júlio Cortázar (2006),

[...] a literatura não é muito feliz num domínio de reconstrução total que compete a seu aliado, o historiador, e se entrega com maior prazer a outros temas; logo se observa que prefere as zonas ameadadas do tempo e os objetos mais próximos do interesse humano enquanto coisas vivas e pessoais. Por isso, e uma vez que Narciso continua sendo a imagem mais cabal do homem, a literatura organiza-se em torno de sua flor falante, e se empenha (está nisso) na batalha mais

difícil e caprichosa de sua conquista: a batalha pelo indivíduo humano, vivo e presente, vocês e eu, aqui, agora, esta noite, amanhã (CORTÁZAR, 2006, p. 62-63).

À medida que avançamos na leitura é possível adentrar as subjetividades das personagens na busca pela essência da humanidade, as quais se vinculam à poesia essencial do ser que rompe com as fronteiras do real estabelecido. Há com isso a ruptura com as pérfidas fronteiras entre o verdadeiro e o falso, o histórico e o ficcional, o passado e o presente. São elementos que se interagem na narrativa na ânsia por respostas e/ou para levantar dúvidas à coexistência humana. A tal ponto que, a própria narradora é a imagem da metamorfose, da relação intercambiante, lagartixa-ser humano que problematiza a existência humana.

A narrativa traça a história do albino negro, Félix Ventura, morador de Luanda, capital de Angola, que elabora árvores genealógicas ao fazer de pessoas comuns seres humanos com passados ilustres. Para tanto, o protagonista conta com a contribuição da lagartixa que comanda a narrativa. A Osga narra como um negro albino cria histórias de vida para seus clientes traçando uma genealogia clássica. Assim, dois seres distintos dialogam, se complementam e compartilham vivências diferenciadas, sonhos e *criações*, ou seja, ao mesmo tempo em que cria também projeta ações, é como se a narrativa se fizesse no decorrer das cenas, pois fatos novos surgem no desencadeamento dos fios do romance e prendem a atenção em pequenos detalhes, que pela arte do contar histórias toma proporções grandiosas na trama

do enredo. É Félix Ventura quem também cria uma identidade à Osga, dando-lhe o nome de Eulálio, momento em que a lagartixa lança a reflexão de que a identidade não é apenas um nome, também não é delimitada por gênero. Observamos que, até mesmo o albino, Félix Ventura, busca a realização de um presente para si alicerçado nos alfarrábios, livros antigos, que lhe serviram de berço e que, portanto, também cria uma identidade própria nos laços fictícios.

A relação da osga (Eulálio) e de Félix Ventura com a casa é um dos elementos fundantes da narrativa, trata-se de uma relação visceral, pois já no início da narrativa a lagartixa declara ser a casa o seu refúgio e aconchego, bem como, personifica-a, atribuindo-lhe sensações:

A casa vive. Respira. Ouço-a toda a noite a suspirar. As largas paredes de adobe e madeira estão sempre frescas, mesmo quando, em pleno meio-dia, o sol silencia os pássaros, açoita as árvores, derrete o asfalto. Deslizo ao longo dela como um ácaro na pele do hospedeiro. Sinto se as abraço, um coração a pulsar. Será o meu? Será o da casa? Pouco importa. Faz-me bem. Transmite-me segurança (AGUALUSA, 2011, p. 09).

A casa aparece como lugar da intimidade, como um ambiente propício para refletir sobre as ações de Félix Ventura e o passado de Eulálio, ser humano que, segundo é descrito, viveu quase um século invisibilizado, ou seja,

no corpo de um homem. Momento que *joga* com a reflexão de que nunca se sentira totalmente humano e, no tempo presente, lamenta sua condição de enclausuramento: “tenho vai para quinze anos a alma presa a este corpo e ainda não me conformei. Vivi quase um século vestindo a pele de um homem e nunca me senti inteiramente humano” (AGUALUSA, 2011, p. 43). Embora também seja possível uma reflexão sobre gênero, não iremos adentrar nesse debate, permaneceremos destacando a narradora para frisar a presença da Osga no romance, mesmo agora sabendo que esta é Eulálio, uma lagartixa macho.

A casa, segundo Gaston Bachelard (2005), nunca fica circunscrita no passado, já que a força criadora da memória permite que o ser humano a revise, trazendo-a para o presente. Concordamos com Ecléa Bosi (2013), ao relatar que a memória é sempre ficção, pois se apresenta sempre recheada de subjetividades, de percepções criadas pelo autor que preenche as lacunas e vazios da história oficial com elementos peculiares. Portanto, a casa representa o universo do ser, o lugar de contemplação, de intimidade, que lhe permite a fluidez das múltiplas sensações:

[...] a casa como um espaço de conforto e intimidade. Como um espaço que deve condensar e defender a intimidade. [...] mesmo quando começa a viver humanamente, a casa não perde toda a sua objetividade. É preciso analisar melhor como se apresentam, na geometria do sonho, as casas do passado, as casas onde

vamos reencontrar, em nossos devaneios, a intimidade do passado (BACHELARD, 2005, p. 63-64).

Na narrativa de Agualusa, a casa pode ser a representação da intimidade entre o passado e o presente, é no interior dela que se desenvolve toda a trama do romance, é onde há a revisitação do passado que se emaranha ao presente e projeta-se o futuro, tanto que a casa é comparada na trama narrativa, a um *barco cheio de vozes*: “- Costumo pensar nesta casa como sendo um barco. Um velho navio a vapor cortando a custo a lama pesada de um rio. A floresta imensa. À noite em volta. [...] Está cheio de vozes, o meu barco” (AGUALUSA, 2011, p. 24). A imagem que salta dessa descrição reporta à travessia do navio negreiro (relembramos aqui o poeta Castro Alves) que conduzia seres humanos como escravos a países estrangeiros e, cuja escravidão, o autor por inúmeras vezes faz menção, no decorrer da narrativa.

Observa-se, também, que a casa a mantém distante dos campos minados de Angola, dando-lhe proteção, pois de acordo com a narrativa, naquele país não faltava emprego aos sapadores, àqueles que trabalhavam no processo de desminagem, “um dirigente de uma instituição não governamental lamentou a incerteza dos números. Ninguém sabe ao certo, quantas minas foram enterradas no chão de Angola. [...] Provavelmente haverá mais minas do que Angolanos” (AGUALUSA, 2011, p.10-11). Assim, aparece o horror da guerra civil, que durou mais de 38 anos em Angola e que matou milhões de pessoas (REZENDE JR, 1999); inclusive

com a citação de algumas datas que marcam o terror vivenciado no país, tanto a explosão da guerra civil em 1975: “O ministro saiu de Angola em mil novecentos e setenta e cinco, pouco depois da independência e refugiou-se em Lisboa” (AGUALUSA, 2011, p. 1140), quanto o seu reinício em 1992: “A Velha Esperança está convencida de que não morrerá nunca. Em mil novecentos e noventa e dois sobreviveu a um massacre” (AGUALUSA, 2011, p. 11). A guerra ainda deixa resquícios de vida em meio ao seu estardalhaço e, por vezes, a narradora dialoga com o saber popular, trazendo-o como metáfora, como na passagem acima, em que aparece a releitura do provérbio popular: *a esperança é a última que morre*.

A vida, até certo ponto, aparentemente confortável de Felix Ventura dentro da casa, é interrompida pela chegada de um estrangeiro, fotógrafo de guerra, responsável por aprisionar as imagens do terror, que quer comprar um passado diferente do que tivera até o momento. O cliente destaca ainda que de preferência quer uma identidade angolana e apresenta, com certa insistência, a ideia de perseguir e tornar verídico um passado inventado.

Queria mais do que um passado decente, do que uma família numerosa, tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, avós e avôs, inclusive duas ou três bessanganas, embora já todos mortos, naturalmente, ou a viverem no exílio, queria mais que retratos e relatos. Precisava de um novo nome, e de

documentos nacionais, autênticos, que dessem testemunho dessa identidade (AGUALUSA, 2011, p. 18).

Após a genealogia fabulosa feita por Félix Ventura ao misterioso cliente, a princípio relutante, mas que não teve como não ceder às artimanhas do estrangeiro, José Buchmann, sua atual identidade, passa a buscar na vida real os personagens que irão confirmar sua existência fictícia, a fim de convencer o próprio criador da existência da criatura: “eu precisava que o próprio Félix acreditasse na minha biografia. Se ele acreditasse toda a gente acreditaria”. (AGUALUSA, 2011, p. 190).

À medida que José Buchmann procura o seu passado e encontra dados verídicos sobre sua existência, surpreende o progenitor, pois o encontro real com algumas situações de conformidade com a genealogia criada por Félix Ventura apresenta a coincidência com o inesperado. Ele, aos poucos, consegue dar veracidade a sua nova identidade, especialmente, ao confirmar e descrever minuciosamente a suposta existência da mãe, a aquarelista norte-americana Eva Miller.

Ao apresentar os inúmeros seres que precisam de uma trajetória para legitimar as máscaras que vestem, a narrativa traz a representação de como os personagens históricos são imortalizados com passados maquiados, enfeitados de fatos falsos, numa ficção memorialista que em nada condiz com os fatos acontecidos. Ou seja, apresenta como Angola veio sendo calcada em uma realidade que se distancia das *verdades acontecidas*, especialmente ao destacar que o relato oficial está distante da realidade.

A afirmativa supramencionada é bastante veemente na página 139 do romance, em que o ministro está a escrever um livro centrado nas verdades que Félix o faz contar, pois como podemos confirmar na ficção apresentada por Agualusa (2011, p. 140), o ministro “estava mais interessado em mulheres que em políticas”. No entanto, relata fatos históricos grandiosos por ele realizados no campo sociocultural e político, tendo como substrato a memória de Félix Ventura. Assim, publicou o livro *A vida Verdadeira de Um Combatente*, o que o torna reconhecido e bem-sucedido na sociedade angolana. De tal forma que, credita ao ministro um conjunto de fatos notáveis para confirmar a personagem idealizada e contextualizá-lo as suas pretensões futuras. Essa será, portanto, a História real e verdadeira.

O aparecimento do mendigo Edmundo Barata dos Reis, comunista assumido, ex-agente e ex-gente nas palavras do próprio, cria novos rumos para a narrativa, mostra a não linearidade do romance moderno e a sua descontinuidade. O mascarado solicita a Félix Ventura a Criação de uma genealogia contrária a que, rotineiramente, lhe era solicitado. Edmundo Barata dos Reis queria “Um nome sem brilho. Uma genealogia obscura e irrefutável”, como se desejasse voltar ao passado para restituir aquela identidade que perdera, talvez para nos incitar ao movimento espiralóide da narrativa.

A história vertiginosa de José Eduardo Agualusa apresenta as personagens e seus duplos que convergem para um desfecho inusitado e surpreendente, principalmente ao mostrar a linha tênue entre a verdade e a mentira, bem como, apresentando a memória como

uma entidade mutável. As personagens aparecem a partir de identidades cambiantes em interação com o contexto em que estão inseridas e apontam para as lacunas da história oficial e, sobretudo, para a visão míope do ser humano sobre a conjuntura sociocultural, econômica e política que, muitas vezes, ficam soterradas pelo discurso oficial. Nessa conjuntura, a narradora, sempre atenta, destaca que até se deparar com Félix Ventura e suas criações, achava que a única coisa que não mudava era o passado, mas que a partir daí percebe que tudo é passível de metamorfose. Fato que pode ser acrescido com a percepção de que a narradora também é um duplo, pois ao mesmo tempo em que a osga descreve os seus sonhos e conta a história de Félix Ventura, o protagonista ao final do enredo confirma que tudo pode ter sido sonhado por ele, que ele fez um sonho, tomando assim, de forma surpreendente, todo percurso da trajetória da história, torna-se, portanto, narrador.

A memória que me resta dele 'refere-se a Eulálio, a osga', aliás, parece-se cada vez mais, a cada hora que passa com uma construção de areia. A memória de um sonho. Talvez eu o tenha sonhado inteiramente - a ele, a José Buchmann, a Edmundo Barata dos Reis. Não me atrevo a escavar o quintal, junto a Buganvília, porque me aterroriza a possibilidade de não encontrar nada (AGUALUSA, 2001 p. 197).

Além do exposto, há a trama de amor entre, o vendedor de passados, Félix Ventura e a mulher que gostava de fotografar nuvens, Ângela Lúcia, filha de José Buchmann. Destacamos o gosto de Ângela por luz, segundo ela, poderia reconhecer alguns lugares do mundo pela luz que deles emanam, e sobre isso o romance nos brinda com uma belíssima passagem-paisagem:

Em Lisboa, a luz, no fim da primavera, debruça-se alucinada sobre o casario, e é branca e úmida, um pouco salgada. No Rio de Janeiro, naquela estação intuitiva à qual os cariocas chamam outono, e que os europeus afirmam com desdém ser puramente imaginária, a luz torna-se branda como que um fulgor de seda, acompanhada por vezes de uma camada cinza e úmida, que encobre as ruas, e desce depois lentamente, tristemente, sobre as praças e os jardins. Nos campos encharcados do Pantanal de Mato Grosso, de manhã bem cedo, as araras-azuis atravessam o céu, sacudindo das asas uma luz lúcida e lenta, que pouco a pouco pousa nas águas, cresce e se propaga, e parece cantar. Na floresta de Taman Negara, na Malásia, a luz é uma matéria fluida, que se cola à pele e tem sabor e cheiro. Em Goa, é ruidosa e áspera [...] (AGUALUSA, 2001, p. 54).

Tanto a presença da nuvem, quanto da luz, apresenta-se em momentos fugazes, passageiros. A cada segundo muda-se a paisagem e apenas o registro no romance, apreendido pela arte fotográfica, pode deter o momento. A descrição da luz segue ainda na narrativa onde a presença do Brasil não aparece apenas no fragmento ilustrado, mas em outras passagens em que se descreve a íntima relação entre Angola e Brasil, no que tange ao período escravocrata e sua herança, como em: “o homem enriquecera no século XIX vendendo escravos para o Brasil. Após o fim do tráfico comprara uma fazenda no Rio de Janeiro e ali viveram longos e felizes anos. Regressaram a Angola, já muito velho”. (AGUALUSA, 2001, p. 53). Vale relatar que, a fundação de Luanda em 1576, foi a base do tráfico de escravos que abasteceu principalmente o território brasileiro, período em que cerca de três milhões de angolanos foram enviados ao Brasil (entre os séculos XVI e XIX), conforme relata Rezende Jr (1999). Assim, podemos dizer que:

[...] as prefigurações do imaginário político. [...] constituem articulações ‘comprometidas’ com o devir social e que deslocam formas de representação mais ‘fotográficas’ da realidade [...] impregnando-as das marcas ideológicas da subjetividade do sujeito [...] ninguém cria do nada. Há a matéria da tradição literária que o escritor absorve e metamorfoseia nos processos endoculturativos [...] quando o autor escreve, pode julgar que o texto é apenas seu, não tendo

consciência de que na verdade é a sociedade que se inscreve através dele. Na sua escrita está uma confluência de práxis coletivas (ABDALA, 1989, pp. 21-23).

Os pontos destacados no romance dialogam com as proposições de Benjamin Abdala (2012), ao enfatizar que a literatura nos aponta para as relações comunitárias de aproximação e distanciamento em que:

O diálogo não se faz em abstrato, mas com culturas diferentes, provenientes de experiências históricas que têm singularidades e motivações políticas. [...] uma práxis efetivamente crítica não permanecerá restrita a esses enquadramentos, alheia a laços mais amplos, que envolvam tensas relações dialógicas entre os fios discursivos de diversas áreas do conhecimento. Articulações que podem levar a problemáticos nós multidiscursivos, inclinados à discussão das possíveis conexões – sempre colocadas no plural – entre o mundo que se desenha na vida cultural e suas relações com o chão das relações político-sociais (ABDALA, 2012, p. 65-66).

José Eduardo Agualusa, com *O vendedor de passados*, nos convida a refletir sobre as identidades forjadas dos *homens do poder*, bem como, sobre os

elementos que apresentam a nova estrutura do romance moderno, especialmente, ao ressaltar que se trata de,

[...] imagens-ação políticas que motivam para uma nova épica, agora social, num movimento recursivo que é, ao mesmo tempo, partida e encontro. [...] mudam-se os tempos, e a vontade (Camões) aponta para outras perspectivas, para driblar, pelas laterais dos jogos ficcional, um outro jogo, geopolítico, que acaba por enredar a todos (ABDALA, 2001, p. 117).

São motivações que deliberam um jogo artístico e estético por meio do deslocamento temporal entre o passado e o presente, que ainda como diz Abdala (2002), não se trata de imagens literárias à deriva, mas de imagens-ação que se transferem para o tempo presente da escrita literária, impulsionando-a por ‘mares nunca dantes navegados’, como descritos na épica (1572) do poeta português, Luís Vaz de Camões, mas por meio de outras configurações que dialogam com o tempo histórico-social.

[...] contou ter assistido dias antes, à apresentação do novo romance de um escritor da diáspora. [...] a miséria faz imenso sucesso nos países ricos. O apresentador, um poeta local, deputado pelo partido majoritário, elogiou o novo romance, o estilo, o vigor narrativo, ao mesmo tempo que

castigava o autor por achar nele um olhar espúrio sobre a história recente do país. Aberto o debate logo um outro poeta, também deputado, e mais famoso pelo seu passado de revolucionário do que pela actividade literária, ergueu a mão: - Nos seus romances você mente propositadamente ou por ignorância? [...] o escritor hesitou três segundos. Depois contra-atacou: - Sou mentiroso por vocação -, bradou: - minto com a alegria. A literatura é a maneira que um verdadeiro mentiroso tem para se fazer aceitar socialmente (AGUALUSA, 2011, pp. 74-75).

Anatol Rosenfeld (1969) aborda que as alterações verificadas historicamente no campo da pintura e em outras artes em geral, repetem-se na estrutura do romance moderno, já que o aspecto cronológico e a continuidade temporal, também, foram desfeitas na narrativa. Trata-se de um desmascaramento, que se diferencia do realismo por não ser só tema, mas a própria estrutura, a espinha dorsal do romance. Assim, também, Benjamin Abdala (2002, p.166), alerta que “a cultura é viva quando o patrimônio cultural é atualizado de forma criativa, propiciando esses sentidos de práxis no destinatário, que não pode se situar apenas como um objeto, mas sujeito do conhecimento”. Com isto sendo dito, reforçamos o poder de cooperação dos textos literários, no sentido de apontar para outras possibilidades de fazer sentido aos acontecimentos. Ao situá-los em múltiplas esferas do

conhecimento provocam-nos a mudar a concepção unilateral do mundo com suas bases socioeconômicas, culturais, políticas e culturais multifacetadas.

Observamos que não se é narrado o passado no passado, mas tempos que se interagem que são apresentados de forma simultânea, portanto, não são tempos cronológicos; são tempos de vida. É importante reforçar que a realidade não é tão perfeita quanto, às vezes, aparenta e, que a ficção, também não é tão inverossímil quanto às vezes acreditamos ser. Como salienta Agualusa (2011):

- A realidade é dolorosa e imperfeita - ; dizia-me: - é essa a sua natureza e por isso a distinguimos dos sonhos. Quando algo nos parece muito belo pensamos que só pode ser sonho e então beliscamo-nos para termos a certeza de que não estamos a sonhar – se doer é porque não estamos a sonhar. A realidade fere, mesmo quando, por instantes, nos parece um sonho. Nos livros está tudo o que existe, muitas vezes com cores mais autênticas, e sem a dor verídica de tudo o que realmente existe. Entre a vida e os livros, meu filho, escolhe os livros (AGUALUSA, 2011, p. 102).

No romance moderno, conforme explicita Rosenfeld, a personagem se despersonaliza, aparece, muitas vezes, de forma escorregadia e abstrata, se fragmenta. Assim, são as personagens criadas por

Agualusa, que se veem divididas entre identidades cambiantes e traz de forma quase imperceptível os fatos reais e fictícios. Partindo de uma determinada realidade, o escritor ressignifica e apresenta um movimento que surge da experiência pessoal, oscilação que aparece em várias passagens “na composição da narrativa e, em movimento reverso, retorna já modificada à realidade” (ABDALA, 2002, p.182).

À plasticidade da narrativa criada pelo escritor acrescentam-se outras que as escapam e que saem do seu controle enquanto ‘dono’ e sujeito do discurso, bem como de seus valores estéticos, atingi-se, assim, patamares de criação e possibilidades de sentidos não previstos e/ou delimitados pelo escritor. Reforçamos, tal qual Benjamin Abdala (1989, p.33), que: “não consideramos o texto literário como que fechado em si mesmo. Ao contrário, qualquer forma artística é impregnada de marcas sociais e históricas” que se contrapõem e/ou se inter-relacionam a outras, em um sistema orgânico de confluências e deslocamentos.

Ao invés de figuras objetivas, precisas e lineares, as personagens aparecem como seres mutilados, apresentadas a partir da fragmentação da própria identidade que, muitas vezes, são descritas como imagens do duplo: Osga/homem; narrador/animal; ser humano/animal, ser humano histórico/ficcional. Com a oscilação das personagens, percebemos a superposição de planos real/ficcional e os fluxos constantes da consciência, elementos que aparecem no decorrer da trama de Agualusa.

Na passagem em que se apresenta Eva Miller e a metáfora do espelho, observamos imagens sobrepostas

que quebra a estrutura da narrativa, apontando para outras percepções do objeto. Trata-se de compreender que: “as mesmas mãos que destroem enquanto constroem a propriedade, são as que restauram a humanidade perdida, quando se voltam para o novo traçado simbólico de uma realidade que teima em fugir ao controle imaginário do narrador” (ABDALA, 2002, p. 204). Atentamos à descrição da narrativa:

[...] as paredes do estreito corredor, estavam cobertas de espelhos. [...] não se tratava de espelhos comuns. [...] eram artefactos de feira popular, cristais perversos, concebidos com o propósito cruel de capturar e distorcer a imagem de quem quer que se atravessasse à sua frente. [...] Havia espelhos capazes de iluminar uma alma opaca. Outros que reflectiam não a face de quem os encarava, mas a nuca, o dorso. Havia espelhos gloriosos e espelhos infames. Assim, sempre que entrava no seu apartamento, Eva Miller não se sentia sozinha. Entrava com ela uma multidão (AGUALUSA, 2011, p. 45).

O romance apresenta ainda, Félix Ventura a escrever um diário, no qual inicia contando a morte de Eulálio, a Osga, relata a coragem e espírito guerreiro da narradora, já que a mesma morrera em combate na boca de um escorpião, também morto. Destaca ainda, não saber, se tanto a Osga, quanto os seus outros personagens

decorreram de um sonho, embora tivesse indícios de que eram reais. Com esta dúvida a personagem aponta para a importância de “[...] observar, com olhar perscrutador, pessoas, fatos e a natureza [para] situá-los diante dessa malha complexa de relações, que se inicia a partir do sentido híbrido e contraditório inerente à constituição das coisas e do conhecimento” (ABDALA, 2002, p. 287).

Em meio aos elementos destacados e, entre tantos outros passíveis de contemplação na obra de José Eduardo Agualusa, a água e o sonho costuram a narrativa e, segundo Bachelard (2002), a água é a senhora da linguagem fluida, pois ela flui naturalmente, especialmente quando escoar da fonte, água aqui entendida como analogia ao conhecimento do escritor sobre a origem e a história do povo angolano, enfatiza-se assim, que há a vitória da imaginação criadora do verbo sobre a imaginação visual do realismo. Zygmunt Bauman (2001) realça as passagens mencionadas ao relatar que,

Os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN, 2001, p. 08).

Agualusa também (2011, p. 198) compara a água com a alma humana quando discorre que, “passa-se com

a alma algo semelhante ao que acontece à água: flui. Hoje está um rio. Amanhã estará mar. A água toma a forma do recipiente”. Quanto ao sonho, de acordo com Bachelard (2002), é preciso compreender que se trata de uma força da natureza, tanto que ao estudar uma civilização desaparecida não podemos apenas pesar os fatos, mas também determinar o peso dos sonhos que compuseram aquela história.

A narrativa impõe a importância da subjetividade na esfera da condição humana, especialmente ao declarar que na literatura tudo é sonhado antes mesmo de ser visto. E, é com este elemento que Agualusa finaliza o enredo: “vem-me à memória a imagem a preto e branco [antítese presente em várias passagens da trama] de Martin Luther King ao discursar à multidão: *eu tive um sonho*. Ele deveria ter dito antes: *eu fiz um sonho*. Há uma grande diferença entre ter um sonho ou fazer um sonho. Eu fiz um sonho” (AGUALUSA, 2011, p. 199). Ou seja, ele compôs um projeto antes do sonhar, percepções de uma reconfiguração de mundo pautada no seu projeto criativo, literário, estético e ético de estar, de ver e de sentir o mundo com suas complexidades de relações que apontam para outras imagens e posturas e, assim, sucessivamente.

O romance ao apresentar o poder de resistência contida na arte literária, também contraria em parte as proposições de Martin Luther King⁶⁴ (1929-1968), pois ao se ter um sonho, ele se esvai no tempo, porém, fazer um

⁶⁴ Ativista político americano e um dos principais líderes negros na luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos e que proferiu o discurso: “Eu tenho um sonho” (1963) - <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/mlk2.pdf>
Acesso em 14.11.2019 às 10h36min.

sonho pode indicar resistência, ação, concretude e subversão, que continuam vivos e desafiam a temporalidade. Ter um sonho faz parte de um momento fugaz, passageiro, já fazer um sonho pode ser a eternização de um momento, colocá-lo em uma fotografia, em um romance, de modo a permitir que o outro o revise e o traga para o presente, ressignificando-o com experiências, contextos e vivências.

O registro dos sonhos e aspirações, ao mesmo tempo, que prende o objeto, também garante a sua perenidade. Se pensarmos, tal qual Bachelard (2002), que a realidade antes precisa ser sonhada, o romance de Agualusa assume a forma em espiral, característica contundente da narrativa moderna, afinal: “cada um vê o que quer no fugaz desenho de uma nuvem” (AGUALUSA, 2011, p. 80). Especialmente, se considerarmos que:

[...] entre o enunciação e o enunciado, o olhar participante fixa-se na nação. Comprometido com a modernidade e com o social que ultrapassa fronteiras, esses olhos também observam outras culturas, cuidando porém de não se desfocar com perspectivas alienatórias do neocolonialismo. [E, sobretudo] São experiências apropriadas com um dominante nacional próprio de cada país. Se o direcionamento em determinadas contingências históricas pode inclinar-se mais de um país para outro, essa hegemonia na apropriação nacional descarta a alienação. E não

podemos esquecer, comparando o Brasil com as nações africanas, que estas não se situam apenas lá, mas também em nosso próprio país, marcando nossa cultura. E, estudar as literaturas desses países é uma forma dialética de nos conhecer (ABDALA, 1989, p. 192).

José Eduardo Agualusa, em conferência no III Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários/CIELLI-2014, na Universidade do Estado de Maringá/UEM-Paraná/Brasil, enfatiza que o romance *O Vendedor de Passados* é, também, uma homenagem ao escritor Jorge Luís Borges, que é representado na narrativa pela personagem Félix Ventura, o construtor de identidades. Na oportunidade, o escritor moçambicano destacou ainda a necessária desconstrução do olhar que temos sobre o continente africano, pois a África contemporânea produz cultura e, portanto, é importante reconhecê-la na vitalidade da contemporaneidade.

Ainda em diálogo com a produção de Agualusa, Benjamin Abdala aborda que: “o ficcionista ‘sonha’ sobre uma base cultural comum, procurando atualizar, num movimento temporalmente inverso, o devir histórico”. E assim, “[...] contribuir para um diálogo para nos conhecermos mutuamente – em ‘nós’ e no ‘outro’ que cada literatura nacional nos apresenta” (ABDALA, 1989, p. 42).

Referências

- ABDALA JR, Benjamin. *Literatura comparada & relações comunitárias, hoje*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.
- ABDALA JR, Benjamin. *Literatura, história e política*. São Paulo: Ática, 1989.
- AGUALUSA, José Eduardo. *O Vendedor de Passados*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2011.
- AUEBACH, Erich. *Mimesis*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do Romance de Educação. IN: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. : O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Eclea. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê, 2013.
- BUTOR, Michel; SVEVO, Italo; ECO, Umberto. *Joyce e o Romance Moderno*. São Paulo: Documentos, 1969.
- CANDIDO, Antonio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.
- CORTAZAR, Julio. Situação do romance. IN: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006, pp 61-84.

GUIDIN, Márcia Lígia; GRANJA, Lúcia; RICIERI, Francine Weiss. (Orgs.). *Machado de Assis: ensaios da crítica contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

JOYCE, James. *Retrato do artista quando jovem* / James Joyce; tradução Guilherme da Silva Braga. _ 1. Ed. _ Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

KAFKA, Franz. *O processo* / Franz Kafka; organização, tradução, prefácio e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

MOTTA, Sérgio Vicente. . Do Culto ao Modelo - Tradição, Imitação e Perfeição. IN: *O engenho da narrativa e sua árvore genealógica: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. 15^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1982.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969, pp.75-97.

REZENDE JR, José. *Angola, 38 anos de guerra*. (Caderno Especial / 1º de novembro de 1999).

Disponível em:
<http://www.joserezendejor.br/reportag/angola.htm>
Acesso: 14/11/2015.

SCHWARZ, Roberto. *A Sereia e o desconfiado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TOLSTOI, Leão. *Ana Karenina*. Editora: Abril Cultural. 1971.

WOLF, Virginia. *Ao farol* / Virginia Woolf, tradução Denise Bottmann. _ Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

ARGUMENTAÇÃO, DISCURSO E LETRAMENTO NO FILME “O LEITOR”: a construção e a manutenção de um *ethos* até as últimas consequências

ARAÚJO, Maria Lucinária Lustosa de⁶⁵
OLIVEIRA, Renata Freitas de⁶⁶
OLIVEIRA, Maria Helena de⁶⁷
LIMA, Francisco Renato⁶⁸

⁶⁵ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Antônio Freire. Mestra em Estudo de Linguagem-UFPI.

⁶⁶ Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí-UFPI. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI - Campus Angical. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

⁶⁷ Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí-UFPI. Especialista em Docência do Ensino Superior (FAERPI). Especialista em LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais (IFPI). Mestra em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Atualmente é professora de Língua Portuguesa - Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI).

⁶⁸ Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (PROUNI - UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Docência para o Ensino Superior (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (UNIFSA); Linguística Aplicada na Educação (UCAM) e Tecnologias Educacionais para Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola (ENSP/FIOCRUZ). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é Professor Substituto, Classe Auxiliar, Nível - I, da UFPI, atuando nos cursos de Licenciatura em Letras - Português e Pedagogia. Professor de Leitura e Produção de Texto do Ensino Fundamental e Médio do Colégio São Francisco de Sales, Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação. Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), atuando no curso de Licenciatura em Computação.

INTRODUÇÃO

A narrativa fílmica é um enunciado que se apresenta como discurso, pois implica, ao mesmo tempo, um enunciado (ou pelo menos um foco de enunciação) e um leitor-espectador. Seus elementos estão, portanto, organizados e colocados em ordem de acordo com muitas exigências: em primeiro lugar, a simples legibilidade do filme exige uma “gramática” (trata-se aí de uma metáfora), a fim de que o espectador possa compreender, simultaneamente, a ordem da narrativa e a ordem da história. Essa organização deve estabelecer o primeiro nível de leitura do filme, sua denotação; [...] em seguida, deve ser estabelecida uma coerência interna do conjunto da narrativa. [...] finalmente, a ordem da narrativa e seu ritmo são estabelecidos em função de um encaminhamento de leitura que é, assim, imposto ao espectador. É, portanto, concebido também em vista de efeitos narrativos. [...] é um discurso fechado, porque comporta inevitavelmente um início e um fim, porque é materialmente limitado.

(AUMONT, 1995, p. 106-108)

O cinema, considerado a sétima arte, carrega consigo o poder de encantar o mundo. Enquanto forma de comunicação intersemiótica, possui a capacidade de produzir uma interação entre a imagem projetada na tela e seus espectadores, por meio da imbricação de vários discursos, percebidos pelo público no decorrer do filme. A associação entre imagens, sons, palavras escritas, enfim, discursos diversos, constitui uma fábrica de sentidos, provocados pela interação constante entre autores, diretores, atores e espectadores.

Por ser o filme uma fonte de discursos variados, buscamos nessa arte, um *corpus* para estudos de Análise do Discurso (AD), conjugando-os com teorias do letramento social e da alfabetização, tendo em vista, analisar o aspecto argumentativo do discurso, mais precisamente, a construção e manutenção do *ethos* alfabetizado existente na personagem Hanna, do filme “O leitor”, dirigido por Stephen Daldry, o qual foi adaptado para o cinema a partir do romance *Der Vorleser* (1995) – O leitor – do escritor alemão Bernhard Schlink. Em 2008, foi feita uma adaptação cinematográfica pelo roteirista David Hare. A obra tem como atores principais: Kate Winslet (Hanna) e Ralph Fiennes (Michael).

Optamos por esse objeto de análise, a partir do pressuposto de que o filme, talvez seja uma das artes mais apreciadas e populares no mundo. Por isso, é uma importante ferramenta para ser explorada em sala de aula, passível de vários níveis de análises, desde a mais simples (interpretação da narrativa) a mais complexa (uma tese de doutorado).

Metodologicamente, partimos de uma abordagem qualitativa no campo das ciências sociais e humanas, conforme orientação de Minayo (2013, p. 21), ao considerar que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”; com o apoio bibliográfico de Alves (2011), Amossy (2006), Charaudeau (2001), Kleiman (1995; 1998; 2005), Moura (2012), Orlandi (2015), Soares (2010), Street (1984; 1995; 2014), entre outros; e como princípio teórico-analítico, no campo das ciências da linguagem, seguimos os caminhos da AD, a qual “compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui

e o agora do dizer” (ORLANDI, 2006, p. 15), e nisso, a língua situa-se como construção simbólica entre o humano e sua historicidade, percebendo as intencionalidades e as significações de suas ações, expressas pelo dizer.

De tal modo, conduzimos o texto a partir dos seguintes pontos: primeiro tratamos de retórica e argumentação, com base nos princípios aristotélicos que fundam essas noções; segundo, tratamos da construção do *ethos* do sujeito alfabetizado; terceiro, tratamos sobre discurso, particularmente, o discurso fílmico; em seguida, consideramos as interfaces entre discurso e letramento, como vias constitutivas de um *ethos* letrado; situando também, nesse contexto, a relevância da alfabetização, no sentido escolarizado que ela assume; posteriormente, apresentamos uma análise argumentativa do *ethos* no filme “O leitor”, conforme os propósitos do estudo; e por fim, nossas considerações finais.

RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO

Ao tratarmos de retórica, há que se mencionar Aristóteles, uma vez que é ele quem apresenta um saber teórico, científico, técnico e artístico estruturante nesse sentido. Dessa forma, compartilhamos da ideia de que Aristóteles seja considerado o pai da retórica, embora o homem já fizesse uso do pensamento e da comunicação muito antes. Assim, definir a retórica não é uma tarefa fácil, pois ela “sempre esteve mais preocupada com a persuasão do que com as formas de produção dos discursos, ou seja, mais preocupada com a retórica do que com configuração do texto” (ARISTÓTELES, 2005, p. 21).

Moura (2012) acredita que assim como a retórica, a argumentação começa a ser praticada pelo homem no momento em que ele usa a comunicação e a linguagem no mundo. A argumentação é uma característica própria do ser humano, pois em vários momentos, em qualquer lugar e idade, alguém está persuadindo ou sendo persuadido, podendo ser de forma consciente ou inconsciente, ou seja, podemos influenciar o outro com uma intenção, para que haja mudança de comportamento, ou, em algumas situações, apenas influenciar, sem nenhuma intenção. Por conta disso, é importante considerar o pensamento de Amossy (2006), na leitura feita por Moura (2012, p. 48):

É preciso considerar, no entanto, a distinção feita por Amossy (2006) entre estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso de orientar as maneiras de ver do(s) interlocutor (es). No primeiro caso, o discurso manifesta uma intenção ou orientação argumentativa: o discurso político e a publicidade constituem flagrantes exemplos disso. No segundo caso, ele comporta simplesmente uma dimensão argumentativa, sem necessariamente, uma intenção consciente de persuasão. Assim acontece com a conversa coloquial ou texto ficcional.

Percebemos então, que mesmo que essa vontade de persuadir não se manifeste de forma consciente e

explícita, a argumentação continua fazendo parte do discurso, seja o discurso fílmico ou qualquer outro, como no mundo artístico, quando uma celebridade escolhe um corte de cabelo ou veste uma determinada roupa. Muitas vezes, ela só pretende melhorar sua imagem com o público, mas, sem perceber, influencia milhares de fãs a mudarem o comportamento (mudança do corte ou modo de vestir-se). Um aspecto da argumentação que estará em foco neste trabalho, será o das provas ou meios de persuasão, os quais trataremos na próxima seção, ao trazermos o *ethos* e da imagem de si no discurso.

ETHOS: “A IMAGEM DE SI MESMO”

Para este estudo, foram destacadas as categorias ou métodos formais de provas, que segundo Aristóteles (2005), estão divididos em: não-técnica (não artística), que recebe este nome porque não é inventada pelo orador, mas baseia-se em testemunhos e documentos escritos; e a técnica (artística), que são as que mais se destacaram nos estudos retóricos, pois estas são os meios discursivos criados pelo orador para persuadir.

Dessas categorias de provas ou meios de persuasão, destacamos as seguintes técnicas: *ethos*, *pathos* e *logos*. É possível conceituá-las do seguinte modo:

As que residem no caráter moral do orador, dando a impressão de que ele merece credibilidade (ethos); as que são construídas sobre a relação entre orador e ouvinte, em que o primeiro tenta suscitar no segundo

emoções/paixões pelo discurso (pathos); as que o próprio discurso demonstra logicamente ou parece demonstrar, a partir do que é persuasivo em cada caso (logos) (ALVES, 2011, p.114-115)

As provas *ethos*, *logos* e *pathos* estão presentes no discurso todas ao mesmo tempo, ou melhor, elas se complementam e aparecem com níveis variáveis, dependendo da demanda do quadro situacional e da interação. Neste aspecto, Moura (2012, p. 53) reitera que “essas provas são combinadas no discurso, no sentido de obter a persuasão, que é o fim pretendido pela prática argumentativa”.

Desses três meios de persuasão expostos acima, daremos ênfase ao *ethos*, pois a análise do filme proposta neste estudo, destacará a construção e a manutenção de um *ethos* alfabetizado da personagem principal do filme “O leitor”, Hanna, que é uma pessoa analfabeta, mas que apesar disso, é capaz de desenvolver atividades do cotidiano letrado, que envolvem a escrita alfabética, conforme os moldes previstos pela escola.

Na concepção de Maingueneau (2006), a prova pelo *ethos* significa causar uma boa impressão através do discurso, ou seja, em apresentar uma boa imagem, capaz de convencer o auditório e ganhar sua confiança. O autor também aponta que, para que esse orador possa demonstrar uma imagem positiva de si, ele pode mobilizar três qualidades fundamentais: a prudência, a virtude e a benevolência, as quais são descritas também por Aristóteles no segundo livro da Retórica. Já Alves

(2011, p. 124), também se baseando em Amossy (2006), aponta para a existência de dois tipos de *ethos*:

- *O ethos prévio, composto das impressões acerca do orador que o auditório já possui antes da enunciação em questão, procedente do nível situacional e do acesso da plateia a um interdiscurso que fornece dados para a elaboração dessas impressões (estatuto institucional, estereótipo que circula sobre a pessoa do orador etc.).*
- *O ethos discursivo, que emerge no instante da enunciação, atualizado no discurso pelo locutor em tempo real, enquanto ele se dirige ao alocutário, seja face a face ou virtualmente. É determinado pela definição dos papéis conforme a cena genérica e a imagem de si que o locutor projeta no discurso.*

A autora afirma ainda, que esses dois *ethos* estão presentes no discurso fílmico, podendo ser percebido de várias formas: ou nos diálogos, ou nas vestimentas dos personagens etc. No discurso fílmico o *ethos* está ligado ao gênero do filme, juntamente com o subgênero, isto é, o espectador vai construindo os seus *ethos* durante a exibição da obra. Neste discurso, constrói-se um *ethos* prévio, mesmo sem assistir ao filme, pois o espectador já criou uma imagem deste, através de sinopses, resenhas, publicidade e outros meios comunicativos. Diante disso, é importante mencionarmos a relevância do discurso nesse contexto, em especial, o discurso fílmico.

DISCURSO: INVISÍVEL, MAS PODEROSO

A etimologia da palavra discurso nos remete a noção de percurso, de correr por, de movimento. Segundo Orlandi (2015) o objeto do estudo da AD é o próprio discurso, entendido como o funcionamento da língua para a produção de sentido.

Para demonstrar o poder que o discurso possui nas relações interpessoais, Moura (2012) traça um percurso teórico em que desvela as várias faces deste para chegar ao título de um dos capítulos de sua tese: “Discurso: um tirano poderoso”, o qual serviu também, como inspiração para este tópico. Em suas considerações, afirma que: “o discurso é uma ferramenta poderosa que invade “corações e mentes” ou, como diz Górgias na epígrafe do nosso trabalho⁶⁹, é “um tirano poderoso que, com um corpo microscópico e invisível, executa ações divinas”” (MOURA, 2012, p. 25).

Além dessa visão, também acrescentamos algumas considerações de Charaudeau (2001, p. 24-25), quando compreende que “o discurso não deve ser assimilado à expressão verbal da linguagem [...]”. Para ele, além da linguagem, “existem outras manifestações, como os gestos, as imagens, etc. O Discurso não deve ser compreendido segundo a tradição linguística [...]”. Quanto a esta, destacamos que a Linguística considera o discurso como a unidade que ultrapassa a frase, mas para Charaudeau (2001), isso não é necessário, pois uma frase

⁶⁹ Aqui se referindo a própria tese de doutoramento, que faz parte de nossas referências (MOURA, 2012).

ou um gesto podem também, ser portadores de discursos. Visto essa dimensão ampla que o discurso assume, no seu emaranhado, busquemos o discurso fílmico, tratado a seguir.

O DISCURSO FÍLMICO

Quem não faz parte do mundo acadêmico, e, principalmente, quem não tem acesso aos estudos da AD, acredita que o discurso é realizado apenas a partir de uma linguagem verbal, ou melhor, existe apenas através da fala, no entanto, ele está presente em outros códigos semiológicos, como em gestos, imagens, cores, áudios etc. Charaudeau (2001, p. 24-25) constata isso, ao afirmar que:

O discurso não deve ser assimilado à expressão verbal da linguagem. A linguagem, mesmo sendo dominante no conjunto das manifestações languageiras, corresponde a um certo código semiológico, isto é, a um conjunto estruturado de signos formais, do mesmo modo, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação, sendo que pode utilizar, conforme seus fins, um ou vários códigos semiológicos.

Diante dessa vastidão apontada pelo autor, situamos o filme em análise – o filme “O leitor” –, como um exemplo pertinente para trabalharmos o discurso fílmico, pois possui vários códigos. Além das palavras, pode-se observar a composição das imagens, o figurino, as cores, o cenário etc. Sustentamo-nos ainda, no posicionamento de Alves (2011, p. 20), quando afirma ter verificado que: “a Teoria Semiolingüística fornece um amplo leque de possibilidades de estudos sobre o discurso fílmico, que incorpora uma multiplicidade de códigos semiológicos, tais como o verbal, o icônico, o musical, o textual, o sonoro”.

Considerando que o discurso fílmico em análise faz referências recorrentes aos aspectos de letramento (o social, principalmente), ou seja, os usos críticos e ideológicos da escrita, que ultrapassam a dimensão escolarizada, é necessário que recorramos os estudos desta área, como referência para a complementação de nossa análise, uma vez que o foco deste trabalho está diretamente ligado ao comportamento da personagem Hanna, que procura manter uma postura de pessoa alfabetizada até as últimas consequências, mesmo sendo apenas uma pessoa letrada, no sentido social que o termo assume nos Novos Estudos do Letramento (NLS - *New Literacy Studies*, STREET, 1984; 1995; 2014). Assim, fez-se necessário buscar interfaces entre o discurso e letramento para compreender o *ethos* da personagem em questão.

DISCURSO E LETRAMENTO: ALGUMAS INTERFACES

O termo discurso para os funcionalistas, segundo Cunha; Costa; Cezario (2015, p. 42) está “relacionado às

estratégias criativas utilizadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação comunicativa”. A partir dessa noção, podemos dizer que existe uma relação entre letramento e discurso, pois o letramento refere-se às práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, ou seja, são práticas que estão repletas de discursos encontrados em textos escritos variados, como: literários, publicitários, poéticos, jurídicos etc. E, também, em textos orais, no caso específico, nas falas das personagens que apresentam o enredo do filme.

Por outro lado, o termo letramento nos remete aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais, por isso, está associado a vida e a interação entre as pessoas. Magalhães (1995) reconhece que o letramento está intimamente ligado às premissas da Análise do Discurso Crítica (ADC), visto que esse letramento possui um caráter institucional e comunitário, constituindo identidades, valores e crenças que são mediados pelo escrito. Quanto ao termo discurso para a ADC – vertente da AD –, utilizaremos as palavras de Silva (2014, p. 235-236) em consenso com alguns teóricos, quando aponta que ele:

[...] é compreendido como parte da prática social, dialeticamente interconectado a outros elementos (Fairclough, 2003), como o mundo material, as relações sociais, a ação e interação, as pessoas com suas crenças, seus valores e desejos (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21).

Desse modo, o discurso é uma prática, não apenas uma representação do mundo, isto é, ele tem o poder de transformar o mundo de forma significativa, por isso é que defendemos que há uma interface entre o letramento e o discurso, pois ambos estão ligados às práticas sociais, fazendo com que os sujeitos utilizem o discurso através dos eventos de letramentos, ou seja, em diversas situações do dia a dia estão presentes os discursos, os quais possuem várias formas de representação aliadas a práticas de letramentos, como exemplo: a leitura de um texto, uma compra no supermercado, a escuta de uma história etc. Situamos, conforme Barton; Hamilton (2000, p. 7-8), essas práticas de letramento, como:

Os modos culturais gerais da utilização da língua escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência que as pessoas têm do letramento, as construções do letramento e os discursos do letramento, como as pessoas conversam sobre o letramento e constroem seu significado. Esses processos são internos ao indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são os processos sociais que ligam as pessoas umas às outras, e incluem cognições

*compartilhadas representadas em
ideologias e identidades sociais.*

Dessa maneira, compreendemos o letramento como exercício prático dessa interação crítico-social com o mundo da leitura e da escrita, o que pressupõe a compreensão das formas de sistematização e organização social as quais a escrita é requerida na sociedade. Nesse percurso, é importante considerar o papel potencial que as agências de letramento cumprem no processo de fomentação da participação do indivíduo na sociedade, em especial, a escola, uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), responsável pela alfabetização escolar, ou letramento escolar, como já discorrem os atuais estudos (ROJO, 2001), etapa formal de acesso ao mundo da leitura e da escrita. Assim, “o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da **agência de letramento** por ele responsável” (KLEIMAN, 1998, p. 182) (Grifo nosso).

Para uma melhor explicação sobre o termo letramento, relacionando-o a alfabetização, o próximo subtópico apresentará pontos de vistas mais direcionados para este fim.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DOS USOS SOCIAIS E FORMAIS DA ESCRITA

Segundo Soares (2010), é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, independentes e simultâneas. Há uma impropriedade em se elaborar um conceito preciso de letramento, visto essa indissociabilidade entre o termos e a própria indissociabilidade entre as dimensões individual e social do letramento; na medida em que ele “não é pura

e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES (2010, p. 72), que é amplo e repleto de resquícios de escrita.

Para melhor explicar essa relação existente entre letramento e alfabetização, Soares (2010, p. 39) apresenta uma observação importante:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (Grifos da autora)

Kleiman (2005) aponta que a alfabetização não se separa de letramento. Embora ela seja necessária para que uma pessoa alfabetizada seja considerada plenamente letrada (no sentido formal e escolarizado), não é o suficiente, pois o letramento (no sentido social, histórico, cultural e ideológico (STREET, 1984; 1995; 2014)), ultrapassa os muros da escola e alcança outros espaços considerados até ‘marginais’, onde os sujeitos envolvem-se em práticas de leitura e escrita.

Quanto à alfabetização, considerando o caso brasileiro, mesmo com algumas mudanças ocorridas no âmbito escolar, atualmente, ainda encontramos precariedade nessa etapa, pois, muitas pessoas escolarizadas são consideradas “analfabetos funcionais”,

ou seja, mesmo após passarem pela escola, não são capazes de compreender o que leem, sabendo apenas decifrar o código escrito. Em contrapartida, existem aquelas que são analfabetas, mas conseguem realizar práticas sociais da leitura e da escrita.

Para Kleiman (2005), o letramento não é um método, não possui o mesmo significado de alfabetização e também, não é uma habilidade, mas uma prática social. Já Soares (2010) declara que a palavra letramento surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy*, que, traduzida, significa a condição de ser letrada. Essa palavra letramento surgiu para nomear um fenômeno novo, ou melhor, nomear as práticas de pessoas que, mesmo não sabendo ler e escrever (analfabetas) são capazes de utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano. O conceito de letramento, usado para atender às necessidades da sociedade atual do uso da leitura e da escrita é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2010, p. 47) e que, portanto, têm a habilidade de organizarem suas vidas lidando com os usos sociais da leitura e da escrita

UMA ANÁLISE ARGUMENTATIVA DO *ETHOS* NO FILME “O LEITOR”

Esta análise traz à baila, um estudo fundamentado na teoria da AD, conjugando-a com os estudos do letramento social, buscando destacar a dimensão argumentativa do discurso, através das provas ou meios de persuasão, para demonstrar a construção e manutenção do *ethos* presente na trajetória da

personagem Hanna, do filme “O leitor”, bem como, verificar a utilização da leitura e da escrita pela personagem em práticas sociais, considerando que ela não era alfabetizada. Para tanto, observamos e analisamos principalmente, as cenas em que Hanna aparece como figura central no enredo.

Para situar melhor o trabalho, apresentamos, a seguir, um breve resumo da obra: o filme inicia em 1995, na cidade de Berlim, quando Michael (Ralph Fiennes), já adulto, encontra-se em seu apartamento, e olha pela janela e vê um U-Bahn amarelo (metrô de Berlim), fazendo-o lembrar de quando, em 1958, então, com 15 anos, morando em Neustadt, passa mal, durante o trajeto do U-Bahn, e acaba vomitando próximo ao prédio onde mora, e Hanna Schmitz (Kate Winslet), uma trocadora que trabalhava no bondinho, acaba ajudando o garoto. A partir desse momento, os dois começaram uma relação amorosa. Após alguns meses de relacionamento, Hanna recebe uma proposta para trabalhar em um escritório, então, ela desaparece sem deixar nenhuma pista. Anos mais tarde, Michel, como estudante de Direito, encontra-a em uma audiência, sendo acusada por crime de nazismo. Hanna prestes a ser condenada, não revela ao júri que não sabe escrever e é a partir desse momento, que Michel descobre que ela é analfabeta. A personagem foi condenada à prisão perpétua, então, Michel passa a gravar histórias que ele havia lido para ela, e a partir da escuta destas, Hanna aprende a ler e escrever sozinha. Logo que recebe a liberdade, ela se suicida.

Reiterando as palavras de Amossy (2006), percebe-se que ao fazer uso da argumentação, a personagem Hanna manifesta uma intenção consciente,

isto é, uma orientação argumentativa que revela um *ethos* de alfabetizada a todos os seus interlocutores, pois a persuasão é feita de forma programada. Essa prática fica evidente em várias cenas do filme⁷⁰, sobretudo, nos diálogos entre Hanna e Michael.

Cenas 1 e 2



⁷⁰ O filme integral está disponível na Plataforma aberta YouTube, no link: < <https://www.youtube.com/watch?v=qLBXlfO63Z0> >, inscrito e licenciado para postagem na categoria pessoas e blogs [entretenimento].

Hanna construiu uma imagem de si, como uma pessoa alfabetizada. Por conta disso, observamos e analisamos a construção e manutenção dessa imagem, pois a personagem, a exemplo do que defende Maingueneau (2006), causa uma boa impressão através do discurso, ou seja, apresenta a prova pelo *ethos*, demonstrando uma imagem positiva de si, mostrando-se prudente, virtuosa e benevolente, como nas falas: “Pode ler”, “Prefiro que leia para mim”.

Cenas 3,4 e 5



Na maioria das cenas, Hanna tem o controle da relação, mas nas cenas 3, 4 e 5, percebemos que no momento do lanche, ela perde esse controle, para não ameaçar essa imagem. Michel entrega o cardápio para ela e sua estratégia é fingir que leu, deixando que Michel decida sobre o pedido, submetendo-se, neste momento, às escolhas do parceiro. Essas manifestações discursivas revelam o que Amossy (2006) denomina de *ethos* discursivo, o qual emerge no instante da enunciação, sendo determinado pela definição dos papéis conforme a cena e, sobretudo, a imagem de si que o locutor projeta no discurso, na tentativa bem sucedida de manter um *ethos* de alfabetizada, e por que não dizer, realizando

práticas de letramento em que manifesta uma intenção argumentativa consciente.

Nas três cenas, percebemos que o ambiente escolhido pelo diretor do filme demonstra uma sensação de segurança diante dos acontecimentos. A clareza e a tranquilidade da paisagem revelam a leveza do momento em que a personagem se encontra, isto é, Hanna consegue se sobressair de mais uma situação que poderá afetar seu *ethos* de alfabetizada.

Cenas 6 e 7



As cenas 6 e 7 mostram o momento em que Hanna recebe uma promoção no trabalho, então, se depara com uma situação extrema, em que precisa pôr à prova o seu conhecimento de leitura e escrita. Por ter vergonha e para não ser excluída pelas pessoas, ela prefere pedir demissão e fugir, já que o trabalho do escritório requer mais do que práticas de letramento social, mas o domínio estrito do código alfabético. É neste instante, que a personagem compreende que não bastava “a condição de letrada”, como declara Soares (2010), mas era preciso ser alfabetizada, pois conforme Kleiman (2005), a alfabetização, embora não seja suficiente, é necessária para que uma pessoa seja plenamente letrada.

Além desse aspecto, observamos que há uma mudança nas expressões faciais da personagem, que mostra um olhar marcado, expressões sérias e sisudas que demonstram preocupação com a notícia e o próprio ambiente que retrata um lugar fechado, como se Hanna não tivesse uma saída, pois temia que seu *ethos* de alfabetizada fosse desconstruído. A análise dessas expressões confirma as palavras de Charaudeau (2001), quando diz que o discurso ultrapassa os códigos de manifestações languageiras, na medida em que passa a ser o lugar da encenação e da significação, utilizando os vários códigos semiológicos que mencionamos.

Cenas 8, 9 e 10



As cenas anteriormente analisadas, demonstram a forma como Hanna utiliza efetivamente a leitura e escrita em ações do seu cotidiano. Essa prática, corrobora a visão de Soares (2000), quando afirma que mesmo não sabendo ler e escrever as pessoas são capazes de utilizar a leitura no cotidiano. Por conta disso, destacamos estas cenas, 8, 9, 10, onde a personagem participa de vários eventos de letramento, dentre eles, trabalhar e ouvir as histórias lidas por Michel.

Cenas 11, 12,13,14 e 15



Essas cenas mostram alguns instantes do julgamento de Hanna, momento em que Michel, estudante de Direito, descobre que a pessoa, que fez parte

de sua adolescência e que desapareceu de forma misteriosa de sua vida, conseguiu esconder a condição de analfabetismo durante todo o relacionamento. Além das cenas do julgamento, destacamos a cena de Hanna no presídio, tendo contato com a descoberta da leitura. Ao analisá-las, consideramos a existência dos dois *ethos* citados por Alves (2011), o prévio e o discursivo. Acreditamos que Michel criou uma imagem prévia de Hanna, ou seja, o de uma pessoa alfabetizada, e que, ao longo do filme, durante seus diálogos, essa imagem foi se confirmando através do *ethos* discursivo, ou seja, “o que emerge no instante da enunciação, atualizado no discurso pelo locutor em tempo real” (ALVES, 2011, p. 124). Mas, no momento do julgamento, observamos que para Michael, este *ethos* prévio foi sendo desconstruído, surgindo o novo *ethos* discursivo, que é o da mulher analfabeta que desfrutava de sua leitura.

Por outro lado, essa atitude de manter o *ethos* de alfabetizada, faz com que Hanna abra mão de sua liberdade para manter essa imagem, o que ficou evidente em uma das principais cenas do filme, que é o momento no tribunal do júri, quando ela assume a culpa pela morte de várias mulheres, mas não admite, em momento algum, que é analfabeta, ou seja, ela vai às últimas consequências para manter a posição de alfabetizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que, ao assistir a um filme, não se fique preso apenas a superfície do enredo, mas que se procure relacionar com algum tipo de reflexão teórica, de modo que, o ato de assistir ao filme, tido primeiramente

como de deleite e de prazer, possa ser também, uma oportunidade de enriquecimento intelectual. Isso implica, portanto, educar-se para o fato de que “aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (TARDIF, 2002, p. 42), cientes de que “ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita” (ALMEIDA, 1994, p. 12). Foi justamente desse ponto, que lançamos nosso olhar sobre o filme “O leitor”, quando nos propomos a analisá-lo, como frutífero espaço para os achados de argumentação e de letramento social nas ações dos sujeitos da escrita.

No filme “O leitor”, verificamos que a condição de analfabeta é um problema para Hanna, e quando ela consegue, de certo modo, resolvê-lo, isto é, aprender a ler e a escrever, não sabe lidar com isso, ou acreditamos ainda, que ela não sabia de que forma poderia utilizar a leitura em determinado momento de sua vida. Concluímos que essa personagem criou o *ethos* alfabetizado e o manteve para não ser excluída socialmente.

Portanto, ressaltamos que durante todo o filme, a personagem conseguiu convencer a todos de que era uma pessoa alfabetizada, no entanto, é apenas letrada, no sentido social e ideológico do termo. Observamos que a argumentação esteve no discurso da personagem, lembrando aqui, que o discurso não está presente somente na fala, mas em outras manifestações languageiras, haja vista que Hanna convenceu a todos, fingindo e usando truques para esconder sua condição de analfabeta, a face do analfabetismo social.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Carolina Assunção e. **Dimensões argumentativas do discurso fílmico: projeções retóricas na tela do cinema**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Deuxième édition. Paris: Armand Colin, 2006.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior. Biblioteca de autores clássicos. Centro de Filosofia. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- AUMONT, Jacques *et al.* **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARDON, D. *et al.* **Situated literacies. Reading and writing in context**. Londres/Nova York: Routledge, 2000. p. 7-34.
- CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: HUGO, Mari; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). **Análises do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - FALE/UFMG, 2001. p. 23-38.
- CUNHA, Maria Angélica F.; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica F.; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo

(Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-47.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?** Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 18 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINGHELLA, A.; POLLACK, S.; DALDRY, S. **The Reader** [Filme-vídeo]. Produção de Anthony Minghella e Sydney Pollack, direção de Stephen Daldry. Estados Unidos/Alemanha, 2008. 1 DVD, 124 min.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Rev. ANPOLL**, n. 11, p. 235-262, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/artic le/view/586> >. Acesso em: 23 set. 2019.

SCHLINK, B. **O Leitor**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, Luzia Rodrigues da. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento? In: OTTONI, Maria Aparecida; LIMA, Maria Cecília de (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 234-252.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harlow: Pearson, 1995.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MULTIMODALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO: leitura e compartilhamento de imagens como prática de multiletramentos nas redes sociais (Facebook)

OLIVEIRA, Marina Alessandra de⁷¹

INTRODUÇÃO

Considerando alguns fatores sociais linguísticos da sociedade pós-moderna tais como: as mudanças nos paradigmas de leitura, os avanços da tecnologia, a rapidez da comunicação através das redes sociais, o hibridismo dos gêneros textuais, comunidades plurilíngues e multiculturais, faz-se necessário a análise e a investigação sobre os multiletramentos e a multimodalidade como práticas que podem ser inovadoras no ensino de leitura visual, na tentativa de acompanhar a realidade cotidiana dos estudantes

⁷¹ Graduada em Licenciatura em Computação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS - Campus de Nova Andradina. Graduada em Letras: Português-Inglês pela Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-FAFIPA. Especialista em Intertextualidade nas Literaturas de Língua Portuguesa pela Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-FAFIPA, atual UNESPAR. Especialista em Docência Para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS. Mestre em Linguística Aplicada na área de Letramento, Linguagens e Ensino pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Atualmente é professora das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul, no município de Nova Andradina.

conhecedores e protagonistas do contexto digital em que estão inseridos.

Nesse sentido, este artigo faz parte de um estudo em andamento que trabalha com possibilidades de como docentes e discentes lidam com a leitura de imagens nas redes sociais, aqui delimitando-se ao Facebook, plataforma com mais acessibilidade entre os sujeitos desse trabalho que se direciona a um grupo de 20 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma instituição da rede estadual de ensino. Para isso, trabalharemos sob a perspectiva do letramento visual, das agências realizadas com a análise, compartilhamento e ressignificação de sentidos por meio de textos não-verbais.

Sendo assim, o presente artigo iniciará abordando “*Multimodalidade Como Objeto De Ensino*”, com o intuito primordial de analisar as práticas de leitura visual, além de transformar a forma com que os próprios alunos se enxergam neste processo de descobertas e de ensino aprendizagem em um contexto mais integrado de letramento digital na escola. Na sequência, será apresentado a relação entre “*Multimodalidade e Tecnologias: Leitura de Texto e Imagem*”, no qual se faz alguns apontamentos acerca dos Multiletramentos e Multimodalidade em ambientes virtuais, contextualizando com as teorias que embasam tal estudo: Cope e Kalantzis (2000), Coscarelli e Cani (2016), Kress e Leeuwen (1996, 2000), New London Group (2000), Rojo e Almeida (2012) e Soares (2002).

Logo após então, com a metodologia demonstrou se como ocorreu o “*Processo de leitura visual com imagens compartilhadas no Facebook*” com este grupo de alunos, as razões da escolha desta rede social, o

processo de seleção das imagens e seu compartilhamento, colocando o estudo da Multimodalidade como forma de promover a reflexão de como essa prática de ensino pode influenciar na capacidade leitora, suscitar dúvidas, além de discutir o letramento crítico como possibilidade de contemplar o fazer docente-discente, identificando ainda a importância de se oportunizar e de se explorar metodologias diversificadas utilizando as redes sociais voltadas ao compartilhamento de conhecimento, conteúdos, publicação, tornando assim a utilização de leituras imagéticas uma necessidade para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

MULTIMODALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO

O aumento do acesso a informação e a presença das múltiplas linguagens transformaram os textos nas mais diferentes materialidades, por isso as práticas sociais já não se fazem somente por meio de palavras, outras linguagens como: cores, sinais, movimentos, gestos agregaram significados numa imagem o que configura como um evento multimodal e seus modos de apresentação— oral ou escrito, impresso ou digital.

Neste contexto, a multimodalidade presente nos espaços digitais requer propostas de ensino que implicam na inclusão do letramento digital e na leitura visual, habilidades a serem desenvolvidas gradualmente. Alguns estudiosos têm se dedicado a pesquisas que abordam sobre essa temática como: Rojo e Almeida (2012) que trazem como contribuição para o ensino a preocupação das mudanças da sociedade com o avanço das tecnologias de informação e comunicação e o novo modo de realizar

leituras que repensem as práticas de ensino para o cotidiano da sala de aula com as questões da multimodalidade e seu papel comunicativo.

Cani e Coscarelli (2016, p. 17) em seu texto “*Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas Didáticas*” recorre a Kress e Leeuwen (1998) e Ribeiro (2016) para endossar a necessidade do professor promover discussões sobre a multimodalidade observando as “marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanho de fontes, sons entre outros”.

Quando consideramos que as possibilidades de analisar linguisticamente um texto podem ir além da compreensão verbal, propriamente dita, estamos a enxergar sob o prisma da multimodalidade e isso implica tanto nos estudos sobre gramática visual, design e *redesign*, quanto na valoração da semiótica social de textos híbridos e alineares nos quais encontramos múltiplos olhares de quem os lê.

Assim afirma Kress e Leeuwen (2000) ao levantar a perspectiva de que as estruturas visuais podem ser associadas às estruturas linguísticas, uma vez que ambas podem indicar diferentes pontos de vista e representar assim interações virtuais por meio da tecnologia e das redes sociais nos quais atualmente sujeitos negociam através de suas agências a construção de sentidos (*meaning making*) acerca de uma realidade totalmente fragmentada:

Meaning belong to culture, rather than to specific semiotic modes. [...]. For instance, what is expressed in language

*through the choice between different word classes and clause structures, may, in visual communication, be expressed through the choice between different uses of colour or different compositional structures. And this will affect meaning. Expressing something verbally or visually makes a difference.*⁷² (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 2).

A literatura explica que o conceito de multimodalidade foi introduzido por Kress e Leeuwen (1996), estudioso no campo epistemológico da Semiótica Social, que compreende que o campo imagético visual propicia uma abrangência maior para entender e dar conta de todos os modos de representação contidos no texto: “*Visual structures realize meanings as linguistic structures do also and thereby point to different interpretations of experience and different forms of social interaction*” (KRESS; LEEUWEN, 1996, p. 2).

Considerando ainda, sob a visão do New London Group (2000), que, o termo “multiletramentos” foi desenvolvido e está baseado teoricamente em como as novas tecnologias influenciam a sociedade. E como é importante avaliar as transformações na área de LA (Linguística Aplicada), partindo do pressuposto da

⁷² Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença). (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa).

interatividade virtual e de como a evolução da tecnologia e a globalização estão afetando a educação como um todo. E a insistência no pensamento de que a escola precisa estar voltada para metodologias e estratégias que contemplem às novas tecnologias para promover oportunidades de acesso à canais de comunicação e maior contato com as diversidades sociais, culturais e por que não linguísticas, uma vez que as fronteiras invisíveis entre os países e comunidades estão se tornando cada vez mais dissolúveis.

E é diante deste cenário que os multiletramentos associados a cognição das multimodalidades encorajam cada vez mais os estudantes e professores a produzir significado, agindo na contravenção desse universo ainda com abordagens coloniais e pedagógicas, diante desse contexto a pedagogia dos multiletramentos se difere totalmente da pedagogia tradicional pois, esta última se baseia, muitas vezes, em ferramentas monomodais, monoculturais de aprendizagens e que afastam uma série de perspectivas e diálogos educacionais inovadores.

Dessa forma é de suma importância perceber que o sujeito-aprendiz contemporâneo não se comporta mais naquele molde estático e receptivo, porém assume um papel colaborativo e recriador, transformando a realidade que o contorna, assim afirma Kress (1998): “Indivíduos [que] agora são vistos como recriadores, transformadores, de conjuntos de recursos representacionais, e não mais usuários de sistemas estáveis”. (KRESS, 1998, p. 77).

É preciso enfatizar o teor multimodal da leitura e de que forma que o educador precisa voltar sua atenção para a formação dos leitores na atualidade,

principalmente, àqueles leitores que são constituídos a partir dos bancos escolares. Este precisa transitar entre o que traz as notícias, imagens, propagandas sem uma ingenuidade pura, entendendo que o contexto precisa preconizar nas situações de produção, muitas vezes, as informações podem ser manipuladas e que as discussões acerca de tais textos multimodais devem ser colocadas tanto em questões cotidianas, quanto em discussões em salas de aula.

Ou seja, é preciso reavaliar cada material que recebemos e compartilhamos na contemporaneidade com os olhos de um leitor astuto e ativo que lê, compreende, utiliza e reproduz conteúdo em seus espaços digitais, mas sem ser manipulado como um leitor leigo e ingênuo, “em uma situação em que vários modos de representação são trazidos para composições textuais” (KRESS, 1998, p. 77), muito pelo contrário, um aprendiz que valoriza os recursos multimodais como um novo suporte de leitura, e é esta postura que devemos ter como professores leitores e para com os nossos aprendizes leitores, sempre no intuito de negociar sentidos e discutir novas possibilidades de se entender no outro contexto, na outra possibilidade de opiniões, mesmo que divergentes ou contraditórias.

Em outras palavras, é necessário reaprender a ler para desconstruir a intenção de articular e interpretar diferentes composições na textualidade para ampliar sentidos, descolonizar interpretações mais subjetivas e isso só será possível se passarmos a interagir através da discussão acerca das novas tecnologias da informação e sua interação com a multimodalidade para a prática da

pedagogia dos multiletramentos em contextos educacionais com recursos textuais virtuais.

Esses autores consideram e que a “gramática do design visual” não vê a língua como algo isolado do contexto sociocultural, por isso não tem como olhar os códigos de forma independente. Nessa perspectiva, a multimodalidade amplia os sentidos, por exemplo, pode se fazer uso de dois modos de representação: o verbal e o visual, ou seja, como uma imagem de propagando quando utiliza a multimodalidade para interagir com o leitor. Kress e Leeuwen (2001) explicam que em muitos contextos a multimodalidade atua de forma hierárquica de modos integrados, mas,

Today, however, in the age of digitization, the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that he or she can ask at every point: ‘Shall I express this with sound or music?’ ‘Shall I say this visually or verbally?’ and so on⁷³. (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 2).

⁷³ Hoje, no entanto, na era da digitalização, os diferentes modos tecnicamente se tornaram os mesmos em Nível de representação e podem ser operados por uma pessoa com várias. Usando uma interface, um modo de manipulação física, para que ele ou ela. Pergunte em todos os pontos: "Devo expressar isso com som ou música?" Isto visualmente ou verbalmente? 'E assim por diante. (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa.).

De acordo com o fragmento acima entre a relação dos textos e a multimodalidade há um caráter de reciprocidade de diferentes formas de construção de significados, de maneira que entre verbal, visual, e o sonoro há uma harmonia para que o leitor possa compreender todos os modos do conjunto de representação contidos no texto.

MULTIMODALIDADE E TECNOLOGIAS: LEITURA DE TEXTO E IMAGEM

Uma vez que, as tecnologias abrem espaços para uma nova geração de leitores de textos em redes sociais, e por isso inúmeras formas encontramos para “ler, interpretar e agenciar o mundo” (TAKAKI, 2012, p. 5). O contexto digital tem sido um ambiente favorável para entender sobre os possíveis usos sociais da leitura e escrita em conjunturas diferenciadas.

Em tempos digitais, a leitura de textos visualizados pela internet solicita um leitor com habilidades de saber lidar com aqueles textos que cultivam os recursos multimodais. O leitor vai trilhar trajetórias que vão determinar as habilidades para ler “imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e leiautes diversos” (COSCARRELLI; KETSCH, 2016, p. 7). Essas mesmas estudiosas apontam para a necessidade de leitores que saibam manusear sites, blogs, propagandas, aplicativos, entre outros ambientes da tecnologia.

De acordo com Rojo e Almeida (2012), em seu livro intitulado “Multiletramentos na escola” no qual aponta várias estratégias de ensino, seguindo a teoria do

“New London Group”, reforça que a “pedagogia dos multiletramentos” nos coloca diante de várias abordagens em sala de aula através de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora para a aplicação do letramento crítico. Segundo as autoras, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 300).

Ao fazer eco aos ensinamentos desses pesquisadores é que destacamos a importância do professor considerar a multimodalidade como estratégia da aprendizagem da leitura de texto com imagens. Trabalhar com os multiletramentos nos remete as tecnologias e a diversidade linguística cultural, pois a presença dos recursos semióticos amplia a comunicação e a leitura, a criatividade do leitor, e o sentido de produzir novos significados.

Barton e Lee (2015, p. 94) em seu livro “Linguagem online: textos e práticas digitais” traz discussões sobre práticas pedagógicas no cotidiano com diversos temas, e entre eles trata da linguagem online na educação como uma maneira de refletir na possibilidade do ensino/ aprendizagem/educação, pois a “linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal” Barton e Lee (2015, p. 94). Corroborando ainda que com as tecnologias digitais os textos devem ser vistos em sua totalidade de inovação e recursos pois ganham o caráter de multimodalidade.

Dessa forma, a leitura de textos considerando a multimodalidade não se distancia das mudanças pelas quais passa a linguagem, cada vez mais há o envolvimento dos processos cognitivos múltiplos, de maneira que o leitor passa ter habilidades para compreender esses artifícios textuais simbólicos que compõem o texto. Essas características são mudanças que ocorrem com o advento das tecnologias digitais, por isso a competência para a leitura também envolve as práticas sociais, cujas práticas têm se modificado ao lado do avanço das tecnologias. Ler no impresso não é o mesmo que ler na tela do computador, pois segundo Freitas (2003):

[...]o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido, seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte virtual está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva e até, também, de autoria coletiva. (FREITAS, 2003, p. 159).

O que é possível interpretar é que dentro desse ambiente tecnológico surge uma cultura de debates para saber quem é o autor. Essa noção de autoria torna, segundo (SANTAELLA, 2007) insustentável dada a

dificuldade de controlar a produção, edição e circulação dos textos no meio digital. Em todo esse meio os produtores e consumidores de textos, autores e leitores passam a construir conhecimentos engajados mutuamente quebrando assim a supremacia da autoria. Em outros termos, temos que considerar que o multiletramento transformou não apenas a produção, mas validou outras formas de linguagem, mesclando: o oral, o escrito, o imagético e o digital.

Esse envolvimento com as múltiplas linguagens não trata de um ato isolado no cotidiano das escolas, mas de uma emergência dos ambientes digitais e uma manifestação de usos e práticas por parte dos professores. Razão esta que Rojo e Almeida (2012) apontam a importância do papel da escola em manter os alunos próximos e inteirados da instância digital que ocorre na sociedade, de forma que os alunos façam “uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas”. (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 36)

A presença dos multiletramentos trouxe uma diversidade de formas de olhar para o texto, tendo em vista suas possibilidades de construções, tornando a “teoria da multimodalidade” uma prática ao alcance das tecnologias e das mídias digitais. E em meio a essa pluralidade que surge a “gramática do design visual”, como elementos básicos para os estudos da multimodalidade. Sob tal perspectiva surgiu essa investigação com a análise de imagens veiculadas entre alunos pelas redes sociais, foi então que iniciamos um processo de observação, discussões e debates, e nesse sentido como desenvolvimento de prática pedagógica,

algumas atividades foram realizadas com o intuito de considerar como a leitura do imagético visual pode ser ampliada e estendida às aulas de língua portuguesa, fugindo do convencional, almejando desvelar a superficialidade.

MULTIMODALIDADE E LEITURA VISUAL NAS REDES SOCIAIS (FACEBOOK)

Como tem se delineado, neste artigo, as concepções dos modos de leitura estão em constantes transformações diante dos espaços digitais repletos de multimodalidade. Dessa forma, os alunos estão recorrendo cada vez mais as formas de leituras fora dos convencionalidade, e essas alternativas de ler e interpretar mais rapidamente, de uma forma mais dinâmica e sempre mutável faz relação com esta investigação. Neste contexto, faz se importante a abordagem de como se dá esse processo da leitura de imagens em ambientes virtuais, delimitando se aqui, pelo Facebook.

A escolha desta rede social se deu por 2 razões, especificamente, uma por atingir os sujeitos desse trabalho com mais acessibilidade, uma vez que os alunos do 2º ano do Ensino Médio estão a todo momento em contato com a plataforma de Mark Zuckerberg. Outra pela necessidade de delimitação dos espaços virtuais a serem agenciados para a análise, compartilhamento e ressignificação de sentidos por meio das imagens a serem analisadas sobre a ótica do letramento visual. Segundo algumas pesquisas o Brasil é o terceiro país com mais índices de utilização do *"Facebook"*, e alguns dados sobre a leitura visual reforçam a necessidade de se trabalhar com

a interpretação de imagens neste ambiente virtual em sala de aula propondo uma reflexão inteligível deste assunto.

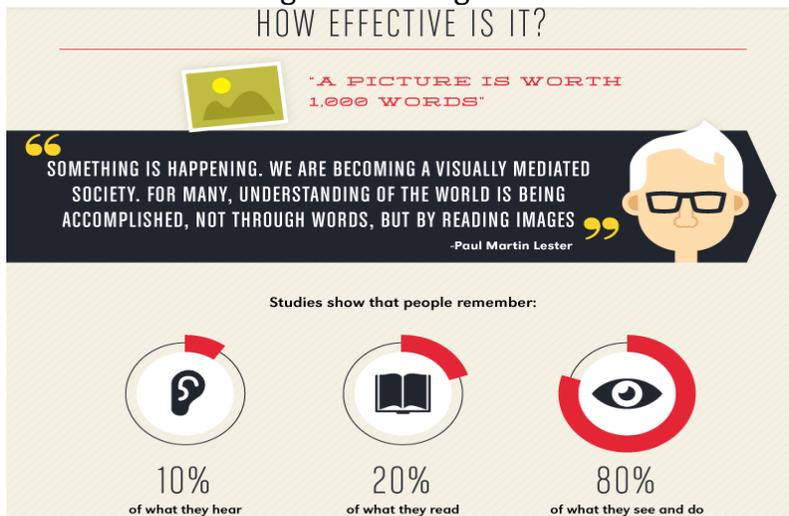
Figura 1 – Facebook no Brasil



Fonte: Peron (2016).

Nesse sentido, a leitura visual como comunicação pode ser vista como transmissão de ideias, informações e de acordo com alguns dados estatísticos de pesquisas divulgadas as pessoas tendem a lembrar 20% do que leem e apenas 10% do que ouvem, entretanto guardam em suas memórias 80% do que veem e praticam. As figuras abaixo indicam alguns desses números.

Figura 2 - Infográfico HOW EFFECTIVE IS IT?



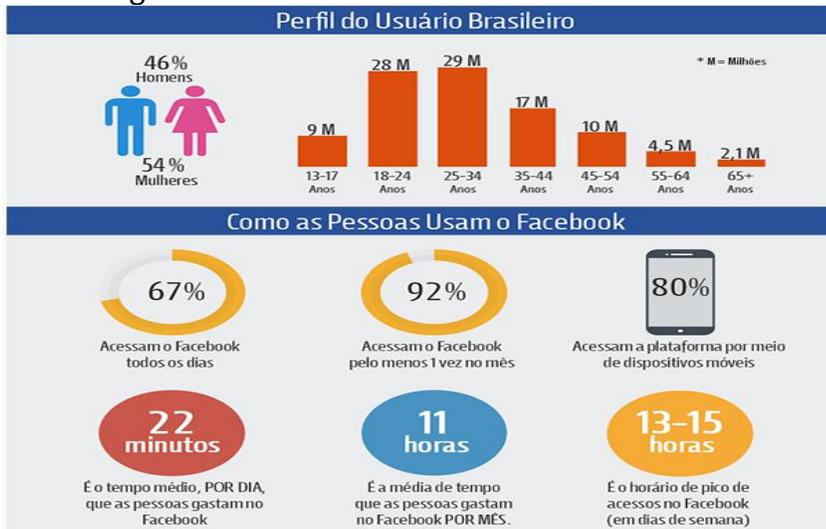
Fonte: Wyzowl (2018).

Sendo assim, é preciso mensurar quão efetivo tem sido a influência das imagens nas possibilidades de leitura para os jovens na atualidade. Então, nunca tivemos tanta certeza de que Confúcio, de certa forma, prevera essa era repleta de multimodalidade e tecnologia quando imaginou a seguinte frase “uma imagem vale mais que mil palavras”. Essa máxima reflete bem o contexto da construção de sentidos no mundo globalizado e tecnológico de hoje. Na verdade, com o crescimento da grande quantidade de compartilhamentos de imagens na internet e nas redes sociais, também as formas de publicações de textos multimodais têm avançado, evoluído e se modificado: são vídeos, anúncios, *gifs*, *memes*, e constituem as visualizações mais acessadas no Facebook e em outros ambientes de redes sociais e conforme os anos passam, mais se ampliam as

possibilidades de se realizar leituras e entendimentos e estas modalidades requerem maior atenção nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, imprescindivelmente, fazem parte das rotinas dos estudantes de nossas instituições.

A forma como são inventadas, aperfeiçoadas e reproduzidas atingem a realidade que nos cerca com uma incrível proporção, cada vez que assumem ou adquirem novas concepções, inovadoras de transmitir uma ideia, atingem mais diretamente as opiniões e as dimensões críticas de seus leitores, com diferentes roupagens influenciam as práticas sociais, pois de acordo com, “*Se uma imagem vale mais que mil palavras, uma figura com som e movimento é incontestável, e vale mais de 25 imagens por segundo*”.

Figura 3 - Perfil do Brasileiro no Facebook



Fonte: Peron (2016).

Os quadros acima trazem várias estatísticas e uma delas demonstra que 60% dos textos visuais multimodais são mais curtidos, lidos e mais compartilhados entre os jovens estudantes pelo Facebook que os textos escritos, ou textos verbais, monomodais. Isso denota, a necessidade do letramento digital, este fenômeno, para Soares (2002), o letramento digital é a utilização do computador e da Internet de forma efetiva, praticando a leitura e escrita, não apenas de textos, mas também de imagens, símbolos, etc. Esta definição por Soares (2002, p. 152) como: “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

É inegável que o reconhecimento do poder da leitura visual exerce uma total transformação nos modos de aquisição de informações e compartilhamento de conhecimento, desse modo é necessário a descrição dos métodos de desenvolvimento desta prática pedagógica.

METODOLOGIA

Como a investigação deste estudo prioriza a leitura de imagens ou textos não verbais veiculados na rede social: Facebook, num primeiro momento, foi feita uma aula abordando alguns aspectos da leitura visual, na qual por meio do data show, a professora evidenciou a importância de saber interpretar uma imagem, trazendo alguns exemplos de fotos, pictogramas, figuras apenas não verbais, propagandas e anúncios publicitários. No

final desta aula, a professora sugeriu ao grupo que fossem por eles escolhidas algumas imagens por meio de uma pesquisa aleatória e que compartilhassem em um grupo ou comunidade no Facebook, criada pela pesquisadora em parceria com os estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino.

Assim foi disponibilizado como um banco de imagens previamente selecionados com o intuito de inserir a gramática do design visual(GDV) de Kress e Leeuwen (2000) no contexto das aulas de língua portuguesa. Os alunos então selecionaram as melhores figuras e compartilharam em uma comunidade denominada: *“Multimodalidade e Multiletramentos: Aprendendo a ler imagens no Facebook”*.

Figura 4 - Multimodalidade e multiletramentos: aprendendo a ler imagens no Facebook



Fonte: Facebook (2019).

Após as imagens estarem disponíveis para acesso de todos em qualquer ambiente, a professora propôs a análise de algumas delas seguindo os passos da análise, contemplando a gramática do design visual de Kress e Leeuwen (2000). Então, foi feita a apresentação desta tabela, na qual a professora, bem superficialmente, abordou em teoria as etapas para se observar e realizar uma leitura do imagético visual, contemplando algumas das metafunções indicadas.

Quadro 1 – As metafunções da gramática visual

Halliday	Kress & van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja "ali", o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes é analisada dentro de uma função denominada de função interativa (Kress & van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem "a natureza das relações de quem vê e o que é visto".
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise das imagens de Kress e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da "distribuição do valor informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem".

Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12).

A professora então através de uma aula expositiva, explicou o quadro, demonstrando que a primeira coluna corresponde a Semiótica Social, de Halliday (1994), metafunções: Ideacional, a Interpessoal e a Textual que inspiraram e serviram de embasamento para os estudos de Kress e Leeuwen (2000), que adaptaram assim, suas próprias metafunções para a gramática visual, correspondendo assim, as funções: Representacional, a Interativa e a Composicional, estas últimas que seriam nosso foco de aprendizagem para

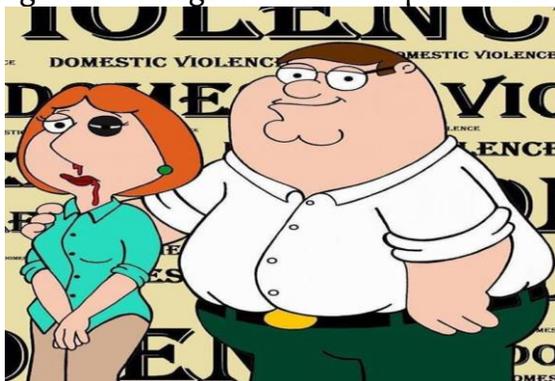
realizar as interpretações das imagens selecionadas. Sequencialmente, a professora então diferenciou, bem resumidamente, que no primeiro campo, o representacional seria: analisar a relação entre os participantes do texto visual que estão ali representados, está baseada em algumas subcategorias tais como: Narrativo, o qual inclui a ação, o mental, o verbal e a localização desses participantes. E o Conceitual, no qual analisamos a situação classificacional, ou seja, o que está explícito /implícito no texto, e se este está representado de um ponto de vista analítico ou simbólico, no aspecto sugestivo ou atributivo.

No segundo campo, o interacional seria: analisar a relação entre a imagem e o observador, ou seja, entre texto visual e leitor, como que a imagem interage com quem está observando e como este pode interpretar este texto, se subdividindo nos elementos: contato, distância social, poder, realismo, orientação de código. No terceiro campo, o composicional seria: a análise de como diferentes elementos organizacionais aparecem no texto visual ou como qualquer mudança destes elementos podem interferir nos efeitos de sentidos construídos na imagem, suas subcategorias são: valores informacionais, moldura, e saliência, como cor, tamanho, contraste, moldura, primeiro plano etc.

Após este momento, os alunos, em duplas escolheram entre eles 2 imagens, daquelas disponibilizadas no grupo do *facebook* para desenvolverem a análise, segundo suas observações. Um aspecto interessante foi relevante para a escolha das imagens pelas duplas: a relação temática, as situações, personagens, enfim. Dessa forma, por amostragem, uma

das duplas fizeram a escolha das imagens indicadas na sequência, e apresentaram no datashow para a classe e esta abordagem feita em sala de aula é brevemente descrita neste artigo.

Figura 5 - Imagem 1 indicada para análise



Fonte: Facebook (2019).

Para analisar imagem acima, os alunos travaram uma discussão sobre os personagens envolvidos, indicaram em uma linguagem bem própria a relação *entre os participantes, marido e mulher*, personagens famosos de um desenho americano, na imagem 1 é possível analisar a inferência da representação narrativa das imagens, eles disseram que existe o envolvimento dos personagens em uma situação de violência, ou seja, a imagem pode contar ou reproduzir uma história, o ator da imagem 1 seria o homem, o marido que comete a ação, pois cometia violência doméstica contra a esposa que no caso seria a meta, quem sofre a ação. E como podemos definir isso? Através dos vetores e marcadores, os vetores são setas imaginárias que indicam a direção dos

movimentos de ação em um texto visual, nesse caso o braço do homem, mais alto e maior em tamanho com os braços por sobre os ombros da mulher. Esta é análise Representacional, mas poderíamos analisar a categoria Interacional com o leitor que seria pelos olhares de ambos os personagens, indicando, inclusive que um olho da esposa está roxo, machucado e o outro triste, desolado, além da boca sangrando. A relação de poder com os ângulos, tamanhos, e o sorriso discreto do participante masculino em detrimento dos lábios contidos e tristes da participante feminina. Conseguiram visualizar também, alguns aspectos do Composicional uma vez que identificaram que o tamanho dos personagens à direita são maiores, mais altos e mais coloridos que ao lado esquerdo.

Figura 6 - Imagem 2 indicada para análise



Fonte: Facebook (2019).

Já na imagem 2, procuramos analisar apenas como descritiva, temos dois participantes que não interagem com o leitor e nem entre si, fazendo uma

análise representacional conceitual, analisando os olhares de ambos os participantes, uma olha para o celular e o participante da esquerda em oposição, por meio de um olhar de oferta, está com o olhar vago, pensativo, como se estivesse desconfortável. O enquadramento bem próximo indica a distância social, apesar de estarem próximas, mas bem distantes, pelas atitudes, pela indiferença, esta imagem contribui mais com a análise composicional e seus valores informacionais, como contraste de cores, uma com as pernas abertas despojadamente e a outra retraidamente fechadas, contidas etc. Definiram assim tais análises com intervenções e indagações da professora, sempre destacando que assim a importância de se reconhecer que assim como nos recursos e elementos verbais, a leitura visual possui componentes e categorias que merecem ser analisadas, pois além de fazer parte dos estudos linguísticos, para que se formem leitores críticos capazes de avaliar, produzir e divulgar informações por meio das manifestações imagéticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta prática pedagógica foi possível dimensionar a compreensão dos alunos envolvidos neste processo acerca dos multiletramentos e de como eles lidam, interpretam e interagem com textos virtuais através das mídias/redes sociais. É claro a ideia de que por meio da Internet, há formas variadas de interação com o mundo que resultam em diferentes formas de letramento e relações de multimodalidade em eventos de discussão em sala de

aula. Assim, procurou-se com este artigo mensurar como o contexto digital tem sido um ambiente favorável para práticas de ensino que promovam os possíveis usos sociais da leitura em conjunturas diferenciadas. Em tempos digitais, os textos imagéticos pela internet se ampliaram e o aluno convive o tempo todo com a multimodalidade, o que faz a escola solicitar um tipo de leitor mais preparado, consciente, ou seja, um leitor com habilidades de com os recursos multimodais.

A intenção seria entender por que os estudantes não desenvolvem as habilidades e competências leitoras exigidas pelas avaliações externas, mesmo estando sempre voltados a leitura visual nas redes sociais. E qual o diferencial, quando atuam em diferentes áreas de conhecimento demonstrando sua formação como leitor e como ele trilha trajetórias que vão determinar as habilidades para ler “imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e layouts diversos” (COSCARELLI; KETSCH, 2016, p. 7).

E por meio desta sequência investigativa, mesmo ampliando perspectivas em relação a leitura digital e dos multiletramentos através de suas narrativas identificando como eles se propõem e propõem aos seus alunos uma forma diferenciada de agenciamento de leituras e escritas em contextos virtuais de aprendizagem colaborativa e como essas são aplicadas no dia a dia da sala de aula, além de compreender de que forma influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Quanto à aplicabilidade da gramática do design visual, este trabalho com textos visuais amplia a discussão com os estudantes do ensino médio sobre o desenvolvimento de atividades com o intuito de

modificar os processos de leituras e destaca a necessidade de inserção do imagético visual nas, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSCARELLI, C. V.; KETSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FACEBOOK. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/534167987015336/>. Acesso em: 5 maio 2019.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual: do*

fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FREITAS, M. T. A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 8, p. 155-173.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. *In*: SNYDER, I. (ed). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2000.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 9 abr. 2019.

PERON, A. *[Infonográfico] facebook marketing: dados de 2016 da maior rede social do mundo*. 2016. Disponível em: <http://www.allanperon.com.br/facebook-marketing/>. Acesso em: 9 maio 2019.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2018.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

WYZOWL. *The power of visual communication infographic*. Disponível em: <https://www.wyzowl.com/power-of-visual-communication/>. Acesso em: 9 maio 2019.

AS NOÇÕES DE AÇÃO E DE ESQUEMA DE AÇÃO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET⁷⁴

MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro⁷⁵
TASSINARI, Ricardo Pereira⁷⁶

⁷⁴ Este artigo é expressão do segundo capítulo da dissertação de mestrado do primeiro autor sob a orientação do segundo autor. Apresentado e discutido no IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas, realizado no período de 21 a 24 de novembro de 2016.

⁷⁵ Doutor em Psicologia Social e do Trabalho pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- IP-USP. Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-FFC-UNESP - Campus Marília. Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: Aspectos Éticos e Jurídicos pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina-UE. É Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, onde também é Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética da Região Amazônica-GEPEGRA/CNPq.

⁷⁶ Livre-Docente (2016) em Lógica, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo-USP, Graduação em Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Presidente da Sociedade Hegel Brasileira (SHB), Coordenador (2014-2018) do Grupo de Trabalho Hegel (GT Hegel) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), Vice-Presidente da Sociedade Brasileira Jean Piaget (SBJP), Membro da Jean Piaget Society (JPS) e da Sociedade Brasileira de Lógica (SBL). Pesquisador junto ao Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência (CLE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Pós-doutorado nos Archives Jean Piaget da Université de Genève.

INTRODUÇÃO

Explicitar de forma sistematizada e rigorosa os conceitos centrais da Epistemologia Genética de Piaget é, por si só, uma tarefa necessária para auxiliar na compreensão de sua obra. Em especial, o próprio Piaget e colaboradores da área da psicologia, da lógica e da filosofia realizam uma exposição com tal rigor e sistematização no livro “*Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet*”. Assim sendo, para uma melhor compreensão da obra de Piaget, buscamos nesse artigo discutir as definições presentes nesse livro relativas às noções de ação e esquema de ação, basilares no pensamento piagetiano, e sua relação com as noções de assimilação, acomodação, adaptação e organização.

Este artigo é baseado no segundo capítulo da Dissertação de Mestrado do primeiro autor (MARÇAL, 2009), sob a orientação do segundo autor, e se insere em um programa de pesquisa que consiste em reinterpretar, com base em um modelo, introduzido por Tassinari (2014) e denominado de *MoSEAOSS*, as formas das estruturas necessárias ao conhecimento e as suas gêneses. O termo *MoSEAOSS* é a abreviação de Modelo do Sistema de Esquemas de Ação e Operações sobre Símbolos e Signos e a construção de tal modelo objetivou articular alguns dos principais resultados (teóricos e experimentais) a que chegaram Jean Piaget e seus colaboradores, em uma visão sistêmica, sistemática e sintética. Em especial, tal modelo foi aplicado, com a ajuda de colaboradores, para mostrar como se desenvolvem noções lógicas de classes e relações (TASSINARI, 2011), o conhecimento matemático

abstrato (FERRAZ; TASSINARI, 2015, e FERRAZ, 2014), a gênese da capacidade de predicação universal e da função proposicional (FERREIRA; TASSINARI, 2013, e FERREIRA, 2011), a noção de espaço (TASSINARI, 2014, p. 16, e MARÇAL; TASSINARI, 2013 e 2014), de tempo (LATANSIO, 2010, p. 86-94, e TASSINARI, 2014, p. 28-33), e processos de ressignificação em Terapia Cognitiva (DANTAS, 2016).

Nesse contexto, optamos por utilizar o livro “*Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet*” como texto base para esse artigo, por ser um texto escrito de forma sistematizada, rigorosa e interdisciplinar, fruto de uma pesquisa realizada por filósofos, lógicos e psicólogos, tendo Jean Piaget coordenado e assumido a redação final do texto, junto a seus colaboradores.

Esse livro é o volume IV dos *Études d'Épistémologie Génétique*, sendo eles o produto de uma intensa atividade de pesquisas coordenadas por Jean Piaget no *Centre International d'Épistémologie Génétique*. O livro é resultado de pesquisa realizada com o objetivo de discutir algumas das definições existentes de analítico e sintético, que remontam a Kant (1787/1983) e a relação entre as verdades lógico-matemáticas de um lado e as físicas de outro, como os autores mesmo afirmam:

[...] o empirismo lógico contemporâneo pretende caracterizar a dualidade dos conhecimentos lógico-matemáticos e dos conhecimentos físicos (ou experimentais em geral) por meio da única dicotomia do analítico e do sintético, o analítico se

*confundindo então com o dedutivo puro e o sintético se definindo pelo recurso à constatação*⁷⁷ (APOSTEL et al., 1957, p. 1).

Entretanto, como também salientam os próprios autores:

[...] uma concepção operatória da inteligência, fundada sobre as ações que o sujeito exerce sobre os objetos, conduz, necessariamente, a considerar as formas e os conteúdos como o produto de uma diferenciação progressiva entre as coordenações das ações e seus resultados [...] Tal é, em definitivo, a questão psicológica que recupera o debate lógico sobre a conduta ou a descontinuidade entre o analítico e o sintético (APOSTEL et al., 1957, p. 2).

Nesse sentido, as definições aqui apresentadas e analisadas de ação e esquemas de ação, bem como o de sua relação com as noções de assimilação, acomodação, adaptação e organização, são, como veremos, ao mesmo tempo, epistemológicas, isto é, relativas ao conhecimento e suas estruturas necessárias, e operacionais. Assim, seu estudo aqui apresentado se mostra como uma continuação de trabalhos realizados anteriormente (ver MARÇAL (2009) e TASSINARI (2014)).

⁷⁷ Todas os textos em francês aqui citados foram traduzidos por nós, caso contrário será indicada a autoria da tradução.

A AÇÃO

Na análise por nós efetuada, buscamos compreender o conceito de ação na Epistemologia Genética de Jean Piaget, verificando sua pertinência, não só psicológica, mas principalmente, epistemológica. Isso porque o conhecer, que a Epistemologia busca compreender, não consiste, simplesmente em “[...] copiar o real, mas agir sobre ele e em o transformar (em aparência ou em realidade) [...]” (PIAGET, 1970, p. 15), o que “[...] exprime esse fato fundamental [de] que todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou um evento é utilizá-lo assimilando-o aos esquemas de ação” (PIAGET, 1970, p. 14–15).

Nossa análise parte, pois, da seguinte definição de ação: “É ação toda conduta (observável exteriormente, inclusive por interrogação clínica) visando um objetivo do ponto de vista do sujeito considerado” (APOSTEL et al., 1957, p. 43).

Em teoria, podemos distinguir, dentre os movimentos executados pelo sujeito-organismo⁷⁸, quais são ações e quais são movimentos aleatórios. De tal forma que um movimento dos braços pode constituir uma ação ao ser executado visando um objetivo do ponto de vista do sujeito (como balançá-los), ou pode ser um movimento aleatório executado sem qualquer finalidade.

Tal distinção se faz necessária devido ao fato de Piaget (1976a, p. 7) definir e ter como objeto de estudo

⁷⁸ Optamos por utilizar o termo *sujeito-organismo*, procurando, assim, salientar a continuidade entre as formas biológicas de funcionamento e as da cognição.

o comportamento enquanto “[...] o conjunto de ações que os organismos exercem sobre o meio exterior para lhe modificar os estados ou para mudar sua própria situação em relação a ele [...]”.

Notemos que a distinção entre ação e movimento aleatório é tênue, implicando a necessidade de a observação experimental ser realizada com cautela para evitar o chamado “sofisma do psicólogo”, i. e., “[...] a atribuição ao sujeito de uma estrutura que excede seu nível e [que é] relativa ao do observador” (APOSTEL et al., 1957, p. 47). Ou seja, um determinado movimento pode aparentar, ao observador, a execução de uma ação, contudo não ser verdadeiramente uma ação tal como definida acima, pois, o objetivo supostamente alcançado foi atribuído pelo observador, não sendo um objetivo do sujeito-organismo. Vejamos, como exemplo, a seguinte observação⁷⁹ feita por Piaget:

Obs. 7. -- Laurent aos 0; 0 (21) está deitado sobre o lado direito, os braços comprimidos contra o corpo, as mãos entrelaçadas, e suga seu polegar direito, demoradamente e permanecendo perfeitamente imóvel [...] Levanto essa mão direita e ele começa imediatamente a procurar, virando a cabeça da esquerda para a direita. As mãos permanecendo imóveis graças à sua posição, Laurent reencontra, dessa forma, seu polegar

⁷⁹ A título de facilidade de localização manteremos, em todo artigo, a numeração original das observações feitas por Piaget.

por três vezes [...] Mas, uma vez colocado sobre as costas, ele não sabe coordenar o movimento dos braços com aquele da boca e suas mãos se retiram, então, mesmo que os lábios as procurem (PIAGET, 1977, p. 29).

Tal observação exemplifica o objetivo de Laurent de sugar seu dedo e deixa claro também que não poderíamos atribuir a ele uma capacidade de vir a sugar o dedo, em qualquer posição que os seus braços estivessem.

Além de uma observação cautelosa, é fornecido um critério que permite ao observador se certificar de que o movimento executado é uma ação e não um movimento aleatório: “Modificar certos aspectos da situação, mantendo-os comparáveis a outros, e ver em que medida a conduta se modifica em vista de conservar constante a probabilidade de alcançar o efeito” (APOSTEL et al., 1957, p. 43). Logo, para nos certificarmos de que o movimento observado é, de fato, uma ação, o observador pode interferir provocando modificações no meio e mensurar até que ponto o sujeito-organismo busca se reequilibrar diante das mudanças para manter o objetivo pretendido.

Destarte, a ação pode ser compreendida, então, como a “[...] modificação da conduta em resposta a uma modificação da situação [...] [e] aparece como uma medida compensatória” (APOSTEL et al., 1957, p. 43). I. e., ao ter o meio alterado por um evento natural ou pelo observador, o sujeito-organismo procurará compensar a alteração provocada para manter o objetivo de sua ação,

já que “[...] o fim que persegue subjetivamente a ação pode sempre se exprimir em termos de satisfação de uma necessidade, quer dizer, outra vez de medida compensatória para preencher uma lacuna momentânea [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 43–44).

Por exemplo, se a criança executa movimentos de braço para sacolejar um chocalho e o observador segura o brinquedo, no intuito de inserir uma modificação no meio, todo esforço da criança é feito para voltar a balançar o objeto, o que indica uma medida compensatória para preencher a necessidade momentânea gerada pela alteração do meio e, assim, voltar à ação que executava.

Outrossim, vale ressaltar que tais modificações no meio, que provocam a execução de medidas compensatórias por parte do sujeito-organismo, não necessitam ser provocadas pelo observador, mas podem ser mudanças naturais ocorridas no próprio meio.

INÍCIO DE UMA AÇÃO

Do que vimos, podemos considerar que toda ação é única e está situada no tempo e no espaço, ou seja, toda ação tem um início, um fim e não se repete. Discutiremos na Seção 0 a possibilidade de considerar um carácter mais geral da ação, não apenas ela, em sua singularidade, quando falarmos de esquemas de ação.

Temos que, uma

[...] ação começa em um momento t se, antes desse momento t , uma modificação do meio que torna

improvável o fato de alcançar um estado e, não é seguida, na conduta, de nenhuma medida compensatória, enquanto que, após esse momento t, ela o é (APOSTEL et al., 1957, p. 44).

Muitas vezes, a determinação do início de uma ação é complexa, principalmente porque é o próprio sujeito-organismo quem a executa e o mesmo está sempre em movimento. De modo que podemos entender a determinação do início de uma ação como um fator pertinente ao processo de pesquisa, pois necessitamos determinar o objetivo que principia a ação que observamos ou queremos observar. A ação tem seu início quando num momento de tempo específico, diante de modificações inseridas no meio, acarretam medidas compensatórias executadas pelo sujeito-organismo com o intuito de alcançar o objetivo que define a ação.

Por exemplo, a criança está em seu berço e agita seus braços. Em um dado momento de tempo, num movimento fortuito de braço, sua mão toca o cabo de um chocalho que imediatamente é agarrado e ela inicia um movimento de lhe sacolejar. Temos, então: (i) um instante de tempo que pode ser determinado, (ii) uma modificação que pode ser observada, (iii) que, independente do movimento que os braços executavam, a criança passa a segurar o objeto e a sacolejá-lo, (iv) que o início dessa ação pode ser determinado, e até podemos dizer que não somente uma, mas duas ações tiveram início determinado: a de segurar o objeto e a de sacolejá-lo.

TÉRMINO DE UMA AÇÃO

Analogamente ao início de uma ação, a determinação de seu término também é complexa, pois, tem no sujeito sua referência. Temos, então, que uma

[...] ação acaba no momento t se, após t , as modificações do meio que diminuem a probabilidade de alcançar um estado e , ou, não são mais seguidas de seus efeitos, ou, são seguidas por retornos a e , atingido em t (APOSTEL et al., 1957, p. 44).

Logo, podemos entender que uma ação termina quando, num momento de tempo específico, mesmo diante de modificações do meio, o sujeito-organismo não se utiliza, ou diminui a probabilidade de se utilizar, de medidas compensatórias para manter o objetivo que definia a ação, até então, executada. Nesse caso, podemos dizer, por esses critérios, que o sujeito-organismo deixou de ter o objetivo que caracterizava a ação e, com isso, perdeu o interesse pela ação que realizava. Vemos, portanto, que aqui consideraremos o interesse como critério para determinação da ação. Entendemos haver outras formas de consideração, principalmente em Filosofia da Ação, porém, como dissemos no início deste capítulo, as definições aqui são operacionais e têm por objetivo explicitar os resultados alcançados por Piaget (1977).

Com base no mesmo exemplo apresentado para o início de uma ação, podemos dizer que a ação de agitar e mesmo de segurar o chocalho termina, num momento

de tempo determinado, quando a criança solta o chocalho, mesmo que o movimento dos braços continue, e o observador, com o intuito de determinar se houve ou não o término da ação, recoloca o cabo do chocalho na mão da criança e esta não age no sentido de segurá-lo novamente, muito menos de continuar a sacolejá-lo, como medidas compensatórias para manter a ação que vinha executando. Isso mostra a perda de interesse por aquela brincadeira específica e determina o fim da ação.

Ressaltamos que as definições de início e término de uma ação apresentadas exprimem novamente “[...] a noção de fim em termos de reequilibração” (APOSTEL et al., 1957, p. 44). Ou seja, a determinação de quando a ação se inicia ou se finda são relativas às medidas compensatórias realizadas pelo sujeito-organismo para manter o equilíbrio em que se encontra, seja no sentido de início e continuação de uma ação; seja no sentido da perda do interesse pela ação e de sua finalização.

AÇÃO MINIMAL E COMPOSTA

A ação pode apresentar duas características: (i) Uma ação pode ser *minimal* “[...] se, na situação na qual ela é efetuada, nenhuma subconta dessa conduta é ação” (APOSTEL et al., 1957, p. 44). Em outras palavras, uma ação minimal é toda ação que não pode ser decomposta em sub-ações. (ii) uma ação pode ser *composta*, ou seja, uma ação que pode ser decomposta em diversas sub-ações, sendo que uma “[...] sub-ação é qualquer ação que faz parte de uma ação composta [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 44).

Tanto a determinação de uma ação minimal quanto a de uma ação composta possuem um caráter contextual, uma vez que a ação composta é formada de sub-ações.

O SISTEMA DE ESQUEMAS DE AÇÃO

Todo o trabalho por nós realizado, até o presente momento, para definir a ação, no escopo da Epistemologia Genética, só tem importância quando a compreendemos, com vistas à lógica das ações, o que torna a ação condição necessária para o conhecimento, i. e., o que “[...] em cada ação, é transponível ou generalizável [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 45–46).

Como mostramos na Seção 0, a ação é caracterizada como ocorrendo aqui e agora e, portanto, como algo singular. A busca da determinação do que estaria presente em todas essas ações singulares de um mesmo tipo é que nos leva ao conceito de esquema de ação. Fazendo uma comparação com elementos de Filosofia da Linguagem, assim como existem o tipo (*type*) e a ocorrência (*token*) de uma letra, ou seja, para um mesmo tipo, “a” por exemplo, podemos ter várias ocorrências (como as várias ocorrências do tipo “a” presentes nesta página) podemos dizer que uma ação é uma ocorrência de um esquema de ação, que se apresenta então como um tipo, justamente o que se mostra como condição necessária para o conhecimento baseado nas ações, i. e., o que pode vir a caracterizá-las em termos de universalidade e necessidade.

Parece estarmos diante de um paradoxo, pois, de um lado destacamos a efemeridade da ação, i. e., sendo

única e situada no tempo e no espaço não poderia ser concebida como condição necessária do conhecimento, justamente por seu caráter fugaz, por outro, afirmamos a importância daquilo que, na ação, é transponível e generalizável, i. e., o que em cada ação pode ser universal e necessário, portanto, condição *sine qua non* para o conhecimento.

Contudo, o paradoxo é aparente, pois, a partir de um conjunto de ações observadas num sujeito-organismo, durante um período de tempo determinado, podemos estabelecer as “[...] classes de equivalências cada vez mais amplas entre essas ações [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). Entendemos aqui que duas ações são equivalentes “[...] quando o sujeito estabelece as mesmas relações entre os mesmos objetos ou entre objetos cada vez mais diferentes (inclusive as relações entre esses objetos e seu corpo) [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). O esquema de uma ação é, pois, o que lhe é transponível e generalizável, portanto, universalizável, é a estrutura da ação, que possibilita as mesmas relações entre os objetos ou entre esses e seu corpo.

Assim, podemos falar de uma espécie de “conceituação” ao nível sensorio-motor, uma conceituação prática, i. e., o objeto é conhecido não por seu nome ou conceito, mas sim pela forma com a qual podemos agir sobre ele. Como ressalta Piaget (2005, p. 50) “[...] em presença de um novo objeto, ver-se-á o bebê incorporá-lo sucessivamente a cada um de seus esquemas de ação (agitar, esfregar ou balançar o objeto) como se se tratasse de compreendê-lo através do uso”. Por exemplo, temos objetos que são para sugar, para prender, para ver, para ouvir etc.

A determinação dessa equivalência entre ações é, em parte, relativa ao observador, haja vista que esse “[...] avalia de fora a semelhança entre as ações e [é] quem estabelece-lhes uma classificação [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). Esse fato pode não trazer prejuízos à observação ou à classificação, pois “[...] essa classificação será «natural» na medida em que ela poderá seguir a ordem das filiações por diferenciação progressiva das condutas [...]” (APOSTEL et al., 1957, p. 46).

A equivalência entre ações deve, portanto, traduzir “[...] esse processo espontâneo que é a «assimilação» pelo sujeito dos objetos uns aos outros, ou seja, a substituição de um objeto por um outro no quadro de uma mesma ação lhe sendo aplicada de forma sucessiva” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). Esse processo de assimilação é o processo essencial que permite ao sujeito-organismo, mediante às ações, classificar e dar significação aos objetos, i. e., “[...] as ações de um sujeito apresentam, desde o nível sensório-motor anterior à linguagem, certas formas de organização parcialmente isomorfas à conceitualização” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). Por outras palavras, “[...] todo e qualquer conhecimento comporta sempre e necessariamente um fator fundamental de assimilação, o único a *conferir significação* ao que é percebido ou conhecido” (PIAGET, 1970, p. 14, grifo do autor).

Em vista dessa equivalência entre ações, podemos definir que: “O esquema de uma ação, com relação a uma classe de ações equivalentes do ponto de vista do sujeito, é a estrutura comum que caracteriza essa equivalência” (APOSTEL et al., 1957, p. 46). Assim, o esquema de ação é essa estrutura comum que caracteriza a equivalência

entre as ações e pode ser transponível, generalizável, universalizável na repetição da ação, i. e., “Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 16, nota 7).

O fato de se tratar de um sujeito-*organismo* faz com que o esquema seja entendido como uma forma de funcionamento com bases orgânicas. Isso permite entender melhor por que o esquema de ação não só é a estrutura comum da ação, como também a condição *sine qua non* para que a ação possa ser realizada, pois: o “[...] esquema é a condição primeira da ação, ou seja, da troca do organismo com o meio” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 34). I. e., sem o esquema de ação não há ação, pois compreendemos que “[...] os esquemas motores são a condição da ação do indivíduo no meio; é graças a eles que a criança organiza ou estrutura sua experiência, atribuindo-lhe significado” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 11). É, então, somente pelos esquemas de ação que o sujeito-organismo pode agir no mundo e, desse modo, conhecê-lo, dando-lhe significação, como afirma Piaget (1977, p. 168):

Assimilar um quadro sensorial ou um objeto, mesmo que por assimilação simples, reconhecimento ou extensão generalisadora, é inserí-lo num sistema de esquemas, dito de outra forma, é atribuir-lhe uma «significação».

A experimentação possibilita verificar o quanto o esquema de ação, enquanto estrutura comum característica da equivalência entre ações, se generalizou, e. g., fala-se “[...] num bebê de 12 a 18 meses, do «esquema do suporte» no caso onde para atrair a si um objeto situado fora do campo de apreensão, o sujeito puxa uma coberta etc., sobre a qual o objeto está colocado” (APOSTEL et al., 1957, p. 47). Logo, para compreender o grau de generalização do esquema e as relações que o caracterizam, temos, como vimos, de variar as condições, os objetos e as relações na observação efetuada.

Devemos considerar, ainda, como esquema de ação: (i) a intersecção de esquemas, (ii) a união de esquemas e (iii) a estrutura de conjunto de esquemas; todos eles são esquemas de ação compostos, elaborados e utilizados pelo sujeito-organismo e não somente percebidos pelo observador, i. e., “[...] esses três tipos de esquemas compostos só existem naturalmente a título de esquemas se são elaborados e utilizados pelo próprio sujeito e não apenas pelo observador” (APOSTEL et al., 1957, p. 47).

De modo que, quanto mais desenvolvido se encontra um sujeito-organismo, maior é a complexidade dos esquemas de ação coordenados para a realização de um ato concreto.

Os esquemas de ação, construídos desde os estágios iniciais multiplicam-se graças às novas condutas às quais vão dando origem devido à sua aplicação “[...] à diversidade do meio exterior e generalizado, portanto, em função dos conteúdos que subsume [...]” (BATTRO, 1978, p. 92), de modo que “[...] tornam-se suscetíveis de se coordenarem entre si, por assimilação recíproca [...]”

(PIAGET, 2005, p. 20) e, ao se coordenarem entre si, dão origem a novos esquemas de ação, sendo que a “[...] nova forma não suprime a antiga, mas coordena-se a ela [i. e., a transforma conservando-a], formando então verdadeiros sistemas de esquemas [de ação]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 34).

Entretanto, notemos que não há necessidade de nos atermos ao conjunto completo de esquemas de ação para analisá-los em relação ao que nos interessa aqui e, em particular, para analisar a lógica das ações. Temos

[...] por exemplo, o que nós designaremos sob o nome de «esquema de ordem» caracteres generalizáveis da ação de alinhar, de arranjar por ordem de grandeza etc.) pode ser estudado independentemente dos numerosos objetivos perseguidos pelo sujeito [...] (APOSTEL et al., 1957, p. 47).

Por fim, podemos definir a *extensão* e *compreensão* do esquema de ação, em analogia a extensão e compreensão de um conceito (cf. PIAGET, 1976b, p.50).

A extensão de uma ação é o conjunto de objetos sobre os quais “[...] ela os transforma seja modificando-lhes suas propriedades ou relações anteriores seja acrescentando-lhes a essas, novas propriedades ou relações que mantém as precedentes inalteradas” (APOSTEL et al., 1957, p. 44–45).

A extensão de um esquema de ação é “[...] a reunião das extensões das ações das quais ele é o esquema” (APOSTEL et al., 1957, p. 48).

De uma forma mais simples e direta, Piaget (APOSTEL et al., 1957, p. 48 cf.) define que a “[...] compreensão de um esquema de ação é o próprio esquema de ação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ADAPTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ESQUEMAS DE AÇÃO

Como visto na Seção 0, os sistemas de esquemas de ação são a condição de possibilidade da ação do sujeito-organismo no mundo. As ações, por sua vez, são interações do sujeito-organismo com o meio que o cerca, de modo a possibilitar que o mesmo se adapte. Com efeito, Piaget dá uma definição da adaptação que permite conciliar os aspectos epistemológicos, psicológicos e biológicos. A *adaptação* é entendida, por ele, como a **transformação ativa desse sistema de esquemas de ação** que possibilitam maior interação entre o sujeito-organismo e o próprio meio que o cerca, i. e.,

[...] há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio e essa [sua] variação tem por efeito um aumento das interações entre o meio e o próprio organismo que são favoráveis à conservação deste (PIAGET, 1977, p. 11)

O sujeito-organismo pode ser entendido, pois, como possuindo um complexo sistema de esquemas de ação, em inter-relação constante com o meio. Logo, ao

agir sobre o mundo, por meio do sistema de esquemas de ação, o sujeito-organismo assimila dados do meio. Para Piaget (1970, p. 13) *assimilação* é:

[...] a integração às estruturas prévias, que podem permanecer inalteradas ou serem mais ou menos modificadas por essa integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, ou seja, sem [as estruturas] serem destruídas e [com estas] se acomodando simplesmente à nova situação.

Ante essa integração, o sistema de esquemas de ação pode ser mais ou menos modificado por *acomodação*. A acomodação do sistema de esquemas de ação é toda e qualquer modificação na forma de agir do sujeito-organismo. Nas palavras de Piaget (1970, p. 18), é toda e qualquer “[...] modificação dos esquemas de assimilação sob a influência das situações exteriores (meio) às quais eles se aplicam”. Notemos que essa modificação pode ser imperceptível, como no caso do início de um novo esquema de ação. Desse modo, a transformação do sujeito-organismo por acomodação é uma transformação ativa de seu sistema de esquemas de ação, a qual permite ampliar a troca entre esse sujeito-organismo e o meio que o circunda, promovendo um acréscimo em suas condições de conservação.

Nesse sentido, Piaget (1977, p. 13) afirma que uma assimilação nunca é pura, “[...] porque, ao incorporar os novos elementos aos esquemas anteriores, a inteligência modifica, sem cessar, esses últimos para os ajustar aos

novos dados”. I. e., a assimilação pode levar a acomodações do sistema de esquemas de ação, para que a ação executada pelo sujeito-organismo se ajuste de forma coerente aos novos dados, pois o meio não provoca simplesmente uma impressão ou cópia desses novos dados, como numa *tabula rasa*, mas desencadeia uma acomodação ativa.

A adaptação, em seus polos de assimilação e acomodação, se mostra no funcionamento do sistema de esquemas de ação, na medida em que esse se modifica (por acomodação) para que haja maior integração de dados do meio (por assimilação) e, assim, haja um aumento nas trocas com o meio favoráveis à sua conservação, fator primordial que define a própria adaptação. Entendemos, pois, que há uma mudança na forma das ações, como a própria definição de esquema de ação nos diz (ver Seção 0), coordenando as ações utilizadas, pelo sujeito-organismo, para atuar sobre o mundo. Ora, a adaptação é algo próprio do sujeito-organismo e não externo a ele, portanto, tais mudanças são ativas e não passivas, ou seja, as mudanças são reestruturações por coordenação no sistema de esquemas de ação do sujeito-organismo e não sofridas sem mais devido a uma intervenção externa.

Vemos, nesse processo, como o sujeito-organismo, ao integrar elementos do meio, modifica as próprias estruturas para ampliar as suas trocas com o meio, favoráveis à sua conservação. Ora, tal estrutura é um todo organizado que, ao adaptar-se, isto é, ao assimilar elementos do meio e acomodar-se transformando-se a esse meio, se reorganiza. Isso nos leva à função de organização. Piaget (1977, p. 13) nos diz que:

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: elas são os dois processos complementares de um mecanismo único, a primeira sendo o aspecto interno do ciclo da qual a adaptação constitui o aspecto exterior.

É justamente com o funcionamento do sistema de esquemas de ação que temos um aumento da organização do sujeito-organismo e com esse funcionamento, em termos de adaptação e organização, temos a constituição das estruturas cognitivas do sujeito epistêmico, ou ainda, como nos diz Piaget (1977, p. 14):

O «acordo do pensamento com as coisas» e o «acordo do pensamento consigo mesmo» exprimem esse invariante funcional duplo da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza a si mesmo e é se organizando a si mesmo que ele estrutura as coisas.

Considerando estudos recentes em Teoria dos Sistemas ou Sistêmica, pode-se caracterizar o processo de adaptação-organização como um processo auto organizado, um processo que se produz a si próprio (cf. TASSINARI *et al.*, 2014). Nesse sentido, falar-se-á aqui de um processo de *auto-organização-adaptação*.

Entendemos serem essas as definições elementares que nos permitem compreender a construção do sujeito epistêmico e de suas estruturas cognitivas. Não só do próprio sujeito epistêmico como também da construção que esse realiza do Real.

Referências

APOSTEL, L. et al. Les Liaisons Analytiques et Synthétiques dans les Comportements du Sujet. **Paris: Press Universitaires de France, 1957.**

BATTRO, A. M. Dicionário Terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.

DANTAS, L. C. V. A **Ressignificação na Terapia Cognitiva: Uma Análise a partir da Modelo do Sistema de Esquema de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/137868>. Acesso em: 14 set 2016.

FERRAZ, A. A. **Como é Possível o Conhecimento Matemático: Uma Análise a Partir da Epistemologia Genética** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123130>. Acesso em: 14 set 2016.

FERRAZ, A. A.; TASSINARI, R. P. **Como é Possível o Conhecimento Matemático: As Estruturas Lógico-Matemáticas a partir da Epistemologia Genética.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em:

- www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=543. Acesso em: 14 set 2016.
- FERREIRA, R. R. Sobre o uso da função proposicional e sua gênese segundo a Epistemologia Genética** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91777>. Acesso em: 14 set 2016.
- FERREIRA, R. R. ; TASSINARI, R. P. Piaget e a Predicação Universal**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=410. Acesso em: 14 set 2016.
- FURTH, H. G. Piaget e o conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.
- INHELDER, B.** Alguns aspectos da abordagem genética de Piaget à cognição. In: **FURTH, H. G.** (Ed.). . Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974. p. 39–60.
- KANT, I.** (1787) *Crítica da Razão Pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).
- LATANSIO, V. D. A Significação na Epistemologia Genética: Contribuições para uma Teoria do Conhecimento** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91406>. Acesso em: 14 set 2016.
- MARÇAL, V. E. R. O esquema de ação e a constituição do sujeito epistêmico: Contribuições da Epistemologia Genética à Teoria do Conhecimento**. 2009. 115 f. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Marília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91757>. Acesso em: 14 set 2016.

MARÇAL, V. E. R.; TASSINARI, R. P. O Modelo Grupo Prático de Deslocamentos em Psicologia e Epistemologia Genéticas e sua Formalização. **Schème: Rev. Eletr. de Psic. e Epist. Gen.**, Marília, [Online]. v. 5, n. 1, p. 6-18, 2013. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3174/2485>. Acesso em: 14 set 2016.

MARÇAL, V.E.R.; TASSINARI, R. P. O Caráter a priori das Estruturas Necessárias ao Conhecimento, Construídas segundo a Epistemologia Genética. **Schème: Rev. Eletr. de Psic. e Epist. Gen.**, Marília, [Online]. v. 6, n. Especial, p. 225-241, 2014. Disponível em:

<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4283/3111>. Acesso em: 14 set 2016.

PIAGET, J. **Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs**. Paris: Éditions Gallimard, 1970.

PIAGET, J. **Le comportement, moteur de l'évolution**. Paris: Éditions Gallimard, 1976a.

PIAGET, J. **Ensaio de Lógica Operatória**. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976b.

PIAGET, J. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

TASSINARI, R. P. Sobre uma Estrutura Fundamental para a Lógica Operatória Concreta. In: DONGO-MONTOYA, A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Orgs.). **Jean Piaget no século XXI: Escritos de Epistemologia e Psicologia Genéticas**. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2011, p. 31-46. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf. Acesso em: 14 set 2016.

TASSINARI, R. P. O Modelo do Sistema de Esquema de Ações e Operações sobre Símbolos e Signos. **Schème: Rev. Eletr. de Psic. e Epist. Gen.**, Marília, [Online]. v. 6, n. Especial, p. 7-44, 2014. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4272/3101>. Acesso em: 14 set 2016.

TASSINARI, R. P.; FERRAZ, A. A. ; PESSOA, K. B. C. Jean Piaget, Arauto da Auto-Organização, e Algumas de suas Contribuições ao Estudo da Auto-Organização. In: BRESCIANI FILHO, E.; D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALEZ, M. E. Q.; PELLEGRINI, A. M.; ANDRADE, R. S. C. DE. (Org.). **Auto-Organização: Estudos Interdisciplinares**. Campinas-SP: Coleção CLÉ, 2014, v. 66, p. 415-438.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988. v. Vol. 19

ENTREVISTA

JOANA CONVERSA COM NELIDA PIÑON

Esteve em São Luís, na semana passada, a romancista e cronista, Nélida Piñon, veio a convite da Secretaria de Cultura proferir uma palestra sobre “Criação Literária, Nélida escritora de renome, tem várias obras publicadas no Brasil e no exterior. Já participou de inúmeros congressos internacionais, bem como faz palestras em universidades. Foi vice-presidente do Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro e foi a escritora que entregou o famoso manifesto dos Intelectuais em Brasília, em janeiro de 1977, ao então Ministro da Justiça Armando Falcão.

Esse manifesto foi assinado por 1.048 intelectuais entre eles: Hélio Silva, Lygia Fagundes Telles, Jefferson de Andrade e Nélida Piñon. Nélida, ganhou em 1972 o Prêmio Mário de Andrade com o romance “A Casa da Paixão”, livro considerado pela crítica como o melhor romance do ano de 1972. A escritora concedeu entrevista a Joana Costa.

JC – Como é visto o atual processo das atividades literárias do País?

NP – Vejo através de dois aspectos. O primeiro aspecto parece o lado exterior do escritor, seu ofício e os problemas reais da literatura, isto é, não pode ficar indiferente, o escritor tem que ter uma visão profunda da ética do universo. O primeiro aspecto parece que está bem servida (FALTA ESPAÇO DO JORNAL NÃO DÁ PRA DECIFRAR), somos mambembas, estamos sempre

buscando corresponder a sociedade brasileira. Já no segundo aspecto é o convívio com a criação, de modo que ele se corresponda com essa casa tão inimizada. Com a sua casa que é a criação, que está muito atuante, apresenta muita criatividade com o seu estilo e a sua linguagem literária, de modo que o panorama é extremamente positivo.

JC – Quais as principais dificuldades para o desenvolvimento da literatura no Brasil?

NP – As dificuldades são rigorosas, espantosas, além das dificuldades que o próprio ato de criar impõe, dificuldades essas que vamos acompanhar até o final de nossa vida, a total falta de estima cultural de possibilitar o escritor viver do seu ofício. Mesmo no eixo Rio / São Paulo, as tiragens ainda são limitadas. O país é cheio de fronteiras internas, como se fosse vários países falando línguas diferentes.

Nós brasileiros não nos apalpamos espiritualmente, daí em surpreender com esse patrimônio que é uma língua comum. Há entre todos nós uma espécie de barreiras alfandegárias intelectuais. “Diariamente o escritor brasileiro escuta alguém bater lhe à porta a cada instante, convocando-o a desistir do seu ofício, através de propostas sedutoras, resistir ao assédio faz parte de uma doutrina que não tem nada a ver com a criação”. Ao longo de nossa carreira as dificuldades vão se acumulando a tal modo que a maioria não resiste e abdica da literatura ou abdica dos projetos literários de maior envergadura ou de um livro que leva cinco ou seis anos para ser escrito e aí por força das dificuldades, você passa a se dedicar a textos burlescos.

O escritor brasileiro é um grande sobrevivente heroico. E o herói, por princípio, antevê o seu destino, conhece o momento de sua morte.

JC – Qual a função do romance social?

NP – Todo romance abrange a sociedade, a vida do homem na sociedade. O romance não se faz com um personagem isolado do social e sem o contexto do tempo e do espaço, logo fatalmente, até aquele romance, aparentemente alienado, expressa aspectos alienantes da sociedade. Todo romance tem uma função social, também sabe obedecer a essa especificidade do romance social. Chamá-lo de romance social é uma redundância. A partir daí vamos chamá-lo de romance ecológico, romance econômico, romance partidário, etc, etc... O romance é um grande painel da sociedade humana e como tal abrange todas as instancias de paixão do home inserido na sociedade.

O romance é multidimensional, padecendo por isso mesmo das influências de mil focos narrativos.

Quem conta uma história responde oralmente para essa história. Faz uma opção (FALTA ESPAÇO DO JORNAL NÃO DÁ PRA DECIFRAR).

JC – Quais as perspectivas que os escritores estão encontrando no atual processo de abertura política?

NP – Por enquanto nenhuma. Estamos em fase de expectativas como todo povo brasileiro. Somos cidadãos brasileiros e quando chegar o dia de um regime de plena vigência democrática em que o povo ganha e conquista uma voz que o expresse rigorosamente, passaremos por grandes transformações. Enquanto o povo brasileiro

estiver emudecido, a nossa miséria, que são as nossas mazelas, será abafada.

A abertura é o primeiro passo que uma criança está dando à legitimidade do poder legislativo. O legislativo de hoje não tem autonomia, de modo que a Constituição Brasileira é uma colcha de retalhos para que nenhum pedaço dessa colcha favoreça efetivamente o povo brasileiro. Precisamos descentralizar o país, porque o poder centralizador de hoje é extremamente autoritário infantilizou os municípios brasileiros é indiferente à sorte desses mesmos municípios dos Estados brasileiros. Brasília é uma espécie de Imperador com uma coroa de esmeralda e rubis, como se fosse o Imperador Montezuma dos Aztecas; e nós brasileiros nos nossos municípios, não usufruímos das mordomias e benesses do autoritarismo. Somos os mendigos da Nação, destituídos de todos os direitos, de modo que com essa abertura agora com as eleições vamos lutar pelo restabelecimento dos nossos direitos de cidadãos brasileiros. Vamos recuperar o exercício de nossa cidadania.

JC – Fizeste uma palestra, cujo tema empolga literários, jornalistas estudantes e professores. O que é “Criação Literária”, na sua opinião?

NP – É a criação que você exerce a mais plena liberdade em meio ao caos, ao tumulto. Quando um escritor fala da criação, ele parte de sua experiência de criar, de modo que ele se relaciona com este ato enigmático, denso e voraz. Tenho uma visão atlântica e arqueológica da criação, de maneira que eu vejo sempre a criação como um ato que não se esgota em si mesmo, tal a sua pujança, tal a sua multiplicidade de elementos que permeiam esse

ato. Criar, para mim, é ultrapassar todos os limites, é usar tal forma como se estivesse escrevendo a última página de minha vida, bem sabendo que tenho no ser humano como centro do universo de minha criação.

JC – Conversamos com um contista amigo sobre teu estilo de escrever e chegamos à conclusão de que é um estilo hermético parecido o de Clarice Lispector. Qual a sua opinião?

NP – A palavra hermética está a serviço de um conservadorismo literário e no seu interior a palavra hermética tem vislumbre fascista, isto porque geralmente um certo tipo de crítica conservadora, aplica essa designação com o firme propósito de incompatibilizar esse chamado escritor hermético com o público, assim impedindo que o texto destemido e revolucionário alcance leitores a quem em realidade, se destina. O que esses conservadores pretendem é a apatia cultural, é a apatia das ideias, que se faça uma literatura digestiva, que não incomode os circuitos mentais dos leitores. São promotores do imobilismo. Clarice Lispector não era hermética. Eu não sou hermética. Penso que fomos e somos escritores que sempre confiam na profunda e sensível inteligência do leitor brasileiro. Somos escritores inconformados com uma realidade que pretende transmitir apenas para um só aspecto da alma humana e que por conseguinte pretende empobrecê-la.

O ser humano a meu ver é complexo e ambíguo. Logo, só se pode admitir e fazer uma literatura que corresponde a essa ambiguidade e complexidade. No dia em que me provarem que o ser humano é singelo, inocente, artipredatório, que não tem inconsciente nem

subconsciência, juro que passarei a ser uma outra escritora.

JC – Já ouvimos falar muito em movimentos de vanguarda, literatura de vanguarda, etc... Qual a sua opinião sobre esses movimentos tão discutidos na atualidade.

NP – Os movimentos de vanguarda são discutidos em todas as décadas. Cada década apresenta sua vanguarda, o que me parece muito benéfico e saudável, pois segue o movimento de repulsão, as forças tradicionais. O que há de certo modo na vanguarda é a certeza igualmente de sua própria transitoriedade. A vanguarda de hoje está sendo substituída pela vanguarda de amanhã. Cabe então ao escritor revolucionar a linguagem, arrostando com ela os temas vitais e perenes, aprofundar a sua sondagem, a sua reflexão sobre o real. A vanguarda é uma cunha no processo criativo, uma transfusão de sangue. Não deve representar um artifício, uma deliberada tentativa de demolir, porque isso representa uma tentativa ingênua. Todos nós, na realidade, pertencemos a uma escola de sucessão. Nós somos sucessores dos que nos antecederam e devemos ter a sabedoria de herdá-los. Eu como escritora contemporânea não posso prescindir da leitura dos grandes clássicos e dos grandes poetas épicos gregos antes de Cristo.

Em verdade, o nosso debate trava-se sobre os temas que já angustiaram os homens de dois mil anos atrás.

JC – Seu primeiro livro foi publicado em 1961, sofrestes influência de algum escritor?

NP – Eu costumo dizer que sofri influência de todo escritor que li. Eu repito o que dizia São Paulo: “eu deixo aos gregos, aos romanos, aos clássicos, aos da antiguidade e aos contemporâneos”.

JC – Que achas da atuação da critica literária como literatura? A crítica influencia o reconhecimento do escritor? Como essa critica vem reagindo aos seus trabalhos?

NP – É um gênero literário da mais alta importância, sobretudo a crítica ensaística que tem um caráter de muita perenidade.

Há um certo tipo de crítica que pode afetar o estado de espírito de um escritor mais vulnerável, de formação mais frágil. Pessoalmente, acredito que a crítica menos consistente, tipo resenha, ela é transitória e como tal está a mercê de equívocos e muitas vezes de interesses subalternos. Até hoje eu pessoalmente compreendi o desempenho histórico da crítica como um gênero superior e tratei de me desprender daquele tipo de crítica personalista e destrutiva. Assim sendo, sinto-me tranquila a respeito dos nossos respectivos desempenhos históricos em face da literatura brasileira.

JC – Para se escrever um romance, um conto, etc, etc, há necessidades de se conhecer análise literária?

NP – Eu penso que é indispensável uma sólida formação intelectual e uma autocrítica que servem para você própria melhor avaliar o rumo da narrativa e a linguagem que você vem fazendo. Parece-me fundamental, além da

alta experiência humana e domínio da língua, o respeito, a língua que merece uma grande elaboração, de modo que aquilo que deve ser dito efetivamente aflora no texto.

JC – Falaste, na AML, que estás apaixonadíssima por teu romance. Poderias nos adiantar algo sobre ele, como conteúdo, lançamento etc, etc.

NP – Primeiro o título “A República dos Sonhos”. É um longo romance de 600 páginas e que abrange setenta anos do Brasil, tendo, pois, como pano de fundo inúmeros episódios da história brasileira. De certo modo, Joana, a respeito dos 18 a 20 personagens no romance, pensa que o grande protagonista do livro é o Brasil. De certo modo, é uma reflexão sobre o país, os nossos mitos, as nossas idiossincrasias, sobre as nossas trajetórias. Para de onde nós viemos? Quem somos? Para onde vamos? O que nos permitiram ser? De minha parte é uma reflexão sobre as nossas origens ibéricas, africanas, essa grande riqueza étnica povoada de lendas e mitos. Basicamente, é a história de um menino de 13 anos que no início do século, vem para a América, em busca do mito do outro e em meio a esta conquista se fazem indagações básicas sobre a existência humana, por exemplo: O que se perde como o ouro? Que preço se deve pagar da sua conquista? Enfim, quais as transformações sociais que vão ocorrendo a pretexto dos falsos sonhos. É a luta do menino já homem pré descobrir que país é este que escolheu para morrer. Este romance deverá sair no segundo semestre de 1983.

JC – Para alguns críticos és considerada o expoente da literatura atual. O que isto representa para sua carreira?

NP – Quando eu crio não levo em consideração se sou ou não expoente, de tal modo estou emersa em minha criação, no meu trabalho, nas imensas dificuldades que devo vencer. Ser expoente não vai pavimentar o caminho da minha criação com flores e doces. O que pode ocorrer em termos práticos da carreira e quando efetivamente, após a solidão e a experiência do ofício que certas portas naturalmente se abrem para você. São pequenas facilidades que de certo modo pouco representa em relação ao processo longo e intransferível de criar um romance. Este ofício meu é um ofício no qual não cabe ilusões. É um ofício que conclama fé, é uma grande paixão pelo Brasil.

A glória não deve ser levada a sério pelo escritor, ele tem um caráter provisório, só o texto é fundamental. A vaidade é uma capitulação moral e imperdoável, termina para afetar a criação.

JC – Alunos de Pós-graduação, mestrando, doutorando que estão usando teus livros para defesa de teses. Vens acompanhando esses trabalhos. O que achas dessas procura?

NP – Fico bastante comovida e honrada com essa preferência. Venho sendo objeto de muitas teses nas Universidades Brasileiras, nas salas de aulas. Na realidade essa é alegria que consola. De modo que como autora brasileira acompanha com grande interesse esse debruçar analítico, sério, sobre os meus livros.

JC – Cite alguns livros já publicados?

NP – Já publiquei vários livros, eis a relação: 1951 – Guia Mapa de Gabriel Arcanjo (romance); 1963 – Mandeira Santa Cruz (romance); 1966 – Tempo das Frutas (contos); 1969 – Fundador (romance); 1972 – A Caixa da Paixão (romance), Prêmio Mário de Andrade, como o melhor livro de 1972; 1973 – Sala de Armas (contos); 1974 – Tebas de Meu Coração (romance); 1978 – A Força do destino (romance); 1980 – O Calor das Coisas (contos), editado pela Editora Nova Fronteira.

Referência:

JOANA conversa com Nelida Piñón. Pequeno, São Luís, ano 1, n. 61, 21 nov. 1982. Suplemento, p. 3.

ATUALIZANDO DADOS SOBRE NELIDA PIÑÓN

Nélida Piñón é a quinta ocupante da Cadeira 30, eleita em 27 de julho de 1989, na sucessão de Aurélio Buarque de Holanda e recebida em 3 de maio de 1990 pelo Acadêmico Lêdo Ivo. Em 1996-1997 tornou-se a primeira mulher, em 100 anos, a presidir a Academia Brasileira de Letras, no ano do seu I Centenário.

Nélida Piñón é, também, acadêmica correspondente da Academia das Ciências de Lisboa como também, em outubro de 2014, entra na Real Academia Galega. Atualmente mora em Lisboa, Portugal.

O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: teoria e prática

MINHA FELICIDADE

Ana Laura Castelo Branco de Lima

Os seus primeiros passos
Vai ser em meus braços.
Me segura quando eu cair
E no final ouvir sua voz para me fazer dormir.

Você ainda não me tem inteira,
Nem me conhece direito,
mas já posso te ouvir dentro de mim.

A cada detalhe seu fico pensando como seria.
Fiquei ansiosa para te conhecer e,
Hoje, você é minha maior alegria.

ABRAÇO

Dejane Rolim de Araújo

Foi no laço
do abraço
que em teus braços
morri...

e dentro do laço.
Dentro do teu abraço
envolvido em teus braços
que voltei a sorrir.

MEU CURSO DE LETRAS

Diego Figueiredo Moura

O meu amor pela licenciatura (Letras)
Além do real, vou analisar (Letras)
E o inefável da licenciatura. (Letras)

Eu quero sentir mais que uma emoção (Letras)
As sinestésias e todas as sensações (Letra)
e os discursos analisar
usando Pêcheux.

Eu sei que vou amar
em cada novo ciclo lecionar,
os versos do poema analisar
e com cada novo aluno interagir.
Todas as sinestésias sentir.

SAUDADES DA INFÂNCIA

Elenilda Ribeiro Alves

Lembras de um tempo
lugar
do nada
sabor
- sabor da risada.

Lembras da inocência
do cheiro
da terra afinada:
simplicidade,
felicidade.

Para ser feliz?
- Guarde amizades.
Lembranças!
E vivas com intensidade.
Viva a história
a de amor
e a da criança.

FELYS, SIM!

Elysmeyre da Silva de Oliveira Pessoa

Bem sei
que a vida é aprendizado.
Eu sinto
que isto não é ilusão

Eu vou
ampliar o que sou
para sorrir
e ser, de fato, fElys.

Por saber que é assim,
meus projeto e sonhos,
ensejos e desejos -
Só depende de mim!

Assim, vou seguir...
Sempre:
grata, conectada e audaz.
Crendo que sou capaz
de alcançar a melhor
versão de mim!!

E então, serei assim!
Desse jeito, enfim!
élan vital e belo,
livre e singelo!
Luzir sincero.
Eterno sim!

BELA

Késsia Raiane Pinheiro de Souza

**Bela como a flor de Amélia.
Encantadora como azaleia.
Esbelta como Camélia.
Formosa como a margarida.**

**Em minha vida vivida
você é minha colina florida.**

VIVER

Maira Valente Pereira

Solta esse sorriso e vem!
Que hoje já é outro dia, meu bem!!

E tudo pode acontecer,

b

a

s

t

a

s

ó

v

c

k

r

e

r

.

MEU PEQUENO MUNDO NOVO

Tainá Costa da Silva

Do lado de fora da janela,
o dia estava chuvoso!
É, apenas, mais um dia normal!

Faz parte do meu mundo novo!

TUDO NO TEMPO DO TEMPO

Vitor Fernandes Paz

Há tempo de nascer...
Há tempo de crescer...
Há tempo de morrer...

Nascer para o novo...
Crescer para o futuro...
Morrer para o velho...

Tempo meu, nosso, seu...
Meu tempo vencer...
Nosso tempo vencer...
Seu tempo vencer...

O tempo é o melhor remédio...
Remédio para a cura da ansiedade,
da ferida,
da saauuddaadddeee!!!

