

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR CRÍTICO À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL

Leonardo Alonso

Mestrando em Letras – UFF

leonardoalonso@id.uff.br

Resumo

A modernidade, fruto da revolução da revolução industrial, impõe o padrão racionalista e positivista que esquadria um mundo aparentemente mais apto às necessidades humanas, sendo o paradigma interpretativo desafiado diante do aumento da complexidade social. Por isso, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), cabe à ciência pós-moderna romper com paradigma clássico. Assim, objetiva-se apontar uma série de atividades destinadas a promover, consolidar, fortalecer e desenvolver o amor pela leitura, sobretudo a literatura de resistência.

Abstract

Modernity, the result of the industrial revolution imposes the rationalist and positivist pattern squareness a seemingly more fit human needs world , and the interpretative paradigm challenged before the increasing social complexity. Therefore, according to Boaventura de Sousa Santos (2006) , it is the post-modern science break with classical paradigm . Thus, the objective is to point out a number of activities designed to promote, consolidate, strengthen and develop a love of reading, especially the resistance literature.

Keywords: Democratic State. Literature. Fundamental Human Rights. Resistance.

Introdução

O presente trabalho é fruto de reflexões realizadas acerca dos estudos sobre a Ética que permeia as relações sociais, sobretudo na esfera da literatura de resistência, e a pesquisa sobre direitos humanos e estudos econômicos junto à UFF, onde busco as formas de resistência diante das arbitrariedades do Estado. Pesquiso o espírito (*ethos*) social que está em voga na Educação, pois a necessidade de uma virada paradigmática faz-se necessária em prol da construção da nação e de uma Administração Pública mais humanizada e solidária; por isso, esse trabalho surge do anseio pelo entendimento do direito à resistência contra a opressão. Ademais, torna-se fundamental considerar os eventos históricos e culturais, as relações entre a ficção e a história, que apontam para a necessidade da transcendência dos limites do conhecimento histórico consolidado, buscando-se as formações simbólicas constitutivas da cultura do povo.

Assim, inter-relacionam-se os movimentos entre o mundo real e os mundos possíveis, que emanam das diversas narrativas. A literatura, como força de representação do discurso, captura às margens dos discursos hegemônicos constituídos ao longo do tempo pelos aparelhos de poder; por isso, a relevância desta pesquisa reside no aprofundamento da cultura literária na formação dos direitos humanos, especialmente, das crianças e adolescentes, considerando-se o modo pelo qual a literatura apresenta-se como uma diretriz, um instrumento capaz de iluminar o *corpus* delimitado.

Almejando um ensino de português que respeite a norma - no sentido linguístico de variedade falada por determinado grupo social - do aluno, a presente análise não pretende abolir o ensino normativo da língua, mas coadunar com a realidade do sujeito. Isso possui fins de atingir mais eficazmente o sujeito do aprendizado, pois em relação a este não se deve esquecer a variedade característica do seu âmbito social. Portanto, como subsídio para uma efetiva apreensão da língua e como forma de constituir-se como sujeito, a prática leitora terá papel essencial ao lado do ensino da língua materna.

Por isso, o presente trabalho justifica-se pela compreensão de uma perspectiva sócio relacional, que perpassa por uma complexa dinâmica de dependência e autonomia, a gestão progressiva de suas emoções positivas e

negativas, a construção de relações significativas com adultos e outros jovens. O conjunto complexo de aprendizagem-desenvolvimento do jovem é sempre concretizado em um contexto cultural, sendo alcançado através da troca e comunicação com os outros (pais, professores, outros adultos e colegas, família, comunidade, escola). O contexto sociocultural oferece aos jovens as condições de vida, ferramentas, materiais, artefatos culturais. Todo esse aparato é sempre mediado pela relação emocional com os outros.

Assim, o processo de aquisição do conhecimento deve ser compreendido e proposto como um desenvolvimento contínuo e, conseqüentemente, a cultura como uma construção dinâmica, e não como uma simples transmissão de conhecimento codificado. Nesse diapasão, o objetivo prático do presente trabalho é analisar uma série de atividades destinadas a promover, consolidar, fortalecer e desenvolver o amor pela leitura. Esse amor não será desenvolvido como um evento isolado, mas como um rico conjunto de experiências positivas e significativas de criatividade e expressividade em que o resultado final não será um simples prazer passivo, mas uma atividade ativa e envolvente.

O ensino da língua portuguesa não pode estar adstrito somente ao aprendizado da norma padrão, uma vez que se faz fundamental passar pelo crivo democrático da cidadania. É necessário constituir cidadãos capazes de apreender as informações e utilizá-las em prol de um bem comum. As discussões históricas, filosóficas, políticas e sociais devem fazer parte do repertório de aula do professor, sob pena de criar meros alunos reprodutores de conteúdos gramaticais. O ensino de português deve constituir pessoas com padrão ético e moral consolidado, bem como criar a consciência dos direitos humanos, que decorrem da própria dignidade da pessoa humana.

O presente trabalho pretende atuar no Ensino de Língua Portuguesa e nas Práticas de Produção Leitora em níveis de Ensino Fundamental, Médio e EJA. Para tanto, o levantamento de dados sobre a escola e a observação da práxis pedagógica de professores de Língua Portuguesa se faz necessário. Tais atividades terão como objetivo a elaboração e aperfeiçoamento da proposta de trabalho que será apresentada.

Na pesquisa foram adotados os métodos científicos, indutivo e dedutivo. Mediante raciocínio indutivo, buscou-se obter conclusões mais amplas a partir dos dados coletados a respeito do tema pesquisado. Adotou-se assim processo de raciocínio que parte de fatos particulares para formulação genérica.

Usando o método dedutivo, foram considerados dados gerais sobre o tema, para análise da jurisprudência. Com o processo dedutivo, desenvolveu-se raciocínio que fundamenta o tema, sabidos ou admitidos pela doutrina, conforme dados levantados, para serem enxergados novos aspectos.

Trata-se de pesquisa de cunho teórico e prático, trabalhado em material bibliográfico suficiente para repensar o tema. As informações foram coletadas em livros, artigos publicados em revistas, decisões dos Tribunais, textos legais e diretrizes escolares. Assim, a pesquisa envolveu a análise da legislação e da própria práxis escolar.

A pesquisa, por sua natureza descritiva, cuida de retratar os aspectos éticos e morais que permeiam a relação educando e educador, promovendo-se interpretação necessária à formulação de possíveis respostas para as questões sobre o tema.

Destaca-se, ainda, a interdependência criativa ocorre no espaço público, mediante o processo de legitimação das normas em uma cultura jurídica pluralista, democrática e participativa, na qual a legitimidade não se funda apenas na legalidade positiva, mas resulta do consenso entre as práticas sociais instituídas e as necessidades reconhecidas como éticas. Na estrutura do pensamento moderno reside o desejo de eliminar a ambiguidade. Esse desejo decorre, sobretudo, da intenção racionalista, que vê a razão como a única maneira inequívoca para alcançar a felicidade ou a “verdade”.

A evolução histórica do paradigma dominante

O homem adquiriu o privilégio de estabelecer a comunicação com outros e de refletir sobre a sociedade e sobre si mesmo. As primeiras manifestações de conhecimento ocorreram através da observação, do erro e da tentativa como métodos, atendendo a uma necessidade de sobrevivência. Ademais, um dos

primeiros modos de ensino-aprendizagem estabeleceu-se através da imitação, pois a linguagem falada e escrita só surgiram em um período histórico recente da evolução humana.

Destaca-se, aqui, a filosofia moderna, a partir do século XVII até meados do século XVIII. Esse período é marcado pelo intenso racionalismo clássico, caracterizado por três novas perspectivas: a filosofia como fonte para questionamentos sobre a capacidade cognitiva do homem; o objeto de conhecimento passa a ser a representação do mundo exterior através de conceitos formulados, tais como a Natureza, a vida social e a política; a realidade começa a ser compreendida como um sistema de causalidades racionais que podem ser experimentadas e apropriadas pelo homem. Nesse sentido, consoante ensinamento de Santos, ocorre a separação do discurso científico em relação ao discurso do senso comum:

O distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação, por exemplo, ao discurso do senso comum, ao discurso estético ou ao discurso religioso estão inscritos na matriz da ciência moderna, adquiriram expressão filosófica a partir do século XVII com Bacon, Locke, Hobbes e Descartes e não tem cessado de se aprofundar como parte integrante do processo de desenvolvimento da ciência (SANTOS, 1989, p. 12).

O racionalismo teve como maior expoente Descartes, sendo representado na história da filosofia pela sua máxima: “penso logo existo” (argumento do *cogito*), isto é, o pensamento é mais certo que a própria matéria. Segundo essa corrente, é necessário um pensamento, uma idealização do objeto a ser estudado, pois se a análise do objeto consistir em apenas na experiência sensorial, muito provavelmente ocorrerá o erro da análise, tendo em vista que a capacidade intelectual é menor que a própria realidade:

Como Bacon, Descartes também está convencido de que é possível vencer esses efeitos, graça a uma reforma do entendimento e das ciências. (Descartes não pensa na necessidade de mudanças sociais e políticas, diferindo de Bacon nesse aspecto.) Essa reforma pode ser feita pelo sujeito do conhecimento, se este decidir e deliberar pela necessidade de encontrar fundamentos seguros para o saber. Para isso

Descartes criou um procedimento, a *dúvida metódica*, pela qual o sujeito do conhecimento, analisando cada um de seus conhecimentos, conhece e avalia as fontes e as causas de cada um e encontra os meios para livrar-se de tudo o quanto seja duvidoso perante o pensamento. Ao mesmo tempo, o pensamento oferece ao espírito um conjunto de *regras* que deverão ser obedecidas para que um conhecimento seja considerado verdadeiro. (CHAUI, 2000, p.158)

Para Descartes, qualquer objeto de estudo pode ser conhecido através da dúvida metódica. Assim, quanto mais o objeto é conhecido, mais dúvidas surgiram ao longo desse processo e, por isso seria necessária a divisão do estudo em determinados graus de dificuldades, utilizando-se da matemática, ideias inatas e a repetição do processo científico, corroborando com a famosa afirmação “a ciência deve tornar-nos senhores da Natureza”. Nesse sentido, a ciência surge como exercício de poder sobre a natureza, afastando-se de uma ótica contemplativa. Esse domínio resulta com o escopo econômico, através da criação de métodos úteis a proporcionar o aumento da produção, bem como estruturação e o desenvolvimento de novas tecnologias capazes de gerar riquezas e acúmulo de capitais.

Assim, o pensamento filosófico moderno é caracterizado pela superação do modelo medieval, tendo em vista que o pensamento sob a égide do teocentrismo fora substituído pelo véis antropocentrismo. O racionalismo, nesse sentido, pode ser entendido como a primeira doutrina filosófica moderna, e posteriormente surgiu o empirismo em oposição, ainda que mínima, com o pensamento anterior. O ser humano extrapola a “certeza divina” para buscar a “certeza racional”, na qual através do uso correto da razão seria possível elaborar respostas corretas de modo a afastar o erro, que seria fruto de uma utilização equivocada da razão.

Eric Hobsbawm parte da concepção da dupla revolução – a Revolução Francesa e a Industrial – concebida como base e pré-requisito do mundo contemporâneo, que posteriormente consolidou o imperialismo, os conflitos e as crises. É interessante a lição marxista de Hobsbawm através de uma abordagem aberta da história:

Aquilo que o observador contemporâneo vê não é necessariamente a verdade, mas o historiador tem de busca-la à viva força. No séc. XVIII a Grã-Bretanha – ou, antes, a Inglaterra – era um país muito observado e para que possamos melhor compreender o que lhe aconteceu desde a Revolução Industrial convém que procuremos vê-la através dos olhos de seus numerosos e ilustres visitantes estrangeiros, sempre ansiosos por aprender e admirar e com ampla disponibilidade de tempo para prestar atenção ao que olhavam (HOBSBAWM, 2003, p. 23).

O termo Revolução Industrial é usado para designar as profundas transformações econômicas e sociais, ocorridas na Inglaterra, no final do século XVIII, que lentamente foram se internalizando. Em sentido estrito, a Revolução Industrial representa o processo de mecanização das indústrias, mas, em sentido amplo, ela representou a vitória do capitalismo que, por sua vez, implicou na transformação de diversos setores da economia nacional e internacional, e provocou alterações no modo de organização das sociedades.

A Revolução Industrial é a transformação mais impactante na vida humana após a revolução neolítica (o início da agricultura e pecuária, acerca de 10.000 anos atrás). Por um breve período histórico, entre o final do século XVIII e meados do século XIX, a revolução coincidiu com a história de um único país, a Grã-Bretanha. Por esse curto período, a economia do mundo inteiro foi construída em torno do país, de tal modo que ascendeu a um grau de poder sem precedentes na história.

Não obstante, a escola também sofreu os influxos dessas abruptas alterações sociais e econômicas. Os próprios componentes cognitivos que incluem o aspecto perceptual, lógico e criativo foram alterados a partir da gestão progressiva de emoções positivas e negativas das relações significativas com adultos e outras crianças. O conjunto complexo de aprendizagem-desenvolvimento da criança e do adolescente foi, ao longo da história, estruturado através da troca e comunicação com os outros (pais, professores, outros adultos e colegas, família, comunidade, escola).

A clássica imagem, de encontro de cidadãos – a ágora – é substituída por um espaço que permita a privacidade dos indivíduos isolados, com diversos

saberes fragmentados, especializados, mediados por outros saberes externo cuja compreensão lhes escapa. Por isso, a literatura não se trata apenas de um instrumento hábil na comunicação aos outros de um evento ou de um estado, mas da capacidade de organizar a experiência de vida e torná-la parte do mundo comum de significações, de vínculos e de laços interpessoais.

O predomínio da técnica faz-se à custa do controle reflexivo e da sabedoria oriunda da experiência, gerando a alienação dos homens. A narrativa, tal como a produção do artesão, sempre se nutriu da experiência que vem de longe, ou das experiências de quem conhece a história e a tradição de seu país; embora a narrativa seja atualizada através do narrador – situado no aqui e agora – não se pode olvidar que ela deita as raízes no saber coletivo que se entrelaçam com as diversas histórias de outros narradores.

A crise paradigmática na educação

A escola, que deveria representar para a criança um espaço de crescimento, promoção e realização, encontra-se atualmente deteriorada pela sua proposta educacional totalmente desarticulada e desorganizada, com trágicos objetivos sendo atingidos na massificação, coisificação e robotização. A criança que tem uma imagem negativa sistematicamente na escola tende a reproduzi-la em sua vida cotidiana. Por essas e outras razões, as crianças são expulsas da escola.

Segundo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *A Reprodução* (2009), violência simbólica é uma fonte de violência na medida em que se traduz pela dissimulação, singeleza e por ser subliminar, inclusive no espaço da educação formal escolarizada:

Deste modo, toda a cultura escolar é necessariamente rotinizada, homogeneizada e ritualizada. Os exercícios repetidores são estereotipados e têm como finalidade a criação de habitus. Todo habitus a inculcar, seja ele conservador ou revolucionário, engendra um trabalho escolar que visa a institucionalização. Tem que haver sempre um programa, isto é, um consenso sobre o modo de programar os espíritos (BOURDIEU, 2009, p.14).

Nesse sentido, a práxis produz um elo comum entre gerações que integram o mesmo mundo simbólico, ainda que apartadas no tempo e no espaço. Por isso, o caráter comunicável da experiência depende, sobretudo, da possibilidade de uma elaboração simbólica pelo discurso daquilo que foi vivido, preservando na narrativa a sabedoria prática, intersubjetiva e intergeracional – histórias contadas diante da fogueira: Estas narrativas, por sua vez, tem a *potencialidade* (grifo nosso) de criar vínculos de comunhão – daqueles que narram a experiência, e daqueles para quem se destina à narrativa.

O paradigma dominante é fruto da ciência moderna que impõe o padrão racionalista e positivista para construir um mundo aparentemente mais apto às necessidades humanas. Contudo, para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1989; 2001; 2006), o paradigma interpretativo moderno – fruto das revoluções industriais e a formação dos Estados-Nações – é desafiado diante do aumento da complexidade social. Por isso, cabe à *ciência pós-moderna* romper com o paradigma clássico. Essa, ao seu turno, baseia-se na superação das dicotomias natureza/sociedade, sujeito/objeto, proporcionando uma nova relação entre ciência e ética.

Segundo Edgar Morin, faz-se fundamental a ética antropóetica como um instrumento em prol da universalização do respeito ao outro e o desenvolvimento da solidariedade humana: “[...] impõe-se cada vez mais nos desenvolvimentos atuais da era planetária que não apenas colocaram os seres humanos em comunicação e em interdependência, mas, mais ainda, fizeram emergir uma comunidade de destino para a espécie humana” (MORIN, 2007, p.160-1).

Para Santos, a primeira ruptura para a concretização da ciência pós-moderna consiste na construção de um conhecimento novo que não seja completamente apartado do senso comum, e a segunda ruptura decorre da reciprocidade e da transformação tanto do conhecimento novo, quanto do senso comum. Assim, torna-se possível a reflexão sobre os métodos de pesquisa utilizados, bem como a teoria empregada, a fim compreender o sistema de modo aberto às “politotalidades”. O homem moderno considera que por meio do uso correto da razão torna-se possível elaborar soluções que inviabilizam o erro – fruto da utilização equivocada razão –, porém, a ciência pós-moderna rompe com

o paradigma obsoleto “[...] enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que vai cumprindo em diálogo com o mundo e que é afinal fundada nas vicissitudes, nas opressões e nas lutas que o compõem e a nós” (SANTOS, 1989, p.13).

Não obstante, faz-se imprescindível a mudança de perspectiva para se atentar aos problemas da visão positivista e racional de mundo, pois ainda que existam regularidades nas relações sociais, as formas sociais se encontram desorganizadas.

Assim, destaco dois pontos de suma importância. O primeiro deles, possivelmente o mais sensível, e que necessitará de um estudo mais detalhado – que será feito, em certa maneira, ao longo deste trabalho – está calcado na “aparente” obsolescência das perspectivas humanas no estudo da sociedade pós-moderna: no período atual a sedução pela tecnologia dissemina o falso sentido de “integração” do homem com a informação propagada pelas mídias eletrônicas, criando identidades entre o real e o virtual, a vida e o simulacro, entre o usuário e os sistemas de informações; no entanto, não se estabelece a mediação subjetiva que é o liame fundamental para o estabelecimento de uma integração efetiva. Isso acaba por intensificar, a posição do *homo economicus*, que atua avaliando os bens materiais para salvar os seus interesses individuais.

O segundo ponto de destaque trata-se do fomento de uma “resistência” humanista frente à redução de sentido que assola a sociedade atual. É interessante a tentativa de se buscar uma relativização fundamentada e consciente do universo social, político e jurídico. O relativismo é fulcral para o pensamento humano, porque permite a suspensão do juízo frente os costumes e práticas de outros povos com o escopo de compreender seus modos de vida e, sempre que possível, sem preconceitos. Segue-se, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, que o modelo estritamente racional, desde 1980, já apresentava sinais de exaustão, sendo evidenciada a crise paradigmática:

[...] a incompletude dos direitos humanos individuais reside no fato de, com base neles, ser impossível fundar os laços e as solidariedades coletivas sem as quais nenhuma sociedade pode sobreviver, e muito menos prosperar. Exemplo disso é a dificuldade da concepção ocidental de direitos humanos em aceitar direitos coletivos de grupos sociais ou

povos, sejam eles as minorias étnicas, as mulheres, as crianças ou os povos indígenas. Este é, de fato, um exemplo específico de uma dificuldade muito mais ampla: a dificuldade em definir a comunidade enquanto arena de solidariedades concretas, campo político dominando por uma obrigação política horizontal. Esta ideia de comunidade, central para Rousseau, foi varrida do pensamento liberal, que reduziu toda a complexidade social à dicotomia Estado/sociedade civil (SANTOS, 2001, p. 23).

No que tange à transição paradigmática, observa-se o declínio da visão mecanicista de mundo, ainda que essa mudança ocorra de maneira gradual, conforme a localidade e as influências culturais presentes. De fato estão sendo concentrados esforços para provocar essa passagem do deve-ser epistemológico para o ser. Por isso, ele distingue a concepção de pós-modernidade, que é defendida por ele, do pós-modernismo:

Por contrapor a minha concepção de pós-modernidade ao pós-modernismo celebratório designei-a por pós-modernismo de oposição e condesei a sua formulação na ideia de que vivemos em sociedades a braços com problemas modernos – precisamente os decorrentes da não realização prática dos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade – para os quais não dispomos de soluções modernas (SANTOS, 2006, p.25).

De acordo com a projeção de Santos, a ciência a ser construída nesse paradigma emergente seria direcionada pela matriz epistemológica provenientes das ciências sociais, o que não representa um retorno indireto da matriz físico-natural, pois ele associa essa função de reordenação às “novas” ciências sociais elaboradas em um contexto histórico-cultural que foi intitulado como “pós-modernidade”. Entrementes, todo conhecimento é local e total simultaneamente, porque o que direciona a ação cognitiva não é a disciplina ou o método, mas sim os temas que se apresentam em toda a sua complexidade ao investigador, que, ao invés de reduzir a complexidade da realidade a ser estudada para fazer que com que caiba em seu método, deve lidar com a pluralidade de métodos, para reconstituir da melhor forma possível o objeto a ser conhecido.

Análise crítica da práxis escolar à luz da literatura de resistência

O currículo pode ser compreendido como um instrumento hábil a transformar determinada proposta, ou, potência, em um fim a ser concretizado na prática. Assim, o currículo é envolto por certos posicionamentos ideológicos que refletem no modo pelo qual ele é estruturado.

As reflexões sobre um espaço que é menos físico e mais constituído por interpelações ideológicas – em termos de Althusser: “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1996, p.131) – também originou uma ruptura com uma história linear, formada por um passado reconstituível em sua integralidade.

Ademais, o currículo está intimamente relacionado com a cultura: saberes prescritos e saberes não prescritos (ou populares). Revela-se, dessa forma, a preocupação com a conservação do patrimônio imaterial para as futuras gerações, assegurando a transmissão de conhecimentos já consolidados, bem como os novos.

As matérias que fazem parte do currículo são o produto a ser dilapidado, isto é, devem se adequar à realidade social, sendo observadas as peculiaridades sociais. Por isso, deve-se voltar à própria cultura, o que representa uma lenta e gradual mudança de hábitos e práxis de um povo, sob pena de ser um documento simbólico, anacrônico, apenas.

Como conciliar as diferenças culturais com determinadas diretrizes que emanam de um centro de poder? Diante disso, contemplamos um cenário preocupante, onde as diferenças são muitas vezes renegadas a um segundo plano, em prol de um desenvolvimento artificial de produtos e máquinas, como também das relações humanas.

Destaca-se, ainda, que as diferenças na modernidade geram certo desconforto frente a um ideal homogeneizador, pois o Estado atua como um jardineiro que retira as ervas daninhas, as diferenças, para criar um pretense embelezamento desse jardim.

Nesse sentido, percebe-se a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, especialmente àqueles que estão relacionados à

“inovação”. Tal valorização pode ser contemplada em diversas passagens dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, que acrescentou diversos artigos fomentando, ainda mais, diretrizes e investimentos voltados para a tecnologia.

Nota-se que diante do currículo formal faz-se fundamental a resistência por meio de um currículo oculto. Por esse motivo, trabalha-se com os alunos questões que não estão necessariamente programadas para aula, mas que são relevantes ao indicar determinadas reflexões sobre a cidadania.

Nesse diapasão, o professor tem a função de “semear sonhos”, cria verdadeiros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. É uma tarefa extremamente árdua, porque, muitas vezes, o profissional não deita mais as raízes do seu conhecimento em buscar o seu próprio sonho, quanto mais um sonho coletivo. No entanto, toda a escolha que é um pressuposto da existência resulta em responsabilidades.

Como as escolas têm a sua parcela de autonomia, devem-se respeitar os regionalismos e as peculiaridades locais. Na prática, percebemos em algumas escolas o desenvolvimento de projetos junto com as universidades federais e estaduais. Tomemos como base a minha experiência no PIBID que foi um projeto inovador capaz de romper com o paradigma de um currículo mínimo.

Houve o processo de interdisciplinaridade quando trabalhamos (eu e os alunos) com mais de uma disciplina, como por exemplo, o ensino de literatura de cordel por meio das artes. Certos momentos, chegávamos a atingir a transdisciplinariedade, que, segundo a Carta da Transdisciplinariedade (adotada no primeiro congresso mundial de transdisciplinariedade – Convento Arrábida, Portugal, entre 2 à 6 de novembro de 1994), conforme o artigo 3, pode ser compreendida como um meio que:

[...] faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre sí; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinariedade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Esse é o momento ápice de um professor na qual se torna possível quando as turmas estão motivadas e receptivas ao aprendizado.

As características, as habilidades e as atitudes dos alunos são fundamentais para que possa ocorrer a boa aprendizagem. A escola não pode trazer ensinamentos por meio de um professor autoritário e preso aos velhos modos de se comportar e de ser; a mudança deve ser tanto do corpo discente quanto do corpo docente, para que ocorra uma verdadeira revolução humanística.

O projeto apresentado ao PIBID: “As microrepresentações da sociedade nas telenovelas brasileiras”, propôs que os alunos tivessem um olhar mais crítico em relação às novelas brasileiras atuais. Acredito que o projeto atingiu o seu objetivo.

Ressaltamos que as novelas atuais não fazem críticas sociais como as novelas das décadas de 70,80 e 90, e exemplificamos com trechos de “Roque Santeiro”, e mostramos as relações de poder presentes e as críticas elaboradas. Ademais, foram feitas as explicações devidas e realizamos reflexões sobre o tema, viabilizando a participação de todos os alunos que introduziram ideias interessantes e atualizadas.

Assim como na literatura consagrada na escola, a telenovela também é um produto do meio, ou seja, está relacionada com as práticas sociais que estão acontecendo na sociedade em uma determinada época. Sendo assim, podemos afirmar que há uma relação intrínseca entre novela e sociedade, tendo em vista que inúmeras histórias são narradas a partir de acontecimentos do cotidiano.

Como base em tudo o que foi dito, podemos afirmar categoricamente que “a arte imita a vida”. Por esse motivo, as novelas devem fazer parte da realidade escolar, a fim de que os alunos tenham uma percepção mais crítica, e possam identificar as representações do meio no qual estão inseridos.

Pretendeu-se, com esse projeto, que os alunos tenham um olhar mais crítico em relação às teledramaturgias brasileiras, constatando, portanto, que as

novelas fazem parte da cultura, e que são sim uma representação da sociedade que estamos inseridos – em termos de Leila Miccolis:

Para nós, texto novelístico-televisivo é literatura ficcional, escrita, no qual narramos uma história, cujo conflito é desenvolvido e solucionado, ao final. Neste esboço de definição, já encontramos alguns elementos interessantes: 1) uma história com começo, meio e fim (voltamos à Poética aristotélica, e a suas noções de história completa, contínua, uma – unidade de tempo – e verossimilhante). 2) Esta ficção utiliza-se de uma narrativa escrita, composta de diálogo, técnicas narrativas e seres ficcionais, que envolve uma emissora televisiva, 3) e é sempre muito atendida no público-alvo, ou seja, no receptor ao qual se dirige (comunicação verbal)¹

Área do conhecimento: Língua Portuguesa, Letramento, Teorias de ensino e aprendizagem.

Local de execução: Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto – Ensino Médio.

Tempo: 3 Aulas.

Cronograma

Atividades	1º AULA	2º AULA	3º AULA	4º AULA
Exposição e discussão do tema proposto	X	X		
Produção Textual			X	

¹ MICOLLIS, Leila. *Novela de televisão: literatura? As narrativas contemporâneas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. (Comunicação verbal).

Reescrita				X
-----------	--	--	--	---

O projeto foi executado do seguinte modo:

Com base nas reflexões feitas, apresento a seguir a metodologia a ser adotada, mediante raciocínio indutivo, buscou-se elaborar conclusões mais amplas a partir dos dados coletados a respeito do tema pesquisado. A novela escolhida possui vários representantes da sociedade, mas para limitar as discussões optei, dentre os vários personagens, escolher o sinhozinho Malta, por representar a força opressora. Também usarei o livro “O que os olhos não veem” da autora Ruth Rocha para dialogar com o tema escolhido.

1. A primeira etapa a ser executada na aplicação do projeto é a de fazer uma breve explanação do assunto proposto. Logo em seguida apresentei para os alunos trechos da novela “roque santeiro”, e pedi para eles escreverem o que entenderam das cenas selecionadas. Depois dessa primeira parte haveria uma discussão a respeito dos trechos apresentados.
2. Na segunda etapa levaria para os alunos cópias do livro “o que os olhos não veem”. Após a leitura, pediria para eles formarem duplas a fim de que juntos escrevessem o que entenderam do livro. Após essa fase haveria mais uma etapa de debates.
3. Na terceira etapa, pedi para os alunos escreverem um texto relacionando as cenas da novela com o livro apresentado.
4. Já na quarta aula, os alunos receberam de volta os textos produzidos para os reescreverem, para assim, se necessário, serem adequados às normas gramaticais.

Destaca-se, ainda, outro projeto aplicado no Ensino de Língua Portuguesa e nas Práticas de Produção Leitora em níveis de Ensino Fundamental. Para tanto, o levantamento de dados sobre a escola e a observação da práxis pedagógica de professores de Língua Portuguesa se fez necessário. Tais atividades tiveram como objetivo a elaboração e aperfeiçoamento da proposta de trabalho que será apresentada a seguir:

Área do conhecimento: Língua Portuguesa, Letramento, Teorias de ensino e aprendizagem.

Local de execução: Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto – Ensino Médio.

Tempo: 4 Aulas.

Cronograma

Atividades	1º AULA	2º AULA	3º AULA	4º AULA
Introdução dos Gêneros - Conto	X			
Aspectos do Autor e Contexto Sócio-histórico		X		
Leitura e Explicação do conto “Era uma vez” de Monteiro Lobato			X	
Análise dos resultados – Perguntas e respostas a serem respondidas em sala de				X

aula				
------	--	--	--	--

O projeto foi executado do seguinte modo:

1. Inicialmente foram dados aos alunos aula de esclarecimento acerca de gêneros textuais, especificando os diferentes manejos da língua e os diferentes tipos de capacidade leitora exigida. A título de exemplificação: definiram-se as principais características de cada gênero e mostrar que essa classificação clássica não é fechada, pois o gênero varia de acordo com o contexto social, histórico e cultural. Disse-lhes à eles que a preocupação em dividir os textos em gêneros vem da Antiguidade. Os gregos, principalmente como Aristóteles, já percebiam que havia diferenças significativas entre um poema e uma peça de teatro, por exemplo. Relação sujeito/objeto, foco, tema e técnica narrativa variavam de obra para obra, produzindo formas de linguagens distintas. Para esses estudiosos existiam gêneros maiores e menores, mais ou menos importantes, sendo esses definidos linearmente. Uma peça literária, para eles, só podia ser inserida em um tipo de gênero que, por essa razão, possuía uma concepção fechada e dinâmica.

O estabelecimento de fronteiras rígidas entre os gêneros literários desapareceu com a ruptura de certos cânones, ou seja, regras e modelos consagrados, por escritores na modernidade. Hoje em dia, admite-se a transformação e mistura dos gêneros, sem uma hierarquia entre eles. Por isso, ao adotarmos essa última posição, admitimos que uma obra possa possuir mais de um gênero, apesar da predominância de um deles.

Por exemplo: é possível considerar que um correio eletrônico guarda muitos traços comuns com a carta que costumávamos mandar pelo correio. Essa origem pode mesmo ser atestada pelo nome em português (correio eletrônico), em inglês (e-mail, abreviação para *electronic mail*);

2. Foi escolhido o gênero textual crônica para que possa ser debatido em sala de aula, introdução ao contexto histórico e aspectos do autor (Filme);

3. Leitura do conto de Monteiro Lobato que dialoga com os dias atuais, trabalhando a interdisciplinaridade. A título de exemplificação: do conto “Era uma vez...” de Monteiro Lobato para discutirmos a sociedade daquela época, os conflitos históricos e as pesquisas científicas. Em um só conto foi possível fazer o dialogo com várias disciplinas. O conto narra um determinado momento da Criação. Um chimpanzé cai da árvore e bate a cabeça numa laje, ocorrendo uma lesão em seu cérebro, que dá origem a sua inteligência. Há muitas questões filosóficas: Inteligência x Instinto (Monteiro chama o instinto de Código da Sabedoria Ingênita); moral x leis (a falta de isonomia entre homens e mulheres); religião (A razão que se esbarra na fé, no cosmos) x ciência. Questões históricas também foram debatidas, por exemplo: A fêmea não tem os mesmos direitos que o macaco macho, pois este são considerados mais racionais e podem errar. A fêmea é imitação do macho. (Isso nos remete a bíblia... criação – A eva surge da costela de Adão). Vale ressaltar, que esse livro é de 1923 e as mulheres só vieram ganhar destaque com a Constituição de 1934 com o voto feminino, portanto, o pensamento de Monteiro era o que estava em voga naquela época. É um conto não apenas cômico, mas que nos leva a reflexão sobre o rumo que a nossa espécie tomou;
4. Questionário que será corrigido dentro de sala de aula, sendo permitida a consulta.

Ainda no Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto, fora elaborado o jornal estudantil MANIA DE ESTUDANTE, na qual fiz parte da concretização do projeto. Algumas características podem ser destacadas:

- Expor uma dimensão mais realista do ensino de língua portuguesa;
- Incentivar a produção textual e a criatividade discente;
- Incluir os alunos nas atividades produtoras do colégio e do PIBID.

Ressalta-se também outro projeto semelhante ao anterior, que fora realizado no pré-vestibular Jairo Salles, localizado no LICEU NILO PEÇANHA.

Tempo: de Maio de 2013 a Agosto de 2013.

Cronograma

Atividades	Maio	Junho	Julho	Agosto
Observação em campo	X	X	Recesso	
Apresentação dos conceitos 1º momento		X		
Aplicação das tarefas 2º momento		X		
Análise dos resultados			X	X

O projeto foi executado da seguinte maneira:

1. Foi dado aos alunos aula de esclarecimento acerca de gêneros textuais, especificando os diferentes manejos da língua e os diferentes tipos de capacidade leitora exigida.
2. A cada aula foi escolhido um dos gêneros (crônica, notícia, carta do leitor ou charge) e o qual será explicado. A exemplificação ocorrerá da seguinte forma: será apresentado ao aluno um texto que reproduza algum tema polêmico – para que haja o desenvolvimento crítico do aluno atrelado ao melhoramento da capacidade leitora -, até mesmo lançando mão de recursos de mídia para a reprodução de vídeos. Ao fim dos esclarecimentos de tal gênero, será pedido aos alunos que tentem produzir um texto em algum dos gêneros ou, no caso da mídia, transcrever o texto falado para que tentem identificar o tipo de linguagem utilizada;
3. Leitura de trechos de contos de Machado de Assis que dialogam com os dias atuais, trabalhando a interdisciplinaridade.

4. Os textos foram corrigidos e devolvidos para que os alunos pudessem aprender com os erros e acertos através da releitura dos próprios textos - reforçando a ideia de que a leitura é meio para o letramento.
5. Num quinto momento ocorre a apresentação dos textos elaborados, incluindo a leitura de cada um deles pelos seus autores.
6. Elaboração e construção de um blog com os textos elaborados.

A aplicação do projeto foi muito interessante, tendo em vista que foi desenvolvido o conhecimento dos alunos por meio da prática da leitura e a produção de textos. Das seis etapas, apenas a última ficou faltando, pois houve o recesso escolar e a aluna que estava encarregada de elaborar o blog da turma não o fez.

Na primeira etapa e a segunda, sobre os gêneros textuais, levei para a sala de aula uma ficha contendo as principais características de cada gênero e estimei o senso crítico ao explicar que essa classificação clássica não é fechada, pois o gênero varia de acordo com o contexto social, histórico e cultura.

No quarto ponto entreguei-lhes os textos, elaborados pelos alunos, corrigidos. Cabe destacar que não foi utilizada a caneta vermelha na correção, pois de acordo com a psicologia o vermelho representa ao aluno dor, derrota, falha, portanto, utilizo caneta verde e não risco o que está errado, mas apenas sublinho. No quinto ponto pedi que eles fizessem a leitura em voz alta para a turma. Tiveram vários comentários interessantes.

Já no sexto ponto, não foi possível lograr êxito, pois houve o recesso escolar em julho e a menina que se comprometeu em fazer o blog não se interessou mais. A ideia do blog era de divulgação dos textos para alunos de outras escolas, e trechos das obras de Machado de Assis, de Monteiro Lobato e de Graciliano Ramos com ilustrações de alunos.

Destaca-se, ainda, que um conto que fora trabalhado em diversos espaços de ensino, e, pelo seu cunho crítico, provocou nos leitores um enorme estranhamento, é conto “Miss Dollar”, de Machado de Assis. Esse retrata a modernização da cidade, as mudanças que transformaram sua estrutura física.

Leva-se em conta como essas mudanças afetaram as relações entre as pessoas e os novos papéis que elas passaram a desempenhar na sociedade.

Há uma forte reflexão sobre o espaço que o trabalhador pré-industrial irá ocupar nesta nova estrutura social que vem surgindo. Ao colocar em questão a figura do trabalhador em uma sociedade que está sempre buscando romper com o passado com vistas no progresso, Machado de Assis faz uma referência aos ex-escravos que estavam ainda deslocados no contexto do Brasil recém – republicano do final do século XIX.

Machado aproxima a figura humana da figura animal. No conto, seu objetivo é desconstruir uma imagem idealizada da mulher que perdurou por muito tempo no imaginário romântico. Machado aproxima assim a figura da mulher burguesa (fútil e irracional) com a de uma cadelinha de fino trato.

O autor se distancia da característica objetiva da crônica e usa um recurso da literatura fantástica para referir-se indiretamente à classe dos trabalhadores: relata que dois burros conversam. Nesta crônica, a aproximação feita entre os ex-escravos, os trabalhadores assalariados em geral e os burros deixa de ser apenas uma simples ironia para se revelar como uma crítica ao sistema capitalista.

Dessa forma, mostra que o trabalho desempenhado pela população mais pobre se aproxima daquele desempenhado por animais de carga. Ambos trabalham para receber em troca o alimento e servem de base para o sistema, ainda que não tenham uma condição digna de vida. No caso dos ex-escravos, a situação era ainda pior, pois a tal sonhada liberdade trazida pelo progresso, na realidade, não lhes proporcionou a qualidade de vida esperada.

Nesse sentido, acredito que a revolução humanística ocorrerá a partir da conjugação de esforços em favor de uma humanidade mais igualitária e justa. Tais alicerces já não são mais uma faculdade, mais sim um imperativo ético fundamental para a manutenção da paz social.

Trata-se da relação de intimidade em um contexto promovido pelo diálogo, isto é, a relação fala e escrita deixa de ser observado exclusivamente como um

sistema dicotômico, ganhando destaque o modo pelo qual ocorre tal relação a fim de compreender o mundo. Procuram-se alterar os hábitos e costumes, não só como um mero rompimento das regras, mas sim como uma manifestação que se avoca dos movimentos sociais. As questões ligadas aos indivíduos e as identidades se fundem na diversidade e na noção do sistema de mercado imposto pela globalização.

Conclusão

A resistência nasce como resposta à ilegitimidade do poder político. Em sentido amplo, a resistência pode ser encarada como a reivindicação legítima por meio de ação ou omissão, e poderá ser realizada por um único indivíduo ou a coletividade. Em sentido estrito, a ética da resistência, ao contrário do que propõe soluções simplificadas e violentas, cria um espaço em favor da solidariedade; de fato, faz-se necessária a revolução, a fim de romper com os velhos e obsoletos paradigmas. Por meio do povo – o único e exclusivo – legitimado para instaurar a revolução, abre-se as portas do passado potencializando o futuro através de uma nova ordem mundial.

Nesse sentido, para Morin, busca-se assumir a condição humana através da antropológica que, à luz da teoria da complexidade, pode ser definida como o modo ético de assumir o destino humano, que perpassa por determinadas orientações, tais como: “viver tanto quanto for possível de amor de poesia num mundo prosaico; reconhecer no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade; ligar em nosso espírito os segredos da infância (curiosidade), os segredos da adolescência (aspiração a outra vida), os segredos da maturidade (responsabilidade), os segredos da velhice (experiência)” (MORIN, 2007, p. 159).

Somente através da linguagem o homem consegue interpretar, sonhar, estabelecer contatos e viver em sociedade. E, o mais interessante no processo incipiente de aquisição da linguagem, foi graças ao período de gestação do homem neandertal que ocorreu *pari passo* a depuração do cérebro deste, possibilitando que o mesmo estabelecesse uma comunicação mais precisa. Assim, a humanidade evoluiu a partir do esforço reduzido – princípio da economia

de energia – que é gerado através de um trabalho pouco custoso e, ao mesmo tempo, eficiente. O meio mais adequado para conseguir alcançar qualquer objetivo com menos esforço seria mediante a união dos povos consubstanciados pelo diálogo.

A língua não existe por si só. Ao contrário, ela se forma no seio de uma comunidade de falantes, sendo portadora de variabilidades (dialetos) e também sofre por processos de renovações linguísticas. Deve-se encarar o ensino de língua a partir dessa perspectiva, buscando-se não apenas uma unidade linguística nacional, pois se deve respeitar e valorizar a variabilidade linguística, e estimular a criatividade.

Seguramente, nas comunidades mais carentes, torna-se possível a valorização da cultura e da língua, através do estímulo aos diversos sistemas semióticos, tais como as visitas em exposições, museus, teatros etc. Não se pode olvidar, todavia, que a valorização da própria cultura comunitária é de suma importância para a renovação linguística e a valorização do próprio indivíduo, que aprende a cultura do *centro*, sem se esquecer da cultura da *margem* – os vínculos históricos, sociais e culturais inseridos em determinada *tradição*.

Por isso, aqui, não se propõe a ruptura da norma padrão dos bancos escolares, mas sim a valorização de expressões próximas do cotidiano, que são produzidas a partir de determinadas comunidades linguísticas em observância, sobretudo ao *Princípio da Solidariedade*.

Podemos pensar linguagem como um sistema de sinais, símbolos e marcas específicas usadas pelo homem para expressar suas ideias, pensamentos, experiências e emoções. Os dois tipos básicos de linguagem são a verbal, centrada na palavra ou escrita, e a não verbal, expressa por sons, imagens, gestos etc.

A linguagem verbal é a ferramenta prioritária da literatura. Ela varia de acordo com a língua, código verbal utilizado por uma determinada coletividade que possibilita ao grupo social um sentido de unidade e identidade comum. Apesar de um determinado povo falar a mesma língua, cada indivíduo possui a sua fala, ou seja, tem uma maneira pessoal de utilizar a língua, escolher palavras,

expressar sua subjetividade. Em relação à literatura, diríamos que cada escritor tem o seu estilo, escreve de acordo com o uso que faz da língua, comunica as suas ideias através de uma linguagem própria.

A literatura, mesmo trabalhando com a língua, acaba por transgredi-la, rompendo com as suas normas. A sua natureza simbólica impõe uma linguagem específica. Por exemplo, a poesia normalmente não obedece a uma lógica linear, pré-estabelecida, pois a sua força representativa é, portanto, simbólica. O autor pode, ainda, discutir aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos através de um discurso que aparentemente se coloca fora do real, mas que, por outro lado, pelo “absurdo” de suas imagens, acaba por “chocar” o leitor, fazendo com que ele se esforce para decodificar a simbologia e aproximar a poesia da realidade, descobrindo a força da crítica diluída em imagens pouco comuns.

As categorias morfológicas e sintáticas, o radical, os fonemas, os traços distintivos, isto é, todos os elementos que constituem o código da linguagem são observados em relação ao princípio de similaridade e de contraste, e, portanto, tornar-se o veículo de um significado próprio: o significante é em si um portador de significado. O nível onde é mais fácil perceber a combinação reside no fônico-rítmico; o ritmo e rima são elementos recorrentes para a excelência em linguagem poética. A rima em particular mostra outro princípio de organização da linguagem poética: o paralelismo.

Destaca-se, ainda, que sem estranhamento não é possível alcançar a literariedade, sendo este o elemento identificador do texto literário, possibilitando a identificação na sua materialidade. É possível identificar no texto determinados procedimentos. Um clássico exemplo: “as plumas são pedras”, essa imagem poética é fruto de uma violência na linguagem capaz de produzir um efeito de estranhamento, tendo em vista que a linguagem é um produto cultural que se torna familiar, mas nos textos literários, através de certos procedimentos, ocorre a “desnormalização”.

A escola sozinha não esgota as áreas de conhecimento da criança, ainda que seja um componente importante. O nível de complexidade do mundo de hoje e a rapidez das mudanças que estão ocorrendo são diversas que, mesma a escola, e os professores, precisam de partes interessadas externas. Fazem-se

necessárias novas habilidades sociais, a fim de dar um novo entusiasmo e motivação para o trabalho da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Lois. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: Zizek (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Universidade de Beira Interior: Covilhã, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a. - 8a. séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente. _____, *Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Esplanada do Ministérios.

BRASIL, *Constituição Federal*. Rio de Janeiro: Esplanada do Ministérios.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789.

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. Tradução de Donaldson Magalhães Garschagen. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ONU. *Carta das Nações Unidas*, de São Francisco, 26 jun.1945.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.

_____, Boaventura de S. (Org.). *Democratizar a democracia*. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Contexto Internacional*, n. 23, jan./jun., 2001. p.7-34.

_____, Boaventura de Sousa. *Introdução à uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.