

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Silvia Regina Viel (Orgs.)

Diferentes Olhares para a Educação: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos

Coleção Educação e Educandos

20

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



**DIFERENTES OLHARES PARA A EDUCAÇÃO: reflexões
sobre o ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**DIFERENTES OLHARES PARA A EDUCAÇÃO: reflexões
sobre o ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos**

ISBN 978-65-88771-32-7

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.20.

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.)

O51d

Diferentes olhares para educação: reflexões sobre ensino aprendizagem de crianças, jovens e adultos. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.)

– Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.20).
144p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3

ISBN Volume: 978-65-88771-32-7

DOI

1.Educação - Pesquisa.

2. Gestão educacional.

I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal*, ao discutir sobre a exotopia como constituinte da atividade estética, afirma:

Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. [...] O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos e externos que só eu posso pré-formar a respeito do outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (2000, p. 43-44).

Transferindo essa perspectiva para a Educação, podemos reforçar a ideia de quanto importante é olhar para o outro, chegar até seu horizonte concreto, a fim de saber um pouco de seus valores, suas sensações, ideologias e axiologias.

Aquilo que não podemos ver em nós mesmos, é percebido, experienciado, conhecido por meio desse olhar extraposto que nos completa e nos mostra caminhos, descortina mundos, contribuindo, dessa maneira, para nossa constituição enquanto ser humano, mas também como cidadão que vive em sociedade.

Neste livro, resultado das apresentações do *VIII Simpósio de Educação e V Encontro de Políticas Públicas em Educação*, os trabalhos revelam diferentes olhares para a Educação, que incidem sobre questionamentos e propostas de ensino de áreas de conhecimento diversas: Literatura, História, Linguística, Medicina, Pedagogia. A troca dessas experiências reitera a necessidade do diálogo com o outro, contribuindo para uma constante retomada de posições sociais, de novas considerações sobre o ensino e, principalmente, dá condições de conhecer objetos de estudos de diversas áreas do conhecimento para se pensar em atividades interdisciplinares, como, por exemplo, o trabalho com charges e histórias em quadrinhos nas aulas de História, ou as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin para uma formação do médico baseada no diálogo e no ato ético e responsável.

A Literatura, por seu lado, para além da fruição estética, é uma fonte de conhecimentos culturais e sociais que pode auxiliar numa proposta de educação mais humanizadora. As discussões sobre os meios digitais na formação de leitores também é tema importante para se pensar na autonomia de nossas crianças e jovens.

Há ainda que se pensar na Educação de jovens e adultos (EJA), a fim de que as práticas educacionais estejam centradas nas relações dialógicas, trocando, assim, um ensino que, durante muito tempo, foi monológico e centralizador para um ensino em que ouvir as vivências do estudante possibilita uma educação inclusiva, democrática e mais produtiva.

Enfim, a leitura deste livro pode auxiliar todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a Educação brasileira na reflexão sobre o fazer docente, para que o aluno seja compreendido a partir de um olhar humanizador e respeitoso em relação a seu horizonte repleto de valores sociais e ideologias. Somente numa relação dialógica, pautada na ética e na responsabilidade do dizer, o professor, além de transmitir os conhecimentos específicos de cada área, pode ajudar o aluno a se constituir como um ser humano íntegro, cidadão e, em especial, humanizado.

Profa. Dra. Ana Lúcia Furquim Campos Toscano
Docente da área de Linguística e Língua Portuguesa e
Chefe de Departamento do Curso de Letras
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROTAGONISTA E O DIÁLOGO COM OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS EM <i>TUDO AO MESMO TEMPO AGORA</i> , DE ANA MARIA MACHADO.....	8
A IMPORTÂNCIA DAS TIRINHAS EM SALA DE AULA: práticas de leitura e compreensão discursiva a partir das concepções de bakhtin	32
A LITERATURA DE LIMA BARRETO NA SALA DE AULA: uma proposta de leitura dos contos “O homem que sabia javanês” e “A nova Califórnia” no Ensino Médio.....	46
CHARGE E HISTÓRIA EM QUADRINHO NO ENSINO DE HISTÓRIA: relato de experiência	59
CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO MÉDICO: dialogismo e ato ético	70
DIALOGISMO, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	85
PARA UMA EDUCAÇÃO EM <i>MEDIA LITERACY</i> : formação de leitores e consumidores da educação básica atual.....	101
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: a análise da nova bncc à partir do material “currículo em ação” do estado de são paulo.....	124
ÍNDICE	142

**A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROTAGONISTA E O DIÁLOGO COM OS
TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS EM *TUDO AO MESMO TEMPO*
AGORA, DE ANA MARIA MACHADO**

Maria Eloísa de Souza Ivan
Doutora em Estudos Literários – Uni-FACEF
meloisaivan@gmail.com

Ana Beatriz Ferreira dos Santos
Bolsista IC Júnior – Uni-FACEF
ferreiradossantos700@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O propósito do trabalho aqui apresentado é explanar os resultados obtidos a partir das investigações propostas no projeto de pesquisa de ICJR, da orientanda Ana Beatriz Ferreira dos Santos, bolsista do CNPq, orientada por esta pesquisadora, que resultaram neste artigo, acerca do diálogo percebido entre a obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), de Ana Maria Machado e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Ana Maria Machado é um dos nomes mais significativos e responsáveis pela consolidação e lugar de destaque ocupado pela literatura infantojuvenil brasileira na contemporaneidade. Com mais de quarenta anos de carreira, a autora tem criado personagens inesquecíveis, enredos fascinantes, inovando sempre a linguagem e mantendo a alta qualidade literária e artística de seus textos. A partir da herança legada por Monteiro Lobato, construiu uma obra que transcende o mundo da criança, alcançando as universidades e a mídia especializada, dando origem a dissertações de mestrado e teses de doutorado, reportagens e prêmios de reconhecimento mundial. Machado iniciou sua carreira como pintora. Depois de estudar Artes, conciliando com o curso de Letras, optou por privilegiar as palavras.

Durante os anos da Ditadura Militar, Ana Maria Machado participava de reuniões e manifestações, as quais lhe renderam, no final de 1969, o exílio. Para sobreviver, trabalhou como jornalista em alguns dos principais meios de comunicação da Europa. Foi lá que terminou sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia, e apesar de toda a rotina conturbada e corrida, não parou de escrever

histórias infantis que eram vendidas no Brasil. Voltou ao Brasil em 1972, e em 1978, recebeu o prêmio “João de Barro”, pela obra *História meio ao contrário*. Deixou de exercer a profissão de jornalista em 1980, passando a se dedicar aos livros infantis e adultos.

A obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), escolhida como corpus desta pesquisa, apresenta, dentro da ficção juvenil, a questão da ética e dos valores humanos, sem, contudo, perder a literariedade da palavra plurissignificativa que constitui o discurso literário, distanciando-se do didatismo pedagogizante.

Assim, conforme dito acima, dizemos que o propósito deste trabalho é explanar as investigações e os resultados obtidos pelo nosso projeto de pesquisa, consolidados na escrita deste artigo, cujo objetivo é verificar, por meio de uma leitura interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso de Ana Maria Machado em *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), destacando-se a construção do personagem Jaílson, o Jajá, protagonista da história, como elemento estruturante da narrativa, observando-se, ainda, acerca das relações de sentido existentes entre o texto de Machado e temas transversais, como, por exemplo, a ética, a justiça, a cidadania, a diversidade cultural, o meio ambiente e o trabalho; temas esses sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e revisitados pela BNCC (2018), sendo, desde então obrigatórios e renomeados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A obra, de forma simples e eficaz, numa linguagem ágil e dinâmica, apresenta os conflitos experimentados por jovens adolescentes nesse processo de aprendizagem e evolução, que caracterizam a adolescência. A fim de cumprirmos os propósitos finais da pesquisa, apresentaremos, ainda que de modo sucinto, um percurso histórico da literatura infantojuvenil, sobretudo no contexto nacional. Complementará ainda esse estudo uma abordagem acerca da poética de Ana Maria Machado, mais especificamente dos mecanismos de construção discursiva da obra aqui referenciada, corpus desta pesquisa. O embasamento teórico está fundamentado em leitura de textos teóricos e/ou ensaísticos de autores como Lajolo & Zilberman (2004), Zilberman (1985; 2003), Coelho (2000), Cademartori (2007) para falar sobre a literatura infantojuvenil. Referente à teoria da personagem, utilizaremos as reflexões propostas por Candido (1987) e Gancho (2002). Subsidiarão a abordagem acerca da autora e de sua obra estudiosos como Azevedo e

Rabinovich (2012), Bastos (2013), Mira (2020), Turchi (2008), além de *websites* e outras fontes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: ANA MARIA MACHADO EM FOCO

Ana Maria Machado nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941. É casada com o músico Lourenço Baeta, do Quarteto *Boca Livre*. Do casamento anterior, com o médico Álvaro Machado, Ana Maria teve dois filhos e do casamento atual a autora tem uma filha.

Estudou no Museu de Arte Moderna, do Rio de Janeiro, e no MoMA de Nova York, tendo participado de salões e exposições individuais e coletivas no país e no exterior, enquanto fazia o curso de Letras (depois de desistir do curso de Geografia). Formou - se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cursando a pós-graduação na UFRJ.

A autora teve uma significativa trajetória acadêmica, ministrando aulas na Faculdade de Letras da UFRJ (Literatura Brasileira e Teoria Literária) e na Escola de Comunicação na mesma Instituição, bem como na PUC - Rio (Literatura Brasileira). Além de ensinar nos Colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio de Janeiro e no Curso Alfa de preparação para o Instituto Rio Branco; também lecionou em Paris, na *Sorbonne* (Língua Portuguesa) e na *Universidade de Berkeley*, Califórnia - onde já havia sido escritora residente.

Em janeiro de 1970, deixou o Brasil e partiu para o autoexílio, em Paris. Na bagagem, levava cópias de algumas histórias infantis que estava escrevendo, a convite da *Revista Recreio*. Trabalhou como jornalista na *Revista Elle* de Paris e no Serviço Brasileiro da BBC em Londres, além de se tornar, conforme dito acima, professora de Língua Portuguesa na *Sorbonne*. Nesse período, participou de um seleto grupo de estudantes na *École Pratique des Hautes Études*, onde cursou o seu doutorado, tendo como orientador de sua tese o renomado semiólogo francês Roland Barthes. O trabalho resultou no livro *Recado do nome* (1976), sobre a obra de Guimarães Rosa.

Como jornalista, trabalhou no *Correio da Manhã*, no *Jornal do Brasil* e n' *O Globo*. Colaborou também com as *Revistas Realidade, IstoÉ e Veja*; com os

semanários *O Pasquim, Opinião e Movimento*. Durante sete anos, chefiou o jornalismo do Sistema *Jornal do Brasil de Rádio*. Criou e dirigiu por dezoito anos, a primeira livraria do país especializada em livros infantis, a Malasartes. Seu primeiro livro infantil *Bento que Bento é o frade*, foi publicado em 1977 e em 1978, ganhou o prêmio “João de Barro” pela obra *História meio ao contrário*. Abandonou o jornalismo em 1980, para então se dedicar aos livros.

Recebeu três prêmios Jabuti e vários outros tanto no país, quanto no exterior, entre eles, destacam-se: O Casa de Las Américas (Cuba, 1980), Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores, 1994), Prêmio Internacional José Martin, "Menção Especial" (Costa Rica, 1995) e em 2000, recebe, pelo conjunto de sua obra infantil, o prêmio “Hans Christian Andersen” considerado o mais importante prêmio atribuído a um/autor/autora de Literatura Infantojuvenil.

É membro do PEN Clube do Brasil e do Seminário de Literatura da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Integra o Conselho Consultivo do *Brazil Institut do King's College* em Londres. Publicou mais de cem livros no Brasil, muitos deles traduzidos para mais de vinte países.

Ana Maria Machado é a sexta ocupante da cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras, tendo sido eleita em 24 de abril de 2003, sucedendo Evandro Lins e Silva, e em 29 de agosto do mesmo ano, pelo acadêmico Tarcísio Padilha. Assumiu a presidência desta Academia em 29 de agosto de 2011.

A trajetória de Machado, bem como os valiosos prêmios e títulos recebidos tanto no Brasil, como no exterior, ratificam a importância e o reconhecimento nacional e internacional da autora como um dos ícones da literatura brasileira para crianças e jovens.

3. A LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM PERCURSO PELA TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO

De acordo com Lajolo e Zilberman (2004), a literatura infantojuvenil, desde sua origem, teve dificuldades de legitimação. Por muito tempo, fora considerada como sublitteratura, questionando-se seu valor literário. Desde a publicação da primeira obra do gênero, o livro *Contos da Mamãe Gansa*, escrito por Charles Perrault e publicado em 1697, é conhecida a polêmica em torno do gênero, pois Perrault recusa-se a assinar essa primeira edição, uma vez que já era um poeta

renomado na corte francesa e escrever uma obra popular significava fazer uma concessão a que ele não poderia permitir-se, como membro da Academia Francesa de Letras. O poeta atribuiu, então, a seu filho, Pierre Darmancourt, a autoria do livro.

E se no século XVII já se verifica um certo interesse pela criança, provocando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses, o século XVIII assiste à passagem da infância ao centro das considerações, pois, após a industrialização e o domínio da classe burguesa, o mercado livreiro abriu espaço para a literatura voltada às crianças, que participam ativamente deste movimento comercial, já que passam a ser obrigadas a frequentar a escola.

A partir de sua consolidação como gênero literário, revela-se como arte da palavra, apresentando caráter universalizante, que dialoga com o homem de todos os tempos e espaços, possibilitando ao leitor o diálogo necessário para seu alargamento de horizonte e uma nova consciência de mundo, com um melhor entendimento do outro e de si mesmo.

Esboça-se, aos poucos, a relevância dessa literatura e de seu estudo, chegando a sua valorização e reconhecimento na contemporaneidade. O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque se dobra a exigências diversas e revela, ao mesmo tempo, em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos – de cunho social e caráter mercadológico – que a sujeita de várias maneiras.

Contudo, faz-se necessário dizer que se a literatura infantojuvenil for subserviente à pedagogia sofre grandes prejuízos e não é aceita como arte, já que tem uma finalidade pragmática e a presença do objetivo didático revela-se como uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Para Coelho (2000), é através da linguagem que conseguimos divertir, dar prazer, emocionar, e ao mesmo tempo, ensinar novas maneiras de ver o mundo, pensar, reagir, criar. A autora ressalta que:

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação (COELHO, 2000, p. 49).

Além disso, Coelho nos alerta para o fato de que o escritor só poderá construir um universo literário significativo, se orientar sua escrita de acordo com determinada consciência de mundo ou filosofia de vida.

Conseqüentemente, a leitura que for realizada em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de nova consciência de mundo no espírito do leitor.

Por isso, atribui-se à orientação a ser dada a crianças, no sentido de que, ludicamente, sem traumas ou tensões elas possam começar a estabelecer relações entre o universo literário e seu mundo interior de forma natural, para que se facilite e amplie sua relação com o universo real, onde precisam se situar com segurança, para nele poder agir.

Ainda de acordo com Coelho (2008), a literatura infantil deve ser vista, antes de tudo, como literatura, ou melhor, como arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização.

A literatura se materializa por meio de uma linguagem específica, utilizada para expressar experiências humanas e, dificilmente, será definida com exatidão. Cada momento da história da humanidade foi retratado por meio da literatura de diferentes formas, e compreender a singularidade de cada época impregnada de uma constante evolução é imprescindível para que o valor da arte da palavra se mantenha.

Conhecer a literatura destinada às crianças em diferentes contextos permite-nos reconhecer os valores e os ideais em que cada sociedade se constituiu e se constitui.

Fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas do conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. Nessa "intervenção" está implícita a transformação das noções já consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, etc., etc. (COELHO, 2000, p.28)

Assim, desde suas origens a literatura aparece ligada a essa função essencial de atuar sobre as mentes e espíritos inspirando decisões, vontades e

expandindo as emoções e os desejos. Utilizando-se da arte literária, o homem pode ampliar ou enriquecer sua experiência de vida de uma forma que nenhuma outra atividade pode oferecer.

Com relação à literatura infantil, temos que dizer que sua natureza é a mesma que se destina aos adultos, porém o que a singulariza são seus leitores, as crianças.

Para Coelho (2000), a expressão “literatura infantil” sugere uma ideia pejorativa, de livros coloridos, repletos de belas ilustrações com a função de dar prazer. Devido a essa função básica, até há pouco tempo, a literatura infantil foi reduzida e tratada pela cultura oficial como gênero menor, pois estando essa literatura ligada à diversão e aprendizado da criança, sua matéria deveria ser adequada à compreensão e interesse desse destinatário. E porque a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis eram adaptações de textos escritos para adultos, tendo sua linguagem facilitada e seu valor literário reduzido.

É compreensível, pois, que até há pouco tempo, até meados do século XX, a literatura infantil tivesse sido vista pela crítica como gênero secundário, e fosse vista pelo adulto como objeto pueril ou útil, de mera distração para a criança.

Contudo, o caminho aberto pela psicologia experimental possibilitou a visão de que a inteligência é o elemento estruturador do universo que cada indivíduo cria dentro de si mesmo, e chamando a atenção para os diferentes estágios de desenvolvimento da infância à adolescência e sua fundamental importância para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto, essa teoria renova a noção de criança, sendo decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

Desse modo, ainda conforme Coelho (2000), a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente, e dentro do sistema de vida contemporânea (pressionado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais rápida e aparente...), acreditamos que a literatura, seja para crianças ou para adultos, precisa ser descoberta, muito menos como mero entretenimento e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica

de vida, inteligência e emoções. *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), de Ana Maria Machado, possibilita ao leitor essa “aventura”.

Lajolo e Zilberman (2006) comentam que muitos autores, incluindo aqui nomes consagrados da nossa literatura, não desprezaram a oportunidade de inserir-se no promissor mercado de livros infantis, o que trouxe para a literatura infantil brasileira o prestígio de figuras como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector, entre outros.

Entre as décadas de sessenta a oitenta, a literatura infantil brasileira assume caráter crítico, expondo a crise e os problemas sociais do Brasil, mesmo durante a ditadura militar, abordando temas como a miséria e o sofrimento infantil, o abandono e a reversão da criança de figura obediente e submissa para uma visão às avessas do tradicionalismo, ainda que referencie certos aspectos do período passado. Outro traço de modernidade dessas obras é a ênfase dada a aspectos gráficos, não mais vistos como subsídio do texto, mas sim como elemento autônomo, praticamente, autossuficiente visto em obras como *Flicts* (1969), e *O menino maluquinho*, (1980), ambas de Ziraldo, em que o visual é trabalhado como centro, e não mais como ilustração ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. E é neste contexto, de mudanças de paradigma da arte infantojuvenil que se encontra Ana Maria Machado e sua produção literária.

3.1 Ana Maria Machado no contexto da Literatura infantojuvenil brasileira: a autora e sua arte

De acordo com Turchi e Vieira (2013), pode-se afirmar que as obras de Ana Maria Machado revelam uma atitude investigativa e crítica:

No conjunto de suas produções, listam-se também obras voltadas para o leitor adulto e discussões críticas relativas à leitura e a formação do leitor. Nessas duas vertentes – crítica e literária, ressalta-se um compromisso com as questões éticas e políticas envolvidas na construção da identidade da nação brasileira, tendo em vista seu percurso histórico e suas possibilidades para o futuro. Entre as produções literárias, evidencia-se ainda, um conjunto de aspectos sugestivos de uma poética marcada por uma atitude investigativa e elaboração artística capaz de resguardar a originalidade e autonomia de cada obra (TURCHI e VIEIRA, 2013, acesso em 23 abr.2021 p.1).

Turchi e Vieira (2013) destacam que grande parte das obras de Ana Maria Machado apresenta o contexto político da ditadura militar, vivido pelo país

entre 1964 a 1985, em que Machado faz questão de trazer suas próprias experiências sobre o regime, a representação da colonização da América, entre outros assuntos ocorridos no Brasil. A valorização do feminino também se evidencia nas obras da autora, porém não mostrando uma posição feminista, mas sim a questão da força feminina frente aos desafios da vida em diferentes momentos, além de sempre destacar questões sociais contemporâneas.

Para Ceciliato (2008), Ana Maria Machado, juntamente com outros autores da literatura infantojuvenil brasileira, como Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Chico Buarque e outros iniciam, na década de 70, uma produção de histórias que reformulam não apenas os contos de fadas tradicionais, como também as histórias desse público infantojuvenil, incorporando em seus modernos contos de fadas, características estéticas e ideológicas bastante diferentes daquelas contidas naquele modelo de narrativa.

Ainda conforme Ceciliato (2008) na renovação do gênero está em foco a dinamicidade das personagens infantojuvenis pela busca e descoberta de novas formas de viver e de estar no mundo, bem como o desfazer de todo maniqueísmo, o que leva as personagens a almejarem a transformação da sociedade em que atuam. Neste sentido, a obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997) materializa, por meio da construção de suas personagens, essa conduta crítica e participativa. É principalmente pela atuação consciente, política e engajada das personagens infantojuvenis, pela decisão de agir e de comprometer-se com os fatos da realidade em que vivem, que suas histórias se distinguem das tradicionais. O discurso, assim concebido, exige a reflexão dos leitores, fazendo com que eles se distanciem da fantasia própria dos contos de fadas tradicionais, os quais procuravam envolver empaticamente os leitores pela simbologia representativa do bem e do mal e pela adesão incondicional à história fantástica.

Turchi (2008) destaca que em *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), Ana Maria Machado enfrenta na ficção juvenil a questão da ética e dos valores humanos, sem resvalar para o didatismo pedagogizante, mantendo a narrativa no espaço da escrita literária, que mobiliza ficção e imaginário.

Assim como Lobato condena o autoritarismo e a arbitrariedade sugerindo, ao invés desses comportamentos, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, Ana Maria Machado, ao fazer com que seus

personagens assumam determinadas atitudes ou tenham certos pensamentos, como a personagem Jajá, protagonista da obra acima citada, corpus desta pesquisa, questiona os valores difundidos pela literatura infantojuvenil tradicional.

Consciente do valor da literatura infantojuvenil e de que a palavra é poder, Machado sempre se dispôs a escrever para instigar o senso crítico infantojuvenil, dizendo que produzir para esse público requer maior responsabilidade, pois nas entrelinhas das histórias é revelado todo um código de ética.

A respeito da qualidade do livro infantojuvenil, a própria Ana Maria Machado ressalta que se trata de uma definição bastante ampla e difícil, mas relembra uma citação do autor inglês Lewis¹: “Um bom livro infantil é aquele que a gente lê com deleite aos 10 anos e relê com igual prazer aos 50 anos” (MACHADO apud BASTOS, 2006, p. 20).

Em seus livros, Machado consegue manter a leveza de seus textos mesmo quando trata de temas que, por sua natureza, exigem seriedade, já que os livros da autora abrem novas dimensões de compreensão do mundo. Este tipo de texto que a ficcionista produz é literatura, independentemente de ideias e gêneros. A trajetória da autora é marcada por ações que evidenciam o caráter construtivo de sua formação e a conseqüente qualidade de sua obra.

Assim, diante do exposto, é possível reconhecer na obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997) os traços estilísticos da autora, que transcendem o contexto de sua publicação, propondo questionamentos do ontem, do hoje e do amanhã, estabelecendo o constante diálogo entre textos e discursos. Utilizando-se de recursos estilísticos os quais confirmam a literariedade e a modernidade da obra, Ana Maria Machado, com seu arranjo inovador e provocativo, possibilita ao leitor o estranhamento necessário, a reflexão e a ampliação de seu horizonte de expectativa.

¹ Lewis: C. S. Lewis (1898-1963) foi um escritor, professor e crítico literário irlandês. Ficou conhecido por seu trabalho sobre literatura medieval, por suas palestras e escritos cristãos, como também pela série de sete livros de ficção e fantasia intitulada *As Crônicas de Nárnia*.

4. OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: CONTEXTO HISTÓRICO

4.1 Os Temas Transversais e os PCNs

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs, os Temas Transversais compreendem seis áreas do conhecimento: Ética (justiça, diálogo e solidariedade), Orientação Sexual (matriz da sexualidade, relação de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis), Meio Ambiente (ciclos da natureza; conjunto físico, químico e biológico acerca da sustentabilidade), Saúde (autocuidado e vida coletiva), Pluralidade Cultural (diversidade de culturas e expressões culturais existentes na sociedade), Trabalho e Consumo (relação de trabalho, saúde, publicidade e vendas).

Na década de 1990, os Temas Transversais eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimizava sua importância, mas os potencializava por não serem exclusivos de uma única área do conhecimento, devendo perpassar todas elas. Ou seja, os conhecimentos científicos deveriam ser trabalhados de maneira alinhada à vida social e cidadã dos estudantes. Essa essência, com a BNCC, ganhou força.

Os PCNs tinham natureza flexível, ou seja, podiam ser adaptados às realidades de cada sistema de ensino e de cada região. Ademais, não apresentavam conteúdos e objetivos detalhados por níveis e efetivaram-se como um marco de referência e objetivos gerais que orientavam a organização do trabalho docente. Nesse contexto, ficava a critério de cada Instituição incluir ou não os Temas Transversais em suas bases curriculares. Todavia, a importância desses temas foi mantida na agenda da política educacional.

O CNE aprovou, por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica¹, que fazem referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem abordados, seja em decorrência de determinação por leis específicas, ou como

possibilidade de organização na parte diversificada do currículo. Esse novo marco demonstrou, entre outras coisas, a preocupação em apontar a responsabilidade que a educação escolar tem em formar “indivíduos para o exercício da cidadania plena, da democracia, da aquisição dos conteúdos clássicos, bem como dos conteúdos sociais de interesse da população que possibilitem formação de um cidadão crítico, consciente de sua realidade e que busca melhorias” (ALMEIDA, 2007, p. 70).

As orientações, presentes nas DCNs e nos demais normativos da Educação Básica, apontam para a obrigatoriedade de as escolas trabalharem juntamente aos conteúdos científicos e das áreas de conhecimentos específicas, os Temas Contemporâneos de maneira interdisciplinar e transdisciplinarmente, fazendo associações que conduzam à reflexão sobre questões da vida cidadã (BRASIL, 2017).

Assim, na versão final da BNCC esses temas passaram a ser denominados Temas Contemporâneos. Portanto, os Temas Contemporâneos, ao manterem a orientação de sua abordagem transversal, por se referirem a assuntos que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos, contemplam aspectos que contribuem para uma formação cidadã, política, social e ética.

Outro aspecto relevante é que, diferentemente dos PCNs, em que os Temas Transversais não eram tidos como obrigatórios, na BNCC eles passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito.

Em 2017, com a aprovação da BNCC, os diversos temas de grande relevância social, apesar de ainda não detalhados na sua forma de implantação, permaneceram contemplados como assuntos transversais e integradores de uma educação que busca uma sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos, provocando mudanças de atitudes e procedimentos em que cada estudante participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere.

4.2 Temas contemporâneos transversais na BNCC: aspectos gerais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas por traspassarem e serem pertinentes a todas elas. Existem distintas concepções de como trabalhá-los na escola. Essa diversidade de abordagens é positiva na medida em que possa garantir a autonomia das redes de ensino e dos professores.

Assim, orientando-nos, ainda, pela publicação do MEC (2019), destacamos que a primeira mudança ocorrida diz respeito à nomenclatura, pois os Temas Transversais passaram a ser chamados também de Contemporâneos.

A inclusão do termo contemporâneo para complementar o transversal evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar.

A segunda mudança diz respeito à ampliação dos temas, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis temáticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando quinze Temas Contemporâneos².

A incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais e garantir que o espaço escolar seja um espaço “acolhedor” comprometido “com a construção de cidadania, que pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997, p. 15).

A terceira mudança refere-se à relevância desses temas. Enquanto nos PCNs eles eram recomendações facultativas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sinalizaram a sua obrigatoriedade, conforme as Resoluções CNE/CEB Nº

² Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são: Ciência e Tecnologia; Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento; Respeito e Valorização do Idoso; Saúde; Trabalho, Vida Familiar e Social (BRASIL, 2017).

7/2010 e Nº 12/2012, na BNCC eles passaram a ser considerados como conteúdos essenciais para a Educação Básica, em função de sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares. Outro aspecto fundamental das DCNs foi a ratificação da transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas.

A quarta mudança complementa a terceira e diz respeito à fundamentação legal dos atuais temas “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p.19). Como os estudantes têm direito a uma formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte, a incorporação desses assuntos contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais) se integrem aos conteúdos sociais e políticos. Contudo, manteve-se a orientação de que os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares.

Todas essas mudanças representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para assuntos abordados pelos TCTs que, na BNCC, conquistam o espaço e o status compatíveis com a sua relevância no currículo escolar, ressaltando-se que a orientação dos TCTs é a de que não devem ser trabalhados em blocos rígidos, mas sim, de modo contextualizado e transversalmente.

Enfim, finalizando essa seção do artigo, nos conduzimos para a leitura interpretativa da obra de Ana Maria Machado (1997) aqui referenciada e que constitui o corpus de nossa pesquisa, destacando-se a construção da personagem protagonista, o Jajá, e sua relação com os TCTs.

5. OS EFEITOS DE SENTIDO REVELADOS PELO DIÁLOGO ENTRE A OBRA *TUDO AO MESMO TEMPO AGORA*, DE ANA MARIA MACHADO, E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROTAGONISTA

Conforme já citado na seção 3.2 deste artigo, Ceciliato (2008) comenta que Ana Maria Machado, juntamente com outros autores da literatura infantojuvenil brasileira, como Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Chico Buarque e outros iniciam, na década de 70, uma produção de histórias que reformulam não apenas os contos de fadas tradicionais, como também as histórias desse público infantojuvenil,

incorporando, em seus modernos contos de fadas, características estéticas e ideológicas bastante diferentes daquelas contidas naquele modelo de narrativa.

A ensaísta destaca, ainda, acerca da renovação deste gênero, a dinamicidade das personagens infantojuvenis pela busca e descoberta de novas formas de viver e de estar no mundo, bem como o desfazer de todo maniqueísmo, o que leva as personagens a almejarem a transformação da sociedade em que atuam. Neste sentido, a obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997) materializa, por meio da construção de suas personagens, essa conduta crítica e participativa. É principalmente pela atuação consciente, política e engajada das personagens infantojuvenis, pela decisão de agir e de comprometer-se com os fatos da realidade em que vivem, que suas histórias se distinguem das tradicionais. O discurso, assim concebido, exige a reflexão dos leitores, fazendo com que eles se distanciem da fantasia própria dos contos de fadas tradicionais, os quais procuravam envolver empaticamente os leitores pela simbologia representativa do bem e do mal e pela adesão incondicional à história fantástica.

Turchi (2008), por sua vez, diz que na obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), Ana Maria Machado enfrenta na ficção juvenil a questão da ética e dos valores humanos, sem resvalar para o didatismo pedagogizante, mantendo a narrativa no espaço da escrita literária, que mobiliza ficção e imaginário.

Assim como Lobato condena o autoritarismo e a arbitrariedade sugerindo, ao invés desses comportamentos, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, Ana Maria Machado, ao fazer com que suas personagens assumam determinadas atitudes ou tenham certos pensamentos, como a personagem Jajá, protagonista da obra acima citada, corpus desta pesquisa, questiona os valores difundidos pela literatura infantojuvenil tradicional.

Publicada em 1997, a obra descreve a vida e o cotidiano de Jaílson, o Jajá, e seus amigos, jovens adolescentes, que ao longo de um ano vão experimentar várias aventuras marcadas pelos conflitos cotidianos, que envolvem amor, amizade, disputas, descobertas. As ações se passam principalmente no ambiente escolar e familiar, materializando, para essas personagens, a possibilidade de crescimento, aprendizagem e formação de valores humanos.

Apresentando um narrador-observador onisciente, a narrativa se divide em doze capítulos, trazendo, já no primeiro, a personagem Marina organizando a

nova agenda para o ano que se inicia. Desse modo, é possível dizer que a voz narrativa acompanha de perto essa personagem, sendo que as demais, bem como os ambientes destacados se apresentam a partir de suas impressões:

Ano novo, agenda nova.

A do ano passado já ia se juntar às anteriores, no fundo da prateleira de cima do armário. Mas antes era hora de abrir a que ganhara no Natal e se preparar para o ano que começava.

Marina colou logo um adesivo bem escolhido no dia 8 de setembro. Pegou um jogo de canetas novas, que também tinha ganho, escreveu com letras caprichadas, cada um de uma cor: MEU ANIVERSÁRIO. Era por onde sempre gostava de começar suas agendas. Dava sorte (MACHADO, 2007, p. 11).

Observando-se o que está acima destacado, é possível afirmar sobre a importância do tempo como elemento condutor da narrativa, contudo, nossa leitura se orienta para a construção da personagem protagonista, que nos é apresentada no segundo capítulo da obra. Neste capítulo, conhecemos Jaílson, o Jajá, filho de dona Jandira e do Sr. Nílson, porteiro do prédio em que moravam, o mesmo que morava a maioria das demais personagens. Jaílson é conhecido pelo apelido de Jajá, pois ele quer tudo para agora, tudo – ao – mesmo – tempo – agora, justificando não apenas o seu apelido, mas também o título da obra. Jajá é bolsista do colégio Eça de Queiros, uma escola particular muito bem conceituada e séria, a mesma em que estudam seus outros amigos. Conhecido por sua personalidade justiceira, ágil e solidária, Jajá está sempre pronto para ajudar a resolver os conflitos que surgem:

- Por isso é que a gente chama ele de Jajá – explicara Rafael um dia. – Ele quer tudo, sempre, agora, para já, já...
- Pensei que era apelido de Jaílson...
- Não, primeiro a gente começou a dizer que ele devia se chamar tudo – ao – mesmo – tempo – agora. Mas era comprido demais. Acabou ficando Jajá. E ficou mesmo (MACHADO, 2007, p. 22).

Feita essa breve apresentação da obra e perseguindo o objetivo dessa pesquisa, passamos a falar, mais especificamente, da construção desta personagem e de sua relação com os Temas Contemporâneos Transversais.

6. OS EFEITOS DE SENTIDO REVELADOS PELO DIÁLOGO ENTRE OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM PROTAGONISTA

De acordo com Vilares (2006), toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive

os fatos são as/os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas na prosa de ficção é necessária também a presença do narrador, pois ele é um elemento fundamental caracterizador da narrativa. No conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o leitor. Nesta pesquisa, damos ênfase, conforme já dito, à construção da personagem.

Candido (2004) destaca que a personagem representa na narrativa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, ou seja, a personagem é a figura que vive as ideias e o enredo tornando-os vivos, pois quando estamos lendo um romance não nos surpreende que a personagem aparente ser o que há de mais vivo nas obras literárias, portanto, a personagem, quando inserida em um contexto com ideias e enredo, forma uma construção estrutural causando um sentido e significado para o texto, sendo assim, é a maior responsável pela força e eficácia de um romance.

Ainda conforme Candido (2004), a personagem é um ser fictício que expressa o paradoxo da expressão literária criada a partir da verossimilhança, dependendo somente da possibilidade de ser fictício, ou seja, ser algo que se comunica com a impressão da mais lídima verdade existencial. Com isso, podemos afirmar que o romance se constrói por meio da relação entre o ser vivo e o ser fictício, porém, conseguimos verificar que há diferenças significativas entre eles, assim como semelhanças, que causam a verossimilhança, já que a personagem deve dar a impressão de que vive, isto é, agir e sentir como um ser vivo.

Em consonância com o pensamento de Candido (2004), Vilares (2006) destaca que a personagem ou o personagem é, então, um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem pratica a ação, mas por mais real que pareça, é sempre invenção, criação do artista, mesmo quando constatamos que determinadas personagens são baseadas em pessoas reais, temos que saber que a personagem só existe no contexto da obra.

Quanto à classificação das personagens, a ensaísta apresenta uma classificação de acordo com o papel desempenhado no enredo: a) protagonista é a personagem principal; b) antagonista é a personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista, enfim, seria o vilão da história e, por fim, as

personagens secundárias, que embora sejam de menor destaque, também desempenham um papel importante na história, uma vez que ajudam a contar a trajetória da protagonista, enriquecendo a narrativa.

Jaílson, o Jajá, protagonista de *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), é essa personagem que convence o leitor de que ele existe, que é real, dada a maneira brilhante pela qual a autora constrói seu discurso e vai revelando essa personagem, propondo ao leitor sua adesão à leitura.

Jajá é o típico adolescente morador de praia, excelente surfista, inclusive com muitos conhecidos por causa deste esporte e de sua habilidade nele; mas suas qualidades vão muito além do esporte, entre elas se destacam a agilidade, a rapidez e a eficiência, somando-se aqui o brilhantismo escolar:

[...] Só sei é que o Jajá dá o maior valor a essa chance que ele está tendo e não está a fim de jogar fora. Por isso é que ele estuda desse jeito, não é pra puxar saco de professor. É para ficar no colégio e aproveitar o que puder dos computadores, da biblioteca, dos laboratórios, da quadra de esportes...

[...]

Mas logo viu que devia ser isso mesmo. A cara do Jajá. Não desperdiçar tempo, não se arriscar a perder o ano. Aquela história de tudo-ao-mesmo-tempo-agora. [...] (MACHADO, 2007, p. 30).

As qualidades de Jajá, acima destacadas, são consideradas fundamentais na sociedade contemporânea e embora não falem diretamente a um dos TCTs revelam a busca por uma formação estudantil sólida que contribua com seu sucesso profissional, o que, em certa medida, está contemplado nos TCTs. “Sua marca pessoal é a eficiência na organização do tempo e na agilidade das ações, requisitos preponderantes para lidar com os desafios na contemporaneidade” (TURCHI, 2008, p.216).

Um outro aspecto que há de ser conhecido na construção dessa personagem é sua personalidade justiceira, esse é, provavelmente, o maior traço de sua personalidade e que conduz a outros, igualmente importantes, como a ética, a solidariedade, a compaixão. E para melhor entender esse ponto, recorreremos à fala da própria autora, em uma entrevista que compõe o anexo da edição de 1998: “[...] Há uma grande ideia que atravessa todo o livro, que é a busca de justiça, muitas vezes além das aparências, discutindo o que parece ser justo, mas não é [...]” (MACHADO, 1998, p.143). Um dos fragmentos mais belos da obra, que materializa esse senso de justiça aparece no capítulo três, capítulo este que também nos dá a conhecer seu outro apelido: Juju, de justiceiro:

De repente, ouviu-se o apito do Zé Eduardo pedindo silêncio. Em seguida, ele disse:

- Acho que o Jaílson ali está meio nervoso, querendo falar e ninguém deixa. O que é?

Era verdade. O Jajá estava exaltado. [...]

[...]

- O que eu quero dizer é que, me desculpem, mas assim não é justo. Quem não joga bem e está num colégio, numa aula de Educação Física, tem é que aprender a jogar. Não tem que ser descartado logo no começo do ano. Depois desse começo, fez um verdadeiro discurso [...] (MACHADO, 2007, p. 34-35).

Acordamos com Turchi (2008), quando a ensaísta comenta que a dimensão ética do livro vai aparecendo na construção do protagonista que, embora seja a representação da competência individual, sempre procura soluções coletivas para os problemas e embates que enfrenta seja no contexto escolar ou familiar. A ensaísta acrescenta que Jajá é um herói autêntico, no sentido do termo: bom, correto, justo, bem-intencionado, amigo. A capacidade que o protagonista tem para argumentar, defender ideias, de lutar contra as injustiças, de responsabilizar-se por seus atos é construída ao longo do processo educativo e formativo do sujeito para viver em sociedade e esse é um dos aspectos fundamentais apresentados nos TCTs.

Poderíamos destacar vários fragmentos do livro que comprovem tudo o que está dito acima, no entanto, não devemos tirar do leitor o prazer da leitura de obra tão provocativa, que apesar de se estruturar em uma linguagem simples, aparentemente fácil, deixa-nos entrever nas suas entrelinhas do texto a plurissignificação da palavra literária. Contudo, trazemos um outro exemplo, que além da justiça, evidencia também a ética:

[...] De repente, a Solange se irritou e puxou a prova de Marina, segurou bem alto para Andreia ver também e começou a copiar. Marina puxava o papel do outro lado, parecia que ia rasgar. Mas antes disso Miss Kate se virou e viu a cena. Num instante estava em pé ao lado, tomou as provas das três (Marina, Solange e Andreia) e começou a maior bronca.

- Não admito cola. Zero para todas três [...] (MACHADO, 2007, p. 43).

O fragmento acima citado refere-se ao caso da cola, narrado no capítulo quatro e que aconteceu na aula de Inglês da Professora Kate, entre Mariana, Solange e Andreia, sendo que também aqui Jajá interfere, em nome da justiça, da ética, da retidão, da solidariedade.

Nesse caso, Marina teve a atitude certa, pois não seria correto passar cola para suas colegas de classe que não estudaram. Não seria justo nem com ela mesma e nem com Jajá, que havia estudado muito, destacando-se, ainda, a ética e a honestidade.

Há, conforme já dito, vários outros exemplos na obra, como o de Jajá ter que abandonar os estudos depois da formatura de 8ª série, para trabalhar e ajudar os pais com as despesas da casa, situação defendida pelo pai, mas negada pela mãe; ou, ainda, o episódio da empregada de Mirella, que falsificou sua assinatura, a fim de explorar financeiramente o casal de atores; ou ainda as diferenças e desigualdades sociais que se evidenciam a partir do relacionamento de Jajá e Cíntia:

[...] – Meu filho, você não acha que a mãe dessa menina aí da cobertura pode não gostar de ver ela andando com você de um lado para o outro?
- A gente é colega de colégio, mãe, ela é da minha sala, não tem nada demais. [...].
- Sei não... Não é o que parece. E se os pais dela resolverem implicar, pode dar problema. Gente rica é toda cheia de coisas, de repente cria um caso, e sobra para nós.... (MACHADO, 2007 p. 89).

Enfim, a narrativa traz à tona discussões muito profícuas de temas como a ética, o preconceito, a justiça, a integridade e a honestidade, a corrupção, a responsabilidade civil e moral, a cidadania, o bem comum, da coletividade, o trabalho em equipe, além da preservação do meio ambiente e da diversidade cultural explicitados na narrativa quando todos os amigos vão passar o fim de semana no sítio dos avós de Marta e Bia. Todos esses temas são contemplados pelos TCTs, o que enriquece, sobremaneira, a obra e confirma não apenas a literariedade do texto de Machado, como também atestam a sua modernidade, sua atemporalidade.

Completam a beleza da obra a abordagem também sobre o tempo, que aparece desde a epígrafe escolhida pela autora, os versos da Banda Titãs, “Uma coisa de cada vez/Tudo ao mesmo tempo agora”. Na mesma entrevista já citada acima, a autora comenta também sobre esse outro tema “[...] E há também um outro tema, mais sutil, que é o do tempo que passa. O livro se divide em doze capítulos, cada um para um mês, e neles eu tento abordar algumas das coisas que caracterizam nossa relação com o tempo, sobretudo na adolescência [...]” (MACHADO, 1998, p.43).

É preciso findar o nosso artigo, portanto não há espaço e nem é o nosso propósito aqui avançar ou aprofundar a discussão em torno da temática do tempo na narrativa, mas é preciso acrescentar algumas poucas linhas a esse respeito, dizendo sobre o prazer e o enriquecimento vivido pela experiência do tempo dedicado a essa leitura. A adolescência é o tempo propício para descobertas, decepções, crescimento, evolução intelectual, espiritual e psíquica, enriquecimento, dúvidas, muitos questionamentos e algumas respostas. A adolescência é o tempo propício para “arar” a terra, plantar a semente, regar e cuidar para que o solo se mantenha fértil, produtivo e possa, fortalecido, “florescer” na próxima e em cada estação. Que cada um de nós possa viver o tempo propício a cada estação.

Ana Maria Machado nos contempla com as experiências vividas por Jajá, Mariana, Cíntia, Rafael, Antônio e tantas outras personagens materializadas numa escrita provocativa, comovente, rica, simbólica, plurissignificativa, que cumpre maravilhosamente o seu papel de alargamento de horizontes do leitor e uma vez mais ratifica as palavras de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) “A literatura infantil/juvenil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.” E enquanto arte da palavra simbólica nos “desautomatiza”, desperta o melhor de nós, nos humaniza e nos torna seres humanos melhores do que antes. E é por isso, por mais e por tanto que um livro como esse se torna inesquecível para o leitor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a essas considerações finais, acreditamos ter cumprido o que foi proposto na introdução deste artigo: verificar, por meio de uma leitura interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso de Ana Maria Machado na obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), destacando-se a construção da personagem protagonista Jaílson, o Jajá, observando-se as relações de sentido existentes entre a obra e os TCTs contemplados pela BNCC desde 2017.

Ana Maria Machado, por meio de um discurso simples, arrojado que aproxima o leitor do texto, principalmente o leitor adolescente, propõe na obra uma reflexão acerca de temas muito importantes, convidando-nos, por meio da leitura do texto, a nos indagar acerca do nosso lugar no mundo, de nossa relação com o outro

e consigo mesmo. Seu discurso, permeado da palavra plurissignificativa e simbólica, faz da leitura um instrumento de descobertas, sendo provocativa e cativante, proporcionando o alargamento de horizontes necessário ao bom texto literário.

É importante ressaltar a relevância trazida por esta pesquisa, que não está apenas em discutir a literariedade do discurso da Literatura Infantojuvenil e os traços estilísticos que compõem a produção de Ana Maria Machado, mas está, também, em ampliar nossos conhecimentos em relação a essa vertente, desmistificando o preconceito que, por vezes, ainda existe em relação a essas obras.

Deixamos aqui o convite à leitura dessa obra da autora que tanto nos emocionou e nos cativou. Que cada um de nós possa florescer a cada nova estação.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Biografia Ana Maria Machado*. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>. Acesso em: 25 de março de 2021.

BASTOS, Luciete. *Nos teares da imaginação de Ana Maria Machado*. Salvador/BA: EDUNEB, 2013. Disponível em: [nos teares da imag_final.pdf](#). Acesso em: 28 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em 21 de maio de 2021.

CANDIDO, A. et alii. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CECILIANO, Neusa. Complexidade estética-ideológica e recepção juvenil. In _____: CECCANTINI, João Luís & PEREIRA, Rony Farto (org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Ariadne Borges; SOUSA, Julia Grazielle dos Santos. Literatura Infantojuvenil: formação do leitor – *Revista Outras Palavras*. V.16, n1, 2020. Disponível em: literatura infanto-juvenil (artigo) – 2021. Acesso em: 26 de março de 2021.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa Silva. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GANCHO, Cândida Vilares. Elementos da narrativa. In_____: *Como analisar narrativas*. 7ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e histórias*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete temas transversais. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>. Acesso em: 21 maio de 2021.

MIRA, Adriana Alves; ORLOV, Martha Livia Volpe. Literatura Infantojuvenil no Ensino Fundamental: o desenvolvimento dos temas transversais em algumas obras de Ana Maria Machado. Disponível em: 0322|piam.pdf. Acesso em: 28 de março de 2021.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Recursos linguístico-expressivos da obra infanto juvenil de Ana Maria Machado*. Tese. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: recursos linguísticos nas obras de Ana maria machado (artigo) – 2021. Acesso em: 26 de março de 2021.

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito. In_____: CECCANTINI, João Luís & PERREIRA, Rony Farto (org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; TURCHI, Maira Zaíra. A poética de Ana Maria Machado, _____ 2013. Disponível _____ em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhos-doutorado/doutorado-ilma-socorro.pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infantojuvenil. Florianópolis: Perspectiva, v.1, n.4, p. 98-102, jan./dez. 1985. Disponível em: 10106-texto do artigo-30142-1-10-20090401 (7) pdf. Acesso em: 26 de março de 2021.

A IMPORTÂNCIA DAS TIRINHAS EM SALA DE AULA: práticas de leitura e compreensão discursiva a partir das concepções de Bakhtin

Nícolas Vladimir de Souza Januário
Camila de Araújo Beraldo Ludovice
Universidade de Franca

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que os gêneros discursivos verbo-visuais têm sido usados como artefatos pedagógicos e são efetivamente contributivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no que concerne à prática de leitura e compreensão textual. As histórias em quadrinhos, atualmente, fazem parte da vida das crianças e dos adultos. Inúmeras foram retextualizadas para o universo áudio visual (filmes/animação) e outras, migraram para as redes sociais com o objetivo de ilustrar situações sociais vigentes. Com isso, em especial, as tirinhas, atualmente, fazem parte do processo não só de aculturação das crianças e jovens estudantes, como também, do multiletramento.

O professor que pretende trabalhar com as tirinhas em sala de aula, deve entender sua importância historiográfica e comunicacional. A partir disso, é possível promover aulas com tal gênero com o objetivo de compreender as possibilidades contextuais e seu valor discursivo, como artefato linguístico e socialmente

Levando em consideração o atual desinteresse pela leitura por parte da maioria dos estudantes, inúmeros professores relatam que isso se deve à dificuldade de interação crítica com os textos e a atribuição de sentidos.

Entendemos que a leitura é necessária para a formação do indivíduo, permitindo o desenvolvimento da criticidade por meio de possíveis contextos, além de proporcionar a participação responsiva na sociedade, ou seja, a atuação de um sujeito consciente que compreende o mundo em seu entorno. A formação de leitores não depende exclusivamente da escola, apesar da instituição exercer papel relevante às práticas pedagógicas promotoras de habilidades e competências de leitura desde os anos escolares iniciais, mas de todos os partícipes que fazem parte da comunidade escolar.

Com base nas ideias anteriores, o uso das tirinhas em sala de aula, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se importante para que o processo de aprendizagem dos estudantes (prática de leitura e compreensão discursiva) ratifique o objetivo do desenvolvimento crítico humano.

Para tanto, sabemos ainda que, as tirinhas, assim como todas as demais materialidades discursivas, apresentam dimensões comunicacionais, como podemos verificar na citação a seguir.

Por conseguinte, salientamos que as análises sobre o recorte de nosso objeto são importantes e significativas para entendermos que o gênero não é estanque e possibilita ao leitor entender a realidade por outras perspectivas. Contudo, além dessa validação, nossa pesquisa traz à tona a importância da prática da leitura e da compreensão discursiva no processo de aprendizagem de estudantes do ensino básico.

2. TEXTO: artefato de logicidade no processo de interação

Sabe-se que a noção de texto de acordo com postulados teóricos defendidos até o momento é conhecida como compostos verbais, não verbais e verbo-visuais.

Em uma primeira consideração sobre a noção de textos, tomamos inicialmente, a categoria verbal. Segundo Januário (2018, p. 24), algumas concepções básicas defendem que os textos “não são um aglomerado de frases soltas, pois não se pode isolar frase alguma do texto para tentar lhe conferir o significado que se deseja”. Podem apresentar significados diferenciados, tendo como princípio, o valor contextual. A partir disso, nesta primeira consideração, para entendermos qualquer passagem de um texto, faz-se necessário analisá-la com as demais partes, buscando assim, a atribuição significativa do todo.

Em uma segunda consideração, Januário (2018, p. 25 apud CAVALCANTE 2016, p. 17-18) “afirma que, todo texto apresenta um pronunciamento dentro de um diálogo gradativo e cronológico, apresentando uma relação entre as dimensões discursivas propositadas”. A partir deste posicionamento, podemos entender que texto é um evento comunicativo com a finalidade de marcar um posicionamento ou efetivar uma participação sobre uma

temática que está sendo discutida no âmbito social, cumprindo um propósito comunicativo.

Levando em consideração as ideias anteriores, entende-se que os textos exercem uma função sociocomunicativa, semântica e formal, a partir de um conjunto de características que fazem com que os mesmos sejam considerados como tal, e para tanto, são artefatos lógicos do pensamento, permitem a decodificação de ideias e permitem que o processo de interação aconteça de maneira profícua.

Segundo Koch (2016, p. 25-30) o texto aloca-se em duas perspectivas: uma, conhecida como *Linguística do Texto* e outra, como *Natureza Pragmática*. De acordo com essas concepções teóricas, o texto passa a ser um artefato construído a partir de ideias coesas e coerentes, evidenciando uma representação mental e intenções do produtor, ratificando-se em um produto de codificação e em um evento no qual sujeitos da interação são conhecidos como agentes sociais (autor e leitor).

Para Cavalcante (2016, p. 19), as concepções apresentadas anteriormente ressaltam a importância do processo comunicativo, validando as práticas discursivas coerentes dos sujeitos, que na utilização de elementos linguísticos e cognitivos, permitem apreensão de sentidos e mobilizam conhecimentos.

[...] o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto) passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Combinando esses pontos de vista, o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações, e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 2016, p.26).

Considera-se, a partir dos posicionamentos das pesquisadoras supracitadas, que texto é toda produção efetiva da manifestação humana com o objetivo de comunicar, evidenciando elementos linguisticamente combinados em ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, capazes de apresentar uma segmentação produtora de sentido a partir de sua construção.

Entendemos que a leitura e compreensão de um determinado texto permitem a ativação dos seguintes tipos de conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento interacional. Mas segundo Cavalcante (2016, p. 27-28), tais conhecimentos mesclam-se didaticamente para

ratificar a proposição comunicativa e das relações efetivas da textualidade, como pode ser verificado na tabela a seguir, a título de ilustração:

Tabela 1 – Tipos de conhecimento no processo comunicativo

EMISSOR-AUTOR (CONHECIMENTOS)	Linguístico Enciclopédico Interacional	RECEPTOR- LEITOR (CONHECIMENTOS)
--	---	---

Fonte: Januário (2018, p. 27).

3. LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

A prática de leitura é o ato em que se busca a apreensão de significados. O leitor utiliza estratégias de decodificação das ideias propositadas pelo autor e por esta interação finalidades são delimitadas. Segundo Koch (2015, p. 10), a leitura é a atividade de captação de ideias do autor, ou seja, o leitor deve focar no texto a fim de entender a funcionalidade dos elementos linguísticos que formam sua “natureza física”. A estes damos o nome de contexto (Cavalcante, 2016, p.27-28). Estes elementos linguísticos (palavras) não apresentam sentidos. Para que um texto efetivamente tenha sentido a partir de seus signos, a interação autor-texto-leitor deve acontecer de maneira precisa.

Os sentidos possíveis (contextos) geralmente aparecem nos textos por apresentarem dois planos que o estruturam. O primeiro está relacionado aos elementos implícitos e, o segundo, aos explícitos. Juntos, permitem uma leitura entendível, isso é, claro, se o receptor-leitor estiver preparado e adequar-se às competências e habilidades leitoras.

De acordo com Koch (2016, p. 31-43), o contexto é o processamento textual que depende integralmente dos três sistemas de conhecimentos, mencionados no final do tópico anterior deste artigo, sendo: linguístico, enciclopédico e interacional. Esses conhecimentos criam estratégias que mobilizam o processo comunicativo em exposições distintas dependentes, perfazendo-se como as cognitivas, as sociointeracionais e as textuais. Estes recursos são responsáveis para que um texto revele suas especificidades em relação ao processo de interação e conseqüentemente, ratificar a importância dos elementos esféricos da textualidade (a coesão e a coerência).

Em se tratando da coesão, segundo Koch (2016), trata-se de um fenômeno interlinguístico, ou seja, elementos são combinados na superfície de um texto, para elaboração e proposição de sentidos, sendo estes componentes, propagadores de dois processos modais: a remissão e a sequencialização de ideias. O primeiro exerce as funções anafórica, catafórica e exofórica de termos devidamente selecionados. O segundo, de um processo que ocorre sem retomadas ou recorrências de ideias, permitindo ao leitor a percepção progressiva do texto. Nesse caso, a seleção de campos lexicais é ativada apresentando a contiguidade e o inter-relacionamento de dois ou mais campos para a depreensão de sentidos e articulações precisas.

No que diz respeito à coerência, entendemos que se trata, segundo Cavalcante (2016), da intencionalidade do autor ao repassar as ideias para o leitor. Nesse contexto, um texto escrito ao ser lido procura evidenciar a importância da interação dos participantes comunicacionais. O leitor, como agente da interação verbal passa a decodificar os “ditos” materializados e nessa reciprocidade, a interação adquire forma no espaço da leitura. Assim, segundo Cavalcante (2016, p.30), “o texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático”, evidenciando valorativamente a atuação comunicacional, sob o ponto de vista semântico-conceitual, e sob o aspecto formal, que concerne à sua coesão.

Logo, a partir das ideias supracitadas de Cavalcante (2016) e de Koch (2016), a leitura e a compreensão de um texto possibilita aos usuários (falantes), integrarem dois eixos de discursividade – o “concreto” e o “abstrato” em uma resolução de interatividade e valorização de ideias projetadas em um determinado tempo e espaço.

4. O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO PROCESSO COMUNICATIVO DE APRENDIZAGEM

Segundo Bakhtin (2018, p. 261-262), sabe-se que os gêneros do discurso são artefatos linguísticos que efetivam o processo de interação humana. Toda manifestação verbal se organiza em um determinado gênero do discurso associado a uma atividade na esfera social. São formas de enunciados historicamente produzidos que são caracterizados por temas devidamente veiculados, a partir de uma forma, estilo e conteúdo. De acordo com o filósofo russo,

os gêneros do discurso são diversos e inesgotáveis diante às possibilidades comunicacionais, perfazendo-se em enunciados particulares com a utilização da língua, na elaboração de tipos “relativamente estáveis”.

Com base nas concepções bakhtinianas, podemos entender que os gêneros do discurso são enunciados integrativos que evidenciam temáticas ancoradas à realidade sócio-histórica, ou seja, à medida que a sociedade se desenvolve, gêneros discursivos são criados e neste processo comunicacional, dialógico, a responsividade acontece de forma quase que natural. Então, qualquer texto verbal, não verbal e/ou verbo-visual, estabelece uma relação direta com discursos anteriores e suscitam de maneira responsiva, discursos futuros, constituindo-se em diálogos na medida em que todo enunciado retoma vozes e promove outras.

Salientamos que os gêneros do discurso apresentam algumas particularidades e foram classificadas por Bakhtin como dimensões distintas e indissociáveis, sendo: conteúdo temático, estilo e forma. Segundo o filósofo russo,

os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2018, p. 261).

As três dimensões descritas por Bakhtin como constituintes dos enunciados, compõem essencialmente os gêneros do discurso. O conteúdo temático, diz respeito àquilo que é escrito, é a voz direta no processo comunicacional entre a voz do texto e o leitor, isso dentro de uma esfera social. O estilo se refere à seleção organizada de elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, ou seja, unidades de linguagem presentes em determinado gênero. Para Bakhtin (2018, p. 265), “qualquer enunciado, oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Quanto à forma, construção composicional do gênero, entendemos como uma estrutura comunicativa, a essência particular de um determinado gênero.

Com base nas concepções anteriores, selecionamos três tirinhas da Turma da Mônica, sendo os títulos: (i) Autonomia, (ii) Lidando com as emoções e sentimentos e (iii) Acolhimento. Nesse sentido, a princípio, entendemos pelo conceito do gênero que a Tirinha possui uma forma relativamente estável,

apresentando situações concretas, do “mundo real”, o que dialogicamente efetiva seu valor de discursividade e pertence ao universo das HQs.

os quadrinhos vem sendo classificados como diferentes gêneros, isso por ausência de estudos linguísticos. O pesquisador afirma que se deve ter cuidado ao determinar um gênero específico, pois existem abordagens que levam a conclusões diferentes. A partir de um estudo sistematizado feito por Ramos (2016) há três apontamentos teóricos para essas diferenças: (i) os quadrinhos que abrigam diferentes gêneros; (ii) os quadrinhos que apresentam comicidade (charges, cartuns, tirinhas e caricaturas); (iii) os quadrinhos que aproximam da linguagem jornalística, por serem publicados em jornais (charges e tiras cômicas). São abordagens consideradas válidas, desde que a opção teórica valide o objeto que se pretende estudar. (JANUÁRIO, 2018 apud RAMOS, 2016).

As tirinhas em linhas teóricas apresenta linguagem autônoma de progressão narrativa. Assim como ocorre nas HQs dois códigos são utilizados no processo de comunicação: o verbal e o visual, sendo que cada um deles desempenha papel de relevância nos construtos de sentidos.

O nome "tirinha" remete ao formato do texto, que parece um "recorte" de jornal. Este gênero discursivo apresenta geralmente uma temática humorística, mas existem tirinhas satíricas, de cunho social ou político, metafísicas e, até mesmo, eróticas.

Geralmente, as tirinhas apresentam em seu parâmetro de centralidade discursiva, um personagem principal que estabelece relação com outros personagens secundários e “auxiliares”, permitindo ao leitor entender não só a dinamicidade dos atos e cenas como também, a relação dialógica entre os personagens.

Em sala de aula, as tirinhas são recursos pedagógicos importantíssimos. Com elas, os estudantes são capazes de perceberem as questões sociais, históricas, culturais e ideológicas. E pensando nas “multiplataformas e multilinguagens” do mundo contemporâneo, o gênero tem a vantagem de unir o útil ao agradável no que concerne o (i) conteúdo, (ii) a prática de leitura e (iii) a compreensão discursiva.

Alguns recursos linguísticos no gênero tirinha são dos mais variados e pertencem ao universo das HQs, assim, destacamos os seguintes: a elipse temporal, as sarjetas, os requadros, as cores, as linhas cinéticas, os balões, as onomatopeias e a anatomia expressiva. Cada um desses recursos é usado para dar ao leitor a sensação “real” de acontecimento, a dinamicidade do movimento e a proposição de sentidos. Esses estão no tópico a seguir, em nossas análises.

5. TRABALHANDO COM TIRINHAS EM SALA DE AULA

Figura 1: Autonomia



Fonte: Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

Nessa tirinha em específico podemos perceber que as imagens enquadradas em uma sequência, ancoram-se diretamente ao título da Tirinha. Além dessa coadunação que inicialmente, parece indissociável, o termo no segundo quadrinho – “proativo” também exerce um valor de ancoragem com o todo enunciativo. A *proatividade* é o comportamento de antecipação e de responsabilização pelas próprias escolhas e ações frente às situações impostas pelo meio. O uso da palavra foi limitado ao domínio da psicologia experimental na década de 1930.

Nesse sentido, ao termos a tirinha como um artefato discursivo, podemos perceber com clareza as três dimensões descritas por Bakhtin como constituintes dos enunciados. O conteúdo temático tendo como eixo a proatividade e autonomia em realizar algumas ações, o estilo que se organiza a partir dos elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, elementos estes ancorados entre imagem e palavras e a forma, a própria tirinha como gênero discursivo ao evidenciar seus recursos linguísticos de produção.

Na tirinha proposta, as cores exercem uma função norteadora na identificação dos personagens e os mesmos possuem mesma relevância no contexto situacional. E para tanto, destacamos aqui, no processo de leitura e compreensão de sentidos a importância da elipse temporal e as linhas cinéticas.

A elipse temporal, segundo Eisner (2010) exerce uma similaridade com os textos literários narrativos, ou seja, cada cena enquadrada evidencia um

processo narratológico. O leitor é levado a imaginar situações entre um quadrinho e outro.

[...] duas imagens constituem uma narrativa, desde que sejam colocadas como uma sucessão, ou que o leitor as entenda assim. Nas histórias em quadrinhos, o leitor constrói e confirma a narrativa que faz sentido na história. A elipse de tempo aceitável entre duas imagens é explicitada pela capacidade ou não dessas imagens representarem uma continuidade. As transições são possíveis porque o leitor está acostumado a ler o corpo do texto como narrativa. O leitor procura, então, juntar ambos os quadros para formar uma linearidade. (RAMOS, 2014, p.1-2).

Coadunadas à elipse temporal temos as sarjetas, os espaços em branco entre um quadrinho e outro, recurso este usado para fazer o leitor imaginar o sentido entre as vinhetas, participando efetivamente com a história da obra, criando uma única e relevante ideia. Elas permitem o leitor a concluir uma situação que não está desenhado e/ou escrito, que permanece apenas no espaço vazio/ espacial do evento enunciativo. Nessa tirinha, a partir das concepções de Bakhtin (2018), entendemos que a elipse temporal e as sarjetas são recursos importantíssimos na relação dialógica entre as vozes do enunciado e o leitor.

Vale salientar que, segundo Januário (2018, p. 84), as sarjetas e a elipse temporal exercem um papel significativo no processo de leitura, pois têm o objetivo de instigar o leitor a interpretar, colocando-se na posição de protagonista do enunciado narrativo.

Vejamos outros recursos linguísticos do gênero na próxima Tirinha com as devidas análises, sendo os mesmos: linhas cinéticas e os requadros.

Figura 2: Lidando com as emoções e sentimentos



Fonte: Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

Em se tratando dos requadros, segundo Eisner (2010), são responsáveis por dividirem o momento no qual a ação se desenrola. São espaços

onde o artista (quadrinista) procura passar o maior número de informações para o leitor, como segue o conceito de base.

O requadro além da função principal de moldura [...] do quadrinho é utilizado como elemento estrutural para envolver o leitor, e sua função, é maior do que a de um mero contorno do contêiner. A simples inovação do interjogo entre o espaço contido e o “não espaço” (espaço em branco entre os quadrinhos) também tem significado dentro da estrutura narrativa [...] despertando a emoção do leitor. (EISNER, 2010, p.44-63).

Tomando-nos das concepções de Bakhtin (2018) e da citação anterior de Eisner (2010), entendemos que o recurso em questão, na tirinha proposta, exerce função dialógica, pois além de emoldurar objetos e ações das personagens, os requadros evidenciam perspectivas temporais, o passado (no primeiro quadrinho) e o presente (o segundo e terceiro quadrinhos) – momento de fala em relação à anterior.

Ainda na tirinha acima, segundo Bakhtin (2018, p. 266-267), os enunciados proferidos pelas personagens Cebolinha e Cascão são marcas da orientação social, com características constituintes. Quanto às linhas cinéticas, elas aparecem nos três quadros em sequência e representam os gestos e movimentos somente das personagens Cebolinha e Luca. Foram usadas em primeiro plano nos quadrinhos da tirinha proposta para dar a sensação de movimento, ou seja, a trajetória dos seguintes movimentos, respectivamente: mãos, pernas e cabeça das personagens citadas.

Vejamos mais três recursos linguísticos dos quadrinhos na tirinha a seguir - os balões, as onomatopeias e a anatomia expressiva.

Figura 3: Acolhimento



Fonte: Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

Os balões nas HQs são um recurso linguístico muito usado pelos quadrinistas, quando o objetivo maior da comunicação é passar para o leitor a ideia de existência natural humana que usa a linguagem verbal como mecanismo de interação. Assim, existem diversos balões no universo das HQs. Os balões por serem elementos específicos nas histórias em quadrinhos apresentam formatos distintos, isso de acordo com o continente e conteúdo de cada situação comunicacional. Também importante destacar os valores associativos de sentidos que permitem ao leitor depreender a expressividade linguística que um determinado quadrinho com balões propõe. O canal para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho, como podemos perceber na tirinha acima, dois tipos de balões distintos, aqueles que representam a fala e dois em específico, que representam o choro e cebolinha. As linguagens verbal e visual e os balões marcam o que defende Bakhtin (2018) sobre o dialogismo e a construção enunciativa de um determinado gênero e nesse caso, as tirinhas. Levando em consideração os postulados de Brait (2005, p.95), entendemos também que as Tirinhas, como gênero discursivo, “diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Assim, não há como falar em discurso sem considerar o dialogismo que lhe é inerente. Logo, a tirinha acima evidencia a linguagem no âmbito das relações humanas, perfazendo-se em um discurso sociohistórico e culturalmente construído.

Quanto às onomatopeias, destacam-se duas na tirinha, sendo elas proferidas pela personagem Cebolinha em relação ao enunciado construído pelo conteúdo temático proposto pelo quadrinista, Maurício de Souza. “Buáááá” e “Snif” ambas marcadas pelo ponto de exclamação o que representa a emoção da personagem. Segundo Januário (2018, p. 78), “as onomatopeias são consideradas “a outra parte” do som nos quadrinhos, ou seja, ao mesmo tempo em que é visual é auditiva, textual e imagética”. De acordo com McCloud (2005 apud Ramos, 2016, p. 78), tal recurso linguístico simboliza não só o processo de fixação linguística do enunciado, representação aproximada do som, como também determina a seleção criativa do autor.

Sobre a anatomia expressiva, segundo Januário (2018, p. 94) é um recurso estilístico do universo dos quadrinhos. Sua função é transmitir uma mensagem clara, que evidencie aquilo que o autor quer passar e reforça o valor de

intencionalidade por meio das expressões faciais das personagens no processo de interação, o que se pode perceber na personagem Cebolinha.

Logo, a partir das análises anteriores, entendemos que o gênero tirinhas comprova a importância das associações das diferentes linguagens que se complementam, objetivando, no processo de interação entre gênero e leitor, a possibilidade dos construtos de sentidos. Ademais, as três características indissociáveis defendidas por Bakhtin (2018), a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tirinhas possuem propriedades essencialmente dialógicas, em que o caráter dialógico se apresenta na construção dos enunciados que utilizam as linguagens verbal e visual. A partir disso, o gênero discursivo em questão traz, de forma bem-humorada, temas sociais e ideológicos para a reflexão e desenvolvimento do senso crítico do leitor. São pertinentes na educação básica, no processo de aprendizagem, focando duas tarefas que devem ser entendidas como essenciais – a prática da leitura e a competência em compreender discursos dessa categoria. Também é importante ratificar que as tirinhas, de um modo geral, permitem que diferentes áreas do conhecimento possam ser acessadas pela interdisciplinaridade em sala de aula, o que amplia significativamente o conhecimento de mundo, o social e os valores históricos e culturais. Contudo, as concepções bakhtinianas auxiliam a entender o gênero tirinhas e reforça a importância do gênero para ser trabalhado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p.3-84.

_____. O romance de educação e sua importância para a história do realismo. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p.205-225.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2018, p.211-362.

BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: _____ (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: UNICAMP, 2005, p. 87-98.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008.

JANUÁRIO, N. V. S. **Da Bíblia para os Quadrinhos: o processo de retextualização em Gênesis por Robert Crumb**. 2018. 161f. Dissertação – UNIVERSIDADE DE FRANCA – UNIFRAN, Franca – São Paulo, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RAMOS, P. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?** Universidade Metodista de São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em 20 abr. 2017.

Turma da Mônica em. **Somos todas donas da rua**. Disponível em<<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

A LITERATURA DE LIMA BARRETO NA SALA DE AULA: uma proposta de leitura dos contos “O homem que sabia javanês” e “A nova Califórnia” no Ensino Médio

Brenda Aryane Serdeira.
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/ Araraquara.
Brenda.serdeira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho com dois contos do escritor brasileiro Lima Barreto, em uma abordagem que visa à leitura das narrativas breves em uma perspectiva voltada para o ensino de literatura, mais especificamente no Ensino Médio. Em outras palavras, buscamos, com este trabalho, realizar a leitura dos contos “O homem que sabia javanês” e “A nova Califórnia” no contexto escolar, propondo atividades reflexivas e que despertem o senso crítico dos estudantes.

O interesse para realização da pesquisa surgiu após uma aula da disciplina de Ensino de Literatura como Escrita e Leitura, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP/ Assis, cujo questionamento central era a forma como pesquisadores da área de Literatura poderiam utilizar as reflexões de seus estudos acadêmicos em sala de aula. Dessa forma, tendo em vista a pesquisa de mestrado, em andamento, voltada para as narrativas de Lima Barreto, propomos uma leitura dos contos para o Ensino Médio, contexto o qual a pesquisadora está inserida, ministrando a disciplina de Literatura para estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas.

Nesse sentido, tendo como subsídio as reflexões acerca da literatura, exploraremos, inicialmente, a importância da literatura para o ser humano, além de refletirmos sobre o seu ensino, ou seja, por que ensina-la. Além disso, buscamos entender como trabalhar a literatura na escola, pensando no papel do professor nesse processo, para, em seguida, propor uma leitura dos contos escolhidos como *corpus*, pensando em atividades crítico-reflexivas.

Este trabalho tem, portanto, caráter bibliográfico, com fundamentação teórica nos estudos de Candido (2011), para quem a literatura é um direito de

qualquer cidadão, Todorov (2009), o qual propõe um ensino focado na materialidade textual, ou seja, na leitura do texto literário em si mesmo, além de outros pesquisadores e estudiosos do assunto. Dessa forma, acreditamos na contribuição acadêmica, social e histórica da pesquisa, uma vez que aborda contos de um relevante escritor da literatura brasileira, em uma perspectiva voltada para o ensino, destacando, através de experiências com estudantes, a relevância do texto literário em sala de aula.

2. POR QUE LER LITERATURA?

Em “O Direito à Literatura”, Antonio Candido (2011) defende que a literatura deve ser vista como um direito básico de todo ser humano, ou seja, é uma necessidade universal, experimentada por todas as sociedades e de todas as épocas, pois o homem necessita de efabulação, de algo para complementar o seu “universo real”. Cabe destacar que o ensaio de Candido (2011) parte de uma perspectiva voltada para os Direitos Humanos e Literatura e, nesse sentido, é interessante levar em conta que: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). Partindo de tais reflexões, que se fazem atemporais e necessárias, podemos pensar então quais seriam os “direitos” que o “próximo” teria, e se tais direitos seriam como os nossos: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Para responder ao questionamento, pensamos nos conceitos de “bens incompressíveis”, ou seja, aqueles que não podem ser negados, pois garantem a sobrevivência, como alimentação, moradia e vestuário, por exemplo, e os “bens compressíveis”, ditos como supérfluos, tais como os cosméticos e os enfeites. Dessa forma, a literatura deve ser vista como um bem incompressível, pois garante a integridade espiritual do ser e, além disso, Candido (2011, p. 177) defende que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, que por sua vez é um instrumento poderoso tanto de instrução quanto de educação.

O autor também destaca três faces da literatura, sendo a primeira a construção de objetos autônomos, ou seja, as palavras retiradas do “nada” e organizadas de forma articulada, obedecendo a certa ordem. Já a segunda face

concerne à forma de expressão, manifestando emoções e visões de mundo de pessoas e grupos, enquanto a terceira face é uma forma de conhecimento. Sobre tais faces, nas palavras do ensaísta:

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspectos, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de construção. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a imagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não (CANDIDO, 2011, p. 176-7).

Dessa forma, a obra literária é um objeto construído e seu poder humanizador se apresenta justamente enquanto construção, pois o texto literário apresenta um modelo de coerência e de organização e, ao organizarmos o texto, somos capazes de ordenar o nosso próprio mundo. Dessa forma, o nível humanizador da literatura diz respeito ao “tirar as palavras do nada” e organiza-las em um todo que seja articulado. Segundo Candido (2011, p. 179)

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...]

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

Sintetizando, a humanização é o exercício da reflexão, da aquisição do saber, da boa disposição com o próximo, das emoções, da beleza, a percepção da complexidade do mundo, além de nos ajudar a conhecer, compreender e ser capazes de julgar e tomar frente até mesmo de questões humanitárias. Portanto, considera-se a literatura como um bem incompressível, ou seja, é um direito inalienável, pois “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188). Por isso, ainda tendo como base as reflexões de Candido, deve haver um esforço para que haja igualdade no acesso à literatura, que tem alcance universal, pois “[...] o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade” (CANDIDO, 2011, p. 191).

Ainda a fim de discorrer sobre a importância da literatura, tomamos a pergunta do teórico francês Compagnon (2009), que faz o seguinte questionamento: “Literatura para quê?”. Resumindo as reflexões, temos que “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou

psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (COMPAGNON, 2009, p. 50) e ainda que “A literatura é um exercício de pensamento” (COMPAGNON, 2009, p. 52). Assim como Candido, portanto, o francês é um defensor da literatura e acredita em seu poder.

Dessa forma, através de tais reflexões, percebemos a importância e a necessidade de valorizar e defender a literatura, garantindo que ela se torne um direito. Para isso, é preciso também discorrer acerca de seu ensino, pois na maioria das vezes a escola é um dos meios de acesso ao texto literário. Assim, na seção seguinte discorre-se acerca da importância do ensino de literatura, bem como meios para que haja efetivação de sua prática.

3. A LITERATURA NA ESCOLA

Ao pensarmos nos meios os quais tomamos contato com a Literatura, uma das Instituições que se faz presente é a escola, que cumpre, muitas vezes, o papel de apresentar o universo literário pela primeira vez aos alunos. Por outro lado, destacamos, com base nas reflexões do professor Benedito Antunes, em artigo publicado em 2015, as tentativas de instrumentalizar o ensino de literatura, ou seja, utiliza-la para outras finalidades, como ensino de história, arte, cultura, deixando de lado, muitas vezes, a linguagem literária.

Assim, no que concerne ao ensino de literatura, ao mesmo tempo em que nos deparamos com uma chamada “crise”, há teóricos que o defendem, pois como já dissemos, a literatura contempla um campo imenso do saber e ela é capaz de provocar mudanças no leitor, ou seja, de humaniza-lo, no sentido afirmado por Candido. Roland Barthes, por exemplo, em entrevista de 1975, afirma que “só se deve ensinar literatura [...]” (BARTHES, 2004, p. 336), pois é através de seu ensino que todos os outros saberes podem ser discutidos.

Já Leyla Perrone-Moisés, ao discorrer sobre o Ensino de Literatura (2016), defende e argumenta, assim como Candido, que a literatura e a efabulação são necessárias para iluminação e conhecimento da realidade, defendendo, portanto, que ela seja ensinada:

Sintetizando o que foi dito pelos melhores teóricos, responderíamos à pergunta “Por que estudar literatura?” com os seguintes argumentos: porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros de textos que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e do autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e fruição da realidade que os outros tipos de textos não alcançam (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80-1).

Através dos estudos supracitados, fica nítida a importância, valorização e defesa tanto da literatura quanto de seu ensino nas escolas. No entanto, Tzvetan Todorov (2009), é um dos que afirma que a literatura está ameaçada justamente pela instituição escolar, pois, na maioria das vezes, não há o contato com a materialidade textual, mas sim com o que falam sobre as obras. Nas palavras do autor (2009, p. 27): “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”.

A proposta de Todorov, portanto, é justamente o trabalho com a obra, com os textos literários em si, que devem ser lidos, analisados e contemplados pelos estudantes, defendendo que a obra literária deve ser abordada em si mesma, pois nenhuma outra abordagem substitui o seu sentido. Um ponto importante é que Todorov não exclui que o aluno possa ter contato, por exemplo, com os fatos históricos, sociais ou informações sobre o autor, mas sim defende que tais informações são *meios* de acesso, que não substituem o objetivo de buscar sentido na obra, que seria o chamado *fim*. Segundo Todorov (2009, p. 31)

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo ao aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim* (TODOROV, 2009, p. 31, grifos do autor).

Assim, percebemos a importância da materialidade textual e de uma abordagem de ensino que vise à leitura da obra e uma busca por seu sentido. Além

disso, é importante destacarmos, nesse processo, que o ensino e as aulas devem enfocar o leitor do texto, que nesta pesquisa contempla o aluno do Ensino Médio, que deve ter uma participação ativa no processo de fruição da leitura e da experimentação estética proporcionada pela linguagem do texto literário. Por isso, buscamos aulas que levem em conta a leitura dos textos, reflexão, discussão e busca da classe pelo sentido.

Pensando no papel do professor nesse processo, Gagnoux (2014) aponta a importância da figura do docente nas aulas de literatura e para incentivar os alunos a despertarem o gosto pela leitura, refletindo que:

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-o, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, evidenciando sua experiência de leitor (GAIGNOUX, 2014, p. 214).

Nesse sentido, ainda tomando as reflexões de Todorov (2009), ao pensarmos no professor do Ensino Médio há o desafio de transformar o que aprendeu na universidade em ferramentas invisíveis para os alunos:

O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não este último. O professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses meios se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2009, p. 41).

No que concerne, portanto, à atuação do professor em sala de aula, Antunes (2015) defende que o docente deve proporcionar aos alunos a experiência literária plena, ou seja, o contato com o texto e com a linguagem, e, além disso, enfatizar o estudante, ou seja, o leitor do texto, pois nesse processo a abordagem é mais completa:

Com a ênfase no aluno, ele dificilmente poderá permanecer alheio ao processo e deverá inserir-se no esquema de comunicação. Ainda que se coloque de início na perspectiva do autor, buscando compreender suas motivações pessoais para escrever e o contexto social e histórico em que o fez, e posteriormente se apossa do texto como leitor prévio, no terceiro momento deverá assumir efetivamente o papel de mediador e favorecer o encontro do aluno com a obra literária. Essa condição o levaria a interagir com os alunos, de modo que o conjunto de informações referenciais e a análise prévia do texto serviriam de base para o diálogo na sala de aula. Sua principal função, nesse processo, seria iluminar a obra no detalhe de sua construção textual, participando discretamente da busca do sentido empreendida fundamentalmente pelos alunos.

Por isso, para a elaboração da proposta da presente pesquisa, adotamos os estudos de Todorov (2009), valorizando, portanto, a materialidade textual, nesse caso dois contos de Lima Barreto, “O homem que sabia javanês” e “A nova Califórnia”. Nesse sentido, buscamos, com subsídio no esboço teórico supracitado, aulas que levem em conta os dois textos do autor e atividades que proponham a mediação do professor de discussões da turma sobre o sentido do que foi lido. Além disso, pensamos em uma atualização dos textos, ou seja, formas de conectar o conteúdo e a crítica presente nos escritos do início do século XX com o contexto atual, de tecnologia e informação o qual os estudantes estão inseridos. Na sequência, portanto, apresentaremos a proposta de trabalho em sala de aula.

4. PROPOSTA DE LEITURA DOS CONTOS DE LIMA BARRETO NO ENSINO MÉDIO

Após as reflexões iniciais, chegamos, portanto, a proposta de atividade com os dois contos de Lima Barreto. Nesse sentido, o professor inicialmente deve comentar com os estudantes sobre o caráter crítico do escritor, especialmente sobre a sociedade brasileira do início do século XX, adiantando que sua escrita é carregada de ironia, além de problematizar temas como a corrupção, as falsas aparências e a ganância, por exemplo. Como destacamos no referencial teórico da pesquisa, tais informações são úteis enquanto *meios* de acesso para a análise dos textos, que são, portanto, o *fim*, como proposto por Todorov (2009). Dessa forma, a nossa proposta contempla diferentes momentos: a leitura dos textos, ordenados por “O homem que sabia javanês”, escrito em 1911, e “A nova Califórnia”, de 1910; a discussão e reflexão da turma sobre o conteúdo lido; e, por fim, um momento de conexão entre a crítica levantada por Lima Barreto e a atualidade, perceptíveis, por exemplo, nas *Fake News*.

Além disso, é importante ressaltarmos que a escolha do gênero conto se deu por uma opção metodológica, pois é uma narrativa mais curta, o que permite a leitura em sala de aula, entretanto, buscamos motivar os alunos a lerem tanto os demais contos do escritor, bem como suas crônicas e romances.

Para a proposta, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes para a leitura, iniciamos uma discussão antes de tal ato, para que haja reflexão sobre o título, ou seja, questionamentos do que seria o “javanês” e uma

localização da ilha de Java no mapa. Após essa etapa, iniciamos a leitura do conto, e, nesse sentido, é interessante que o professor faça a leitura em voz alta para a classe, conforme proposto por Pennac (1993, p. 91), o qual afirma que “O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!”.

Voltando ao conto, ele é narrado em primeira pessoa, por Castelo, o qual conta ao seu amigo Castro sobre quando, através de um anúncio de jornal virou professor de língua javanesa, idioma que não tinha conhecimento nenhum. A fim de conseguir o cargo, afinal estava passando por uma crise financeira, pesquisou sobre a língua, decorou o alfabeto e através do cargo inicial de professor, ganhou prestígio e reconhecimento. Recebeu convites para representar o país em congressos de Linguística, escreveu colunas, foi para a Europa, jantou com o Presidente da República e foi cônsul, durante seis anos, em Havana.

Assim, após a leitura, passa-se para um momento de discussão coletiva de sentido do texto, em que todos podem deixar suas impressões sobre o conteúdo lido, inferindo sobre o enredo, além de buscar possíveis pontos que ressaltam a crítica levantada por Lima Barreto, e, até mesmo deixar opiniões subjetivas, como por exemplo, se gostaram ou não da leitura.

Para uma melhor compreensão do texto, além da participação da sala, é interessante que o professor faça a mediação de pontos que podem ter passado despercebido ou ainda enriquecer as discussões e, nesse sentido, destacamos algumas perguntas que podem ser feitas aos estudantes, tais como o questionamento de como Castelo se tornou professor de língua javanesa; as marcas do texto que demonstram as mentiras do narrador, bem como por que as pessoas acreditavam nele, além de destacarem quais as conquistas obtidas com tais enganos; a ironia presente no final da narrativa, quando o narrador diz que seria um “bacteriologista eminente” e qual a relação dessa afirmação ao restante do texto; além de refletirem sobre os atos de Castelo e se ele demonstra, por exemplo, algum arrependimento pelo que fez.

Ressaltamos, ainda, que são algumas perguntas feitas para auxiliar a classe no sentido do conto, ou seja, elas podem ser feitas ou não ou até mesmo adaptadas a cada classe, conforme o rumo da discussão. Além disso, não temos a intenção que os alunos copiem em seus cadernos, por exemplo, atividades de “pergunta/ resposta”, mas sim que sejam levados, coletivamente, a um sentido do

conto e consigam apreender a crítica levantada por Lima Barreto com “O homem que sabia javânes”.

O outro conto escolhido, “A nova Califórnia”, apresenta uma temática semelhante ao primeiro, fato que os alunos serão questionados em outro momento. A história é dividida em três partes e narrada em terceira pessoa. A primeira delas trata da aparição de um homem misterioso na cidade, conhecido apenas como Raimundo Flamel. A presença levanta diversas suposições sobre quem ele poderia ser e qual seria sua profissão. Na segunda parte, o homem pede para falar com o farmacêutico, em busca de três pessoas que o ajudassem a fazer ouro com ossos de cadáveres. Por fim, a terceira parte, inicialmente, mostra a pacata cidade aterrorizada com a violação de sepulturas e, por isso, os moradores resolvem montar uma segurança a fim de descobrir o porquê aquilo estava acontecendo. Tal é a surpresa quando descobrem que tal atrocidade era feita por dois homens conhecidos, a pedido do tal Raimundo, que foge. Os homens contam que buscavam os ossos para transformar em ouro e a notícia corre a cidade e se espalha entre os moradores que, na noite seguinte, motivados pela ganância, foram em busca dos ossos. Tal é a ganância, a loucura e a busca pelo dinheiro que há brigas e até mesmo mortes.

Novamente, seguindo a explicação do primeiro conto, utilizamos de perguntas para a mediação da leitura, cujo objetivo é a construção coletiva de sentido pela classe. Entretanto, na medida em que o conto é dividido em três partes pelo autor, a cada parte lida o professor poderá fazer os questionamentos, como por exemplo, como os habitantes da pequena cidade chegaram à conclusão de quem era o homem misterioso, além de refletirem por que a população acredita na opinião de Jerônimo, e, ainda, podem dar palpites de quem eles acreditam que seja tal homem ou o que ele fará no decorrer da história. Para a segunda parte, discute-se sobre a descoberta, o que os homens farão com o “segredo” que lhes foi revelado, além de indagar a eles os motivos pelos quais acreditam que Raimundo foge. Por fim, os estudantes são levados a pensar, justamente, na crítica levantada no conto.

Após as leituras, durante a discussão, é importante que os estudantes retomem os textos, percebendo as marcas irônicas do narrador, além de alguns recursos linguísticos utilizados por Lima Barreto na construção da narrativa e na consequente crítica. Destacamos alguns trechos interessantes que podem auxiliar os estudantes em uma discussão, como por exemplo, em “O homem que sabia

javanês”, primeira narrativa lida com os alunos, o momento em que Castelo é questionado sobre onde aprendeu o idioma, e deixa claro, nas próprias palavras, que não falava a verdade: “Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma *mentira*” (BARRETO, 2010, p. 74, grifo nosso). Além disso, a falta de conhecimento sobre a língua é retomada posteriormente, quando o narrador recebe um cargo e afirma “Imagina tu que eu até aí nada sabia de javanês, mas estava empregado e iria representar o Brasil em um congresso de sábios” (BARRETO, 2010, p. 77).

Em “A nova Califórnia”, destacamos a mudança de tom das personagens quando pensam no dinheiro que os ossos poderiam trazer, pois no início da terceira parte, ainda assustados com o que estava acontecendo, as personagens garantem a necessidade de descanso e sossego dos mortos, entretanto, quando descobrem uma possibilidade de obter dinheiro, o tom dados aos mortos muda: “Se fosse possível fazer, se daqueles *miseros despojos fúnebres* se pudesse fazer alguns contos de réis, como não seria bom para todos eles!” (BARRETO, 2010, p. 70, grifo nosso). Outro ponto interessante e de destaque é o riso irônico provocado pela fala de uma criança de onze anos, que ao procurar ossos junto ao pai, diz “Papai vamos aonde está a mamãe; ela era tão gorda” (BARRETO, 2010, p. 70). Pensando na construção da linguagem literária, é relevante mencionar os contrastes presentes no conto, como por exemplo, em “[...] os *mortos* eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos *vivos*” (BARRETO, 2010, p. 70, grifo nosso).

Após a explanação dos dois contos, os estudantes perceberam então que há semelhanças entre “O homem que sabia javanês” e “A nova Califórnia”, pois naquele as pessoas acreditam em Castelo, por exemplo, e o dão prestígio e fama mesmo sem saber se ele realmente falava a língua javanesa, e, neste as pessoas, também sem fatos concretos, acreditaram no químico e nas ideias de transformar os ossos em ouro.

Por último, após a leitura, análise, discussão e compreensão do sentido dos dois textos de Lima Barreto, em uma tentativa de trazer uma atualização para a crítica levantada pelo autor na primeira metade do século XX para os dias atuais, levantamos o seguinte questionamento aos alunos: “A crítica levantada por Lima Barreto, em 1915, é atual?”.

Após as reflexões, foi possível perceber que as *Fake News*, tão disseminadas na atualidade, especialmente nas redes sociais, apresentam uma temática semelhante aos contos, pois muitas vezes as pessoas compartilham as notícias sem antes checa-las ou acreditam que tudo que está escrito na postagem é sim verdadeiro e possível. No conto “A nova Califórnia” chama a atenção o uso da expressão “A desinteligência não tardou a surgir” (BARRETO, 2010, p. 70), e, atualmente, com esses compartilhamentos sem checagem ou crenças sem comprovação, tem-se, também, uma desinteligência que toma conta da população.

Nessa etapa da atividade, é importante explorar o que são as notícias falsas, como elas se espalham, por que as pessoas acreditam, e até mesmo fazer com que os estudantes reflitam sobre formas de combatê-la, afinal estão presentes no seu cotidiano. Utilizamos, a título de exemplo, algumas notícias espalhadas que trazem em seu conteúdo a pandemia do coronavírus.

Ao final da atividade, portanto, conseguimos, utilizando da materialidade textual limabarretiana, que os alunos entrassem em contato com a escrita e a linguagem de um escritor tão importante no cenário literário brasileiro, percebendo uma literatura como forma de denúncia, como por exemplo, à ganância, além de perceberem a criticidade do autor, que se utiliza de uma linguagem irônica e cuja crítica se faz atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao refletirmos sobre a importância da literatura, concluímos que ela é, sim, capaz de ampliar os horizontes e de humanizar o ser humano que, ao ordenar as palavras do texto, é capaz de organizar o próprio mundo. Por isso, evidenciamos que a Literatura deve ser vista como um direito de todos, ou seja, um bem incompressível no sentido afirmado por Antonio Candido.

Compreendemos, também, sobre o ensino de literatura, pois a escola é, muitas vezes, o local em que os estudantes têm contato e conhecimento de autores e obras. Nesse sentido, concluímos que a linguagem literária é capaz de transformar e modificar o mundo que nos rodeia, e, por tais razões, entendemos a importância do estudante ter contato com a materialidade textual. Ademais, ainda que no que diz respeito ao ensino de literatura, evidenciamos a importância do papel do professor, que deve focar o receptor do texto, ou seja, o leitor, além de mediar

às discussões para que a classe construa, coletivamente, um sentido para o que foi lido.

Além disso, motivados pelos questionamentos de como transformar o que aprendemos na universidade, enquanto professores e pesquisadores, em “ferramentas invisíveis” no ensino, realizamos uma leitura dos contos “O homem que sabia javanês” e a “A nova Califórnia”, do escritor brasileiro Lima Barreto, em uma classe de terceiro ano do Ensino Médio, pensando na construção coletiva do sentido, na apreensão e atualização da crítica levantada pelo escritor.

Assim, uma vez realizado um estudo sobre a importância da literatura e de seu ensino, o que foi demonstrado através de uma proposta de trabalho com texto literário, concluímos a importância da literatura e da necessidade de fazer com que os estudantes despertem o gosto e sensibilizem-se para a leitura literária, que é capaz de formar cidadão críticos, reflexivos, além de ser uma forma de prazer, que não deve ser lida apenas na escola, mas sim presente na vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. *Revista FronteiraZ*. São Paulo, v. 14, p. 3-17, jul. 2015.

BARRETO, Lima. *Contos Completos de Lima Barreto*. Organização e introdução Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARTHES, Roland. Literatura/ ensino. In: *O grão da voz: entrevistas – 1962 – 1980*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 331-43.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171- 193.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na sala de aula: Trabalhando o gênero conto. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CHARGE E HISTÓRIA EM QUADRINHO NO ENSINO DE HISTÓRIA: relato de experiência

Maria Fernanda Minutti Teixeira
Graduanda em História – Unesp Franca
maria.minutti@unesp.br

Renan Carneiro Escauriaza
Graduando em História – Unesp Franca
renan.escauriaza@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Esta narrativa se refere a um relato de experiência apresentado tendo por objetivo mostrar o desenvolvimento de uma atividade relacionada à criatividade na elaboração de história em quadrinhos ou charge com finalidade didático-pedagógica envolvendo questões políticas do governo de Getúlio Vargas.

A escolha desta atividade teve como influência a observação que realizamos nas salas do 9º ano e conversas com o professor responsável por estes alunos sobre o engajamento deles em assuntos políticos, sociais e econômicos. A fim de verificar as habilidades atuais deles em formular críticas a acontecimentos históricos e fornecer oportunidade para expor seus lados artísticos e criativos, acreditamos que dar essa tarefa irá gerar frutos interessantes, tanto para os professores quanto para os alunos.

Desenvolver esse tipo de trabalho é muito importante no ensino da história. Permite que o aluno se aproxime do que lhe é ensinado, colocando não apenas como um estudante, mas também como alguém que faz parte da história. O que é essencial para que ele se entenda como um sujeito histórico.

A criatividade e a liberdade promovida pela atividade, oferece ao aluno um aspecto que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, a autonomia. Colocar o aluno em um papel central em seu conhecimento. Aqui, o aluno poderá formar suas próprias opiniões frente ao tema trabalhado, e poderá fazer a apresentação que ele achar mais adequado. Tudo isso também irá gerar uma rica fonte de informações, que poderá ser usada pelo professor no decorrer do ano letivo.

Como todo este trabalho está voltado para análises de charges e quadrinhos, é necessário ter como base teórica autores que refletiram e discutiram sobre este tipo de produção. Para isso usamos a obra *Como Analisar Narrativas* (2006) de Cândida Vilares Gancho, grande nome no estudo da arte sequencial, e de Will Eisner, que fez trabalhos importantes na análise deste tipo de ilustração como o que apresenta em sua obra *Quadrinhos e Arte Sequencial* (1999). Tendo como base os métodos elencados pelos autores e critérios estabelecidos para avaliação deste trabalho, iremos observar que tipo de conhecimento tem sido desenvolvido nestas salas.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: Charges e história de quadrinhos

O presente trabalho se baseia nos trabalhos dos bolsistas do programa de Residência Pedagógica no curso de História da Universidade Estadual Paulista, campus de Franca. A escola na qual foi palco para a aplicação desta atividade foi a Escola Estadual Mário D'Elia, mais especificamente com as turmas de 9º anos. Estas salas tem o acompanhamento na disciplina de história do professor Ivel Felice da Silva.

O planejamento envolvendo essas turmas consistiu em trabalhar o tema Era Vargas. Este processo envolveu diversas etapas: primeiro foi realizado uma aula expositiva sobre o tema pelo professor e auxiliado pelos residentes; em seguida foi organizado um debate entre 9º ano B e C, com avaliação de alunos do 9º ano A. A última etapa, que será o foco deste relato, foi a confecção de charges ou história em quadrinhos pelos alunos sobre o tema, para expressarem sua criatividade e enquanto abordam o tema trabalhado de forma crítica. Observamos os trabalhos de alguns alunos das três salas. Os trabalhos que escolhemos para serem submetidos a análise nesse relato foram aqueles que possuíam elementos comuns de seus respectivos colegas de classe, entre eles estão os que mostram um bom desempenho no que foi proposto e aqueles que não atingiram o que era esperado.

É necessário esclarecer alguns pontos. O trabalho realizado pelos alunos envolve a produção de uma arte sequencial, termo desenvolvido por pesquisadores estadunidenses do fenômeno dos quadrinhos e charges que teve como principal pesquisador Will Eisner. Eisner afirma que as charges e quadrinhos surgidas por volta de 1934 são "histórias que se comunicam numa 'linguagem' que

se vale da experiência visual ao criador e ao público". A peculiaridade dos quadrinhos consiste na combinação de símbolos, considerando as próprias palavras como imagens capazes de carregarem alguma característica visual diferenciada. Tendo esse método de interpretação, buscamos estabelecer um diálogo com os alunos por meio de suas charges e identificar as mensagens subjetivas que esses colocaram em seus trabalhos.

Será levado em consideração o êxito dos alunos de realizarem um trabalho que possua um elemento essencial que Tom Wolf escreveu na revista *Harvard Educational Review*:

Durante os últimos cem anos, o tema da leitura tem sido diretamente vinculado ao conceito de alfabetização;...aprender a ler... tem significado aprender a ler palavras.... Mas... gradualmente a leitura foi se tornando objeto de um exame mais detalhado. Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações.... Na verdade, pode-se pensar na leitura - no sentido mais geral - como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação desta atividade; mas existem muitas outras leituras - de figuras, mapas, diagramas, circuitos e notas musicais...(WOLF apud EISNER, 1977, p.7)

Ou seja, a interpretação dos quadrinhos exige uma consideração dos processos cognitivos que o autor e o público possuem em comum. É necessário um vínculo mínimo entre o autor e o leitor para que a mensagem seja transmitida utilizando não apenas palavras, mas metáforas, alusões, comparações que imagens possui o potencial de serem. No caso dos alunos, procuraremos elementos de suas próprias expressões de interpretação sobre o período da Era Vargas utilizando todos os elementos linguísticos comuns a geração que eles pertencem. Vale antecipar que alguns alunos utilizaram estruturas de humor comuns na internet para elaborarem suas charges o que já mostra um contexto social que gerações mais antigas podem ter dificuldades de compreender por utilizar referências comuns aos jovens.

Antes da análise, é relevante expor que esta atividade foi atribuída ao total de 107 alunos, somatória das três salas, mas foi apenas realizada por 48 alunos. Entretanto, dentro destes 48 alunos, ocorreram casos de plágio de charges já existentes. As dificuldades da participação dos alunos nas aulas remotas representam uma preocupação. O desinteresse e o desânimo causam esta participação menor, de 50% dos alunos, que levantam o questionamento sobre o quanto eficiente estão sendo as aulas remotas em oferecer um ensino de qualidade

2.1 Análise das atividades desenvolvidas no projeto

Para uma melhor análise o desenvolvimento da atividade nas turmas trabalhadas selecionamos alguns trabalhos para serem apresentados aqui, de modo a ilustrar o produto final.

Iniciamos com o trabalho de um dos alunos do 9º ano A. O aluno não realizou uma charge em si, mas criou o que seria um “meme”. “Memes” são tirinhas ou imagens de rápida leitura publicadas na internet com elementos de humor. O aluno usou deste recurso para nos entregar uma produção que consegue problematizar assuntos específicos envolvendo a censura e a clareza das participações em relações internacionais no governo de Vargas. Isso foi constante na maioria dos trabalhos: foi tomada uma visão mais crítica perante ao tema, tentando mostrar os elementos positivos e negativos do período, mostrando diversos possíveis pontos de vista. É perceptível que não foi apenas a disposição da sequência criada das imagens da internet que foi exportada para o trabalho, mas sua linguagem escrita também foi aproveitada, tendo como exemplo “kkkk” que é visto no anexo 2 que busca expressar uma risada. Isso demonstra que esses alunos cresceram e vivem a interação que as redes sociais dispõem, permitindo novas formas de criar artes sequenciais

Quanto à estrutura utilizada pelo aluno, foram utilizadas estruturas já existentes e populares para criar a narrativa em seu trabalho. O uso de estruturas recorrentes é uma característica dos “memes”, apesar do conteúdo ser de escolha criativa de quem produz. Isso mostra que o aluno conhece esse tipo de produto popular na internet entre jovens e adolescentes, querendo trazer elementos de sua própria realidade como ferramenta para trabalhos escolares. De fato, foi um trabalho que conseguiu abordar polêmicas envolvendo o regime de Vargas acompanhado de humor e sátira, isso mostra uma vontade e disposição do aluno para cumprir tal atividade.



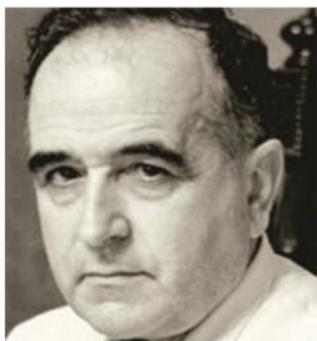
Anexo 1 - Trabalho entregue por aluno do 9º ano A

Analisando agora o exemplo da sala 9º ano B podemos ver também uma espécie de “meme”. Mais simples se comparado com o anterior, podemos perceber que o conteúdo do trabalho se relaciona com os golpes de Estado ocorridos no período do governo de Vargas. A maioria dos trabalhos desta sala tiveram um foco na figura de Vargas como líder e a legitimação por detrás desta liderança. Tanto esta sala quanto o 9º ano C tiveram uma participação menor nesta atividade, mas deve ser considerado o tempo que foi gasto pelos alunos para se prepararem para os debates que duraram três dias.

Focando no trabalho em si, podemos perceber que foi escolhido o mesmo caminho que o trabalho apresentado anteriormente: o uso de uma linguagem descontraída e comum em plataformas digitais, com elementos importantes de humor e crítica a momentos específicos da história. Este trabalho optou por não seguir um modelo de narrativa para esse tipo de leitura já existente, tentando algo mais direto, explícito em sua crítica e original.

É importante ressaltar que não foram usadas apenas ferramentas digitais para confecção destes trabalhos. Diversos alunos aproveitaram de suas habilidades artísticas para desenhar e ilustrar seus trabalhos. Houve também alunos que utilizaram de uma mistura entre trabalho manual e digital, tentando complementar as limitações de ambos os métodos. Em quesito de liberdade e

individualidade para se expressarem, os alunos que entregaram tentaram explorar suas habilidades para realizar este trabalho.



Vargas: "estou quase saindo da presidência"

GOLPE DE ESTADO



Vargas: "KKKKK de volta ao poder"

Anexo 2 - Trabalho feito por aluna do 9º ano B

Ao analisar as atividades entregues pôde ser observado uma certa diversidade de temas relacionados ao governo de Getúlio Vargas desde o governo provisório até seu segundo governo, em eleição democrática.

Dentro das produções, um ponto que merece destaque é que a maioria se voltou às características negativas do governo de Vargas, sendo 10 dos 17 entregues. Essa posição que os alunos tomaram teve importante influência do debate realizado entre essa turma e o 9º ano B, onde cada sala tomou uma posição diferente, a favor ou contra o governo de Vargas. Apesar de não necessariamente precisarem expressar a posição que tiveram, a maioria das charges/história em quadrinhos o fez.

Ao que se refere as confecções das charges e história em quadrinhos em si, o que pôde ser observado foi a dedicação dos alunos. Foram três os tipos de trabalhos entregues: os alunos que fizeram por si mesmos o conteúdo e o desenho; os alunos que desenvolveram o conteúdo e usaram ilustrações da internet para montar o trabalho; e aqueles que apenas copiaram uma charge/história em quadrinhos já pronta da internet. Isso é muito importante para verificar o desempenho do aluno e sua compreensão do tema, já que essa atividade tem por função dar a liberdade para que o aluno expressão de forma criativa o que lhe foi mais interessante dentro do conteúdo trabalhado.

Abaixo é apresentado um exemplo do produto da atividade. Nela é possível notar o bom desempenho do aluno, que através da charge fez uma crítica ao governo de Getúlio Vargas, mostrando sua compreensão e criticidade do tema. Diferente dos trabalhos apresentados a cima, este utilizou de recursos manuais para a confecção. Através da charge, ele expressou o seu entendimento quanto a censura na Era Vargas, que procurava mascarar a real situação do país, utilizando apenas comparação nas diferenças entre a suposta imagem “idealizada” e a “real” para transmitir sua crítica.



Anexo 3 - Trabalho feito por aluno do 9º ano C

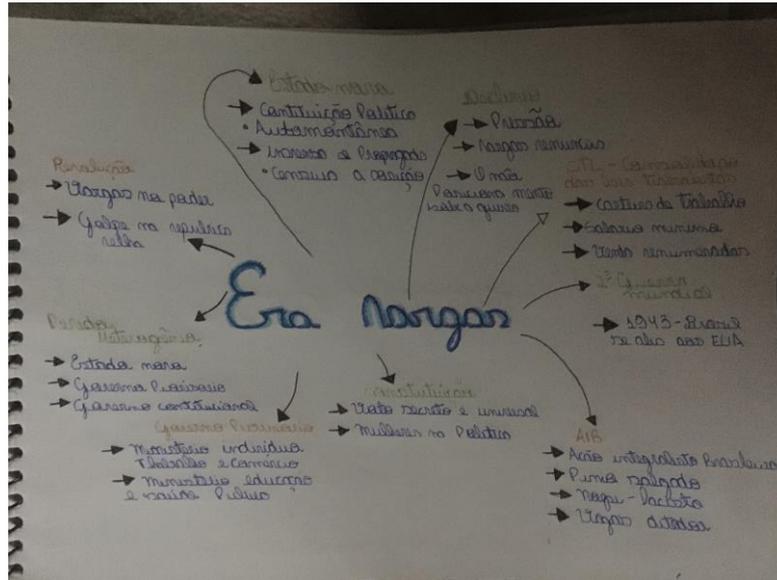
No entanto, se faz necessário apontar no presente trabalho que alguns alunos que tiveram um baixo desempenho na atividade. Como já colocado anteriormente alguns utilizaram de cópias da internet sem qualquer modificação, apenas um “cópia e cola”, como é o caso do trabalho abaixo:



Anexo 4 – Trabalho entregue por aluno do 9º ano C

Essa e outras charges colaboram muito para a compreensão do tema, no entanto, quando o aluno entrega sem qualquer modificação não é possível saber se ele a entendeu e se ao menos tentou entendê-la, o que se faz uma situação problemática. O problema não é utilizar como base alguma charge já existente, mas sim simplesmente plagiar o trabalho do autor original. Isso significa que não é a expressão do aluno expressada, pelo menos diretamente, e não é um trabalho original.

Por outro lado, mais de um aluno, apesar de ter feito um trabalho por si mesmo e ter apresentado uma boa compreensão do tema, não fez o que foi pedido. Houve aqueles que entregaram um mapa mental.



Anexo 5 – Trabalho realizado por aluno do 9º ano C

A confecção de um mapa mental não colabora com o intuito da atividade. A charge ou a história em quadrinhos tem por objetivo desafiar o aluno, provocar sua criatividade e também fazê-lo utilizar do pensamento crítico. O mapa mental tem por objetivo auxiliar o aluno no entendimento e na fixação do conteúdo, a atividade proposta, por outro lado, quer provocar o que pelo aluno já foi compreendido. Outro elemento que está em falta é o uso do potencial imagético no trabalho, utilizando apenas palavras. É visível que a organização estrutural do mapa mental exige um trabalho criativo referente a disposição e organização das informações na imagem, rompendo com o discurso em prosa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a atividade de produção de charges e história em quadrinhos foi bastante positiva. Ela permitiu que os alunos expressassem de um modo diferente o aprendizado referente ao que foi trabalhado, que utilizassem de uma outra linguagem e que mostrasse o que mais lhe foi interessante sobre o tema.

Dois fatores se mostraram muito importantes para a atividade, a liberdade para que o aluno escolhesse que ponto do tema abordar e a forma crítica que a maioria o fez ao tomar uma posição frente ao tema que lhe foi dado.

A experiência proporcionada por esse tipo de atividade é de grande importância para o desenvolvimento do aluno e é essencial que ela faça parte do Projeto Residência Pedagógica. Como é colocado por Keliene Christina da Silva em seu estudo sobre a utilização das histórias em quadrinhos no ensino de história, esse tipo de atividade é muito interessante pois permite aproximar o aluno da história e, mais do que isso, colocar o aluno como pertencente a história, além de desenvolver a criatividade, dando a ele um horizonte mais amplo.

Acreditamos que as histórias em quadrinhos permitem o desenvolvimento das potencialidades criativas do aluno e sua aproximação ao conhecimento histórico, tido muitas vezes como algo distante, restrito aos livros. (SILVA, 2016, p.148)

Esse tipo de trabalho dá ao aluno a autonomia que tanto lhe é necessária no processo de ensino-aprendizagem. Aqui lhe é permitido que tome sua própria posição frente ao que foi apresentado, que escolha fazer uma crítica ou uma defesa sobre o tema, mostrar o que mais achou interessante na história, e tudo isso é de grande importância não só ao aluno, mas também ao professor, pois a partir do produto que atividade gerou é possível conhecer melhor o aluno, entender como ele pensa sobre o que lhe foi ensinado e, a partir disso, poderá ser traçado novas formas de ensino visando aumentar sempre mais o desempenho do aluno. O trabalho desenvolvido dos alunos fornece um novo diálogo estabelecido entre alunos e professores, tendo ainda mais a expressão desses sobre suas próprias convicções sobre o conteúdo trabalho nesta atividade. É possível afirmar que quando se abre a possibilidade de utilizar não apenas de palavras, mas de combinações de frases com imagens para constituir uma mensagem mais rica, interessante e complexa que é de costume ser visto em avaliações escolares, aproveitando as habilidades criativas e artísticas dos alunos ou também até despertando o gosto deles em realizar essas atividades e participar mais das aulas.

REFERÊNCIAS

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 9ªed. São Paulo: Editora Àtica, 2006.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930 – história e historiografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COHEN, Ilka Stern. **Bombas sobre São Paulo: a Revolução de 1924**. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio**. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia Neves (orgs.). O Brasil republicano: o tempo do nacional estadismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 324- 349.

SILVA, Keliene Christina da. **Histórias em quadrinhos e ensino de História: diálogos e abordagens**. In: **XVII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, v.17, n.1, 2016, Guarabira. Resumo. Guarabira: ANPUH-PB, 2016, p. 145-153.

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO MÉDICO: dialogismo e ato ético

Rogério Dutra Bandos
Docente do curso de Medicina Uni-FACEF
Doutorando em Educação pela FFCLRP-USP.
othosdrogerio@gmail.com

Filomena Elaine Paiva Assolini
Livre-docente; FFCLRP-USP.
elainefdoc@ffclrp.usp.br

1. INTRODUÇÃO

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que escreveu sobre a linguagem, discurso, literatura, psicologia, semiótica entre outros temas. Junto ao seu círculo de pensadores, Bakhtin é autor conhecido nas Ciências Humanas, como Educação, e Letras e Pedagogia, mas, em geral, pouco ou não conhecido nas áreas de Saúde (OLIVEIRA, 2015). Na Educação, seus conceitos e concepções sobre a filosofia da linguagem têm sido utilizados, sobretudo a partir da década de 1980, quando foi reconhecido no Ocidente, incluindo o Brasil (BUBNOVA, 2013).

Em suas obras, podemos encontrar referências à prática docente, ainda que de modo indireto, mas consistentes, que possibilitam reflexões e aplicações no contexto educacional, sobretudo de caráter sociolinguístico, mas também ético-filosóficos, como no livro *Para uma filosofia do ato responsável* (GERALDI, 2018).

Bakhtin foi contemporâneo de mudanças metodológicas na Educação, outrora rígida, formal e distanciada, para uma nova maneira de se relacionar com o aluno e de envolvê-lo em sua aprendizagem (ainda que essas mudanças não ocorreram de modo uniforme e tampouco estão consolidadas). Metodologias ativas de ensino passaram a ocupar a grade curricular, conferindo protagonismo ao aluno e integração da teoria-prática (FILATRO E CAVALCANTI, 2018), o que Bakhtin, crítico do teorismo, já havia defendido (BRANDÃO E CUNHA, 2020).

Dentre essas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem-Based-Learning (PBL)*, surgida em 1969 no curso de medicina da

Universidade McMaster, no Canadá, é a de interesse do presente artigo. O currículo baseado em ABP remete às sessões tutoriais, ou tutorias, nas quais o professor-tutor apresenta e discute um problema (na medicina, um caso clínico), a ser discutido e resolvido junto a um grupo de alunos.

A participação ativa dos alunos é fundamental na construção do conhecimento dentro das tutorias, que não depende apenas do professor como nas aulas expositivas tradicionais. Na ABP, o ensino-aprendizagem depende em grande parte da (boa) comunicação, e os conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, como os escritos por Bakhtin. Desse modo, relacionar Bakhtin e a ABP nos pareceu oportuno e motivador.

Assim, desse cruzamento nasce o objetivo deste artigo, que consiste em fazer uma breve revisão literária sobre a ABP e dois conceitos bakhtinianos – e dialogismo e ato ético-responsável –, para encontrar contribuições do autor para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sobretudo (mas não exclusivamente) médicas, que adotam essa metodologia. Para essa revisão literária, e como metodologia utilizada nesse artigo, buscamos palavras-chaves supracitadas nas principais bases de pesquisa, como Google Scholar e Portal de periódico da CAPES, tanto na língua portuguesa como na inglesa (palavras-chaves traduzidas), selecionando os artigos que pudessem contribuir ao artigo. Além disso, textos foram sugeridos e discutidos na disciplina *Mikhail Bakhtin: Linguagens, Culturas e Educação*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP-USP no primeiro semestre de 2021, como o livro “Para uma filosofia do ato responsável”, no qual buscou-se identificar e trazer à tona os principais temas e trechos que dissessem respeito à ética e à dialógica do autor que pudessem ser relacionados ou aplicados na ABP.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

Após o surgimento no Canadá, a ABP logo foi implantada no curso de medicina de Maastrich, na Holanda, antes de tornar-se realidade em grande parte das universidades ao redor do mundo, sobretudo na área médica. A Faculdade de Medicina de Marília - SP (FAMEMA), em 1997, e o curso de medicina da

Universidade de Londrina – PR, em 1998, foram os pioneiros da ABP no Brasil, e desde então, grande parte das novas faculdades médicas do país passaram a adotar o currículo baseado na ABP (SMOLKA, 2014).

O grande e rápido aumento do número de faculdades de medicina no Brasil, que totalizam cerca de 350 em 2021 (ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL, 2021), fez surgir uma demanda por profissionais da Saúde que, no entanto, tinham pouca ou nenhuma experiência em educação, e menos ainda em ABP. Muitos eram provenientes de clínicas e hospitais (do mercado de trabalho em geral), e tiveram que, do mesmo modo que os alunos, também inexperientes na metodologia, se adaptar com rapidez ao método, pois o tempo urgia e a grade curricular assim exigia.

De modo geral e com algumas variações entre diferentes, o currículo médico em ABP baseia-se em eixos temáticos, nos quais teoria e a prática buscam caminhar sincronicamente. Nos eixos, a construção do conhecimento teórico nos quatro primeiros anos do curso (que antecedem dois finais de internato, totalizando seis anos de graduação), gira em torno das tutorias, que são sessões de aprendizagem em grupo de cerca de 10 alunos, em um determinado período, dirigidas por um professor-tutor, que apresenta um problema (caso clínico, real ou verossímil) a ser resolvido, usualmente, em duas sessões: uma abertura para exposição e discussão do problema, com um intervalo de poucos dias para que os alunos estudem o conteúdo, e um fechamento, quando será retomado o problema, para sua resolução. Geralmente, o grupo escolhe um aluno por vez para ser o coordenador discente das atividades, e outro como relator, encarregado de anotar os principais pontos da discussão (LU et al, 2014).

A ABP, de modo diferente do ensino tradicional, tem como principais características um deslocamento do eixo do conhecimento e do protagonismo do professor para o aluno, ou seja, é uma metodologia centrada no estudante, que passa a ser o principal construtor do seu conhecimento. As tutorias ocorrem de modo interativo, e o papel do professor não é dar uma aula expositiva, mas sim, de auxiliar o pensamento crítico e reflexivo, explorar as fronteiras do conhecimento dos alunos e salientar os tópicos mais importantes do problema a ser resolvido, além de mediar, despertar o interesse e a curiosidade, orientar e facilitar a aprendizagem e incentivar o trabalho em equipe. Cabe ao tutor ainda ações como delegar maior

responsabilidade aos alunos, levantar hipóteses que os conduzam a encontrar soluções para os problemas abordados (WOOD, 2003; MARTINS, 2018).

Aos alunos, cabem desenvolver a aptidão para identificar, analisar e resolver problemas com autonomia, utilizando experiências anteriores; fortalecer o trabalho em grupos e a cooperação para resolver problemas; adquirir e aplicar conhecimentos em contextos diversificados; realizar constantemente uma auto avaliação; capacitarem-se para fazerem pesquisas e estudos individuais necessários para seu bom desempenho no curso, que via de regra nos cursos médicos, exige esforço e responsabilidade (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Na ABP, as interações entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, ocorre de modo dinâmico, imprevisível, logo, estando sujeitas às muitas possibilidades da comunicação humana, como entendimentos e desentendimentos, colaboração e competição, ansiedade, medo, jogos de poder e domínio, timidez e recato, potencializados pelo fato de que há normalmente na dinâmica tutorial, um processo avaliativo processual (formativo) constante, sobre a participação e contribuição dos alunos ao grupo, o que pode aumentar mais ainda essas tensões (WALSH, 2005).

Nesse processo avaliativo processual (que deverá ser somado a uma nota somativa no final dos módulos para a nota final), tanto aspectos científicos da matéria demonstrado, quanto aspectos comportamentais dos alunos, devem ser considerados. No final das tutorias, ou mesmo durante elas, o professor deve discorrer sobre o desempenho individual dos alunos e do grupo como um todo. Nesse ponto, a avaliação devolutiva imediata, ou o *feedback* do tutor para com o aluno (ou entre qualquer um presente), é uma ferramenta importante para a aprendizagem, norteando e ajustando as práticas pedagógicas. Por esse motivo, o *feedback*, essa delicada ferramenta, deve ser precisa, justa e construtiva (BERBEL, 1998).

Se por um lado, a participação ou protagonismo do aluno em relação ao professor é desejado na ABP, esse protagonismo, se exagerado (sobretudo em relação aos pares), em uma tutoria, pode desvelar um aluno (pre)dominante, que visa mostrar conhecimento ao tutor e aos demais com intuídos que podem ser por nobre voluntariedade (colaboração com o grupo), mas também por pedantismo e em busca de atenção ou melhor avaliação processual. Essa postura, que é a contrária do aluno tímido, a quem o tutor (ou o aluno coordenador) muitas vezes tem que

chamar à discussão, pode causar um desequilíbrio na tutoria, ser tomado por alguns como concorrência desleal, despertar inveja, embates, disputas por (micro) poder, prejudicando o ambiente de aprendizagem e aos laços de amizade. Qualquer interação entre os participantes, seja um comentário técnico, uma observação, opinião, intervenção, correção ou endosso podem deslocar-se dos aspectos pedagógicos para adentrar no delicado campo pessoal. Nesse verdadeiro espaço intertextual e plurilinguístico – centenas de vozes em cerca de uma dezena de indivíduos – giram em torno de um propósito pedagógico de se fazer o processo ensino-aprendizagem acontecer, mas não sem o risco de se colidirem (WALSH, 2005; BANDOS; ASSOLINI, 2019).

2.2 Bakhtin como Educador

Documentos encontrados em arquivos e depoimentos de pessoas que conviveram com Bakhtin, publicados em 2013 na Rússia, revelam que, como professor universitário e chefe do Departamento de Literatura Russa e Estrangeira no Instituto Pedagógico de Mordóvia, e depois na Universidade de Mordóvia (onde lecionou por 25 anos), Bakhtin foi comprometido com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e com a elaboração de uma metodologia de ensino direcionada à formação de pensadores autônomos e pesquisadores (VASSÍLIEV, 2018).

Em um trecho do depoimento de L.R. Vdóvina, teórica de literatura e ex-aluna do instituto, que frequentou suas aulas nos anos 1940: “Ele era muito animado, ativo, dinâmico... desenvolvia, em seus inúmeros alunos, a capacidade de refletir, de analisar profundamente o que foi lido, de não concordar com quaisquer opiniões...” (VASSÍLIEV, 2018, p.204).

A preocupação de Bakhtin com a metodologia de ensino revela-se também em um documento de 1957, que compartilhou com os membros do departamento as seguintes reflexões: “As instituições de ensino superior precisam de menos aulas expositivas e mais aulas práticas. As aulas expositivas precisam ser reduzidas...” (VASSÍLIEV, 2018, p.205-6).

Em uma ata de reunião pedagógica realizada, em 1960, Vassíliev (2018, p. 208) descreve o seguinte trecho anotado por Bakhtin:

o pensamento científico dos estudantes forma-se no contato com discussões científicas e embate de opiniões.” contudo, os professores sempre devem, em suas aulas, enfatizar e distinguir o primeiro tipo de conhecimento do segundo.

2.3 Dialogismo

O dialogismo, conceito fundamental de Bakhtin, se remete à rede de discursos que permeiam e constituem uma sociedade, comunidade ou cultura, dialogando entre si e com os discursos que os antecederam e os discursos futuros. O outro ao qual se destina o discurso é sempre presente desde o princípio, impactando de forma decisiva na forma e no sentido discursivo. A teoria dialógica de Bakhtin, que vai além do estruturalismo (das teorias de Ferdinand Saussure), alcança dimensões extralinguísticas de outras áreas do conhecimento, como sociologia, ética, psicologia, antropologia e estética, para, de fato, entender discursivamente e filosoficamente a linguagem (DI FANTI, 2003).

Para Bakhtin, a linguagem é fundamental em qualquer aspecto da vida em sociedade, e se manifesta no simbólico, onde o signo – polifônico, polissignificativo – se origina, significa e se manifesta de modo particular em cada locutor e interlocutor (CATARINO et al, 2015).

2.4 Ato Ético-Responsável

O ato ético, responsável ou ético-responsável (as variações nos parecem adequadas) de Bakhtin, fundado a partir de suas considerações sobre a responsabilidade e responsividade, aparece inicialmente em sua obra *Por uma filosofia do ato ético*, escrito entre 1920 e 1924, texto póstumo que se tornou público em 1986. O ato ético-responsável é um dever ser existencial, mas não só teórico-filosófico, pois existimos em um mundo concreto. É também categórico, necessário, e não casual. Ele identifica, implica e conclama a responsabilidade pessoal, concreta, inerente do ser atuante. Não há nele uma abstração da subjetividade (como o ato teórico-cognoscitivo puro), mas sim a participação responsável e comprometida, que tem autoria e leva a assinatura do autor. Pode ser só uma ação física, mas pode ser também um pensamento, sentimento, discurso etc (BUBNOVA, 2013). Nas palavras de Bakhtin, “... a veracidade é o dever ser do pensamento”

(BAKHTIN, 1924, p.10). O agir é um interagir, e não há álbi para não sê-lo. O vínculo com o outro e com o mundo é axiológico, seminal, e essa singular relação, inédita e última, se insere na história, onde deixa sua marca para dar algum sentido.

O termo “responsabilidade” engloba o responder pelos próprios atos (o responder por), e a responsividade (o responder a alguém ou a algo). Nesses sentidos, é fiel à palavra russa *otvetstvennost*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção da responsabilidade do sujeito pelo seu ato. O ato responsável envolve e une o processo ao seu conteúdo (consequência), bem como uma avaliação automática e intrínseca do agente a respeito de seus atos (SOBRAL, 2009).

Bakhtin encontrou no imperativo categórico de Immanuel Kant, que não só havia lido desde jovem como também lecionava sobre ele, uma provável fonte de inspiração para conceber seu ato ético-responsável (AMORIM, 2009). No entanto, escreveu que o imperativo kantiano só se poderia ser levado a cabo com imposições sociológicas, econômicas, estéticas, científicas, que o deslocam para esse mundo teórico, com uma exigência vã de legalidade (BAKHTIN, 1924, p.34). Para ele, o princípio ético não é uma fonte de valores (ou um imperativo), mas um modo de se relacionar com eles. Desse modo, por mais inspirado que possa ter sido pelo filósofo alemão em sua concepção, o ato ético, para Bakhtin, “não encontra nenhum postulado teórico capaz de fundamentá-lo, nem sequer um ato do pensamento, em sua perfeição real” (BAKHTIN, 1924, p.32).

Também no campo da filosofia moral, Bakhtin discorre sobre a empatia, como entidade intrinsecamente ligada ao ato ético:

Eu vivo ativamente a empatia com a individualidade, e por conseguinte, nem em um só momento posso perder a mim mesmo e meu único lugar fora dela por completo... a empatia é *meu* ato, e nisso consiste a produtividade e a novidade do ato (BAKHTIN, 1924, p.24).

3 DISCUSSÃO

No universo escolar, concorrem à tecedura da linguagem da relação professor-aluno (e entre si), com todos fatores envolvidos (de poder, responsabilidade, emocionais/afetivos etc), que se somam ao momento histórico, ou seja, à linguagem do dia, socialmente e inserida em um determinado momento e contexto ímpar, que a tornam única, personalizada, não reprodutível. Para Bakhtin,

cada atividade docente é dinâmica; evento sempre inédito, único e irrepetível e, nesse sentido, o professor, também sujeito da ação, passa a se perceber único e a se posicionar, assumindo, assim, sua insubstituível unicidade e responsabilidade para com o outro (CATARINO et al, 2015).

Podemos dizer que a visão de Bakhtin como educador, trazida à atualidade do ensino médico brasileiro, encontra-se em sintonia com as últimas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Medicina (BRASIL, 2014), no que se refere à adoção de metodologias participativas, ou ativas, e ao desenvolvimento do caráter crítico-reflexivo dos estudantes de medicina, como em seu artigo 12:

Art. 12. – A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve: II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência;

Nas diretrizes, destacam-se a preocupação com a formação dos estudantes ao longo dos seis anos de graduação, em seu caráter generalista, crítico, reflexivo e pautado em princípios humanísticos, desenvolvendo, no aluno e futuro médico (e egresso que responderá pelos seus atos na profissão) a observação perene da ética (geral e médica), e atitudes e valores orientados para a cidadania ativa e preocupada com os direitos humanos.

Geraldi (2018) sustenta que entender a relação de Bakhtin com a educação ultrapassa algumas da fronteira do óbvio, que às vezes é mais difícil de ser explicado. O autor afirma que Bakhtin, em suas reflexões junto ao seu círculo, tem muito a dizer aos educadores (basta querer ouvi-lo). Para ele, uma das primeiras e talvez principal contribuição de Bakhtin seja seu conceito de dialogismo, que se baseia no Princípio da Alteridade, ou relação constitutiva do eu com o outro – relação de completude, tão necessária quanto provisória. Se o outro é quem dá sentido ao eu, há na Educação a obviedade de se constatar que o professor, e sua existência, justifica-se apenas por que o aluno existe.

Nessa responsabilidade, a noção de verdade foi discutida por Bakhtin, para quem, podemos e devemos exigir que o conteúdo de um pensamento seja verdadeiro, mas isso não é suficiente para que ele seja considerado ético, pois a verdade do conteúdo de uma teoria diz respeito às leis universais e a um universo de possibilidades (AMORIM, 2009). Em russo, há duas palavras diferentes que designam o que conhecemos por verdade: *istina*, para uma verdade universal, e

pravda, para uma verdade individual, construída na relação com a vida. Para Bakhtin, *pravda* é aquilo que confere realidade a um pensamento. *Pravda* e *istina* não se opõem, mas se completam, pois o conhecimento abstrato, dotado apenas de *istina*, é um conhecimento parcial (AMORIM, 2009). Por sua pureza, essa verdade privada pode participar responsabilmente do acontecimento do ser, que não necessita de uma verdade intrinsecamente relativa (BAKHTIN, 1924, p. 17).

Aplicando essa noção a uma metodologia de ensino onde a participação dos alunos (por seu conhecimento ainda em formação), temos que é dever do professor cuidar para que a do aluno (isolada, mas nem por isso desprezível) seja compreendida, refletida, refutada ou validada, neste caso, ganhando o selo universal (*istina*), que remete a uma regra geral, permanente, repetível e logicamente idêntica.

Nos processos avaliativos, a ABP, assim como as metodologias ativas em geral, têm a avaliação processual (ou formativa) como de suma importância, e ao mesmo tempo, uma oportunidade de se avaliar o desempenho dos alunos ao longo dos trabalhos e do curso, especialmente durante as tutorias, onde a proximidade do tutor com os alunos é maior que nas aulas expositivas. Nesse contexto, o dialogismo e as possibilidades de análise discursiva (ou linguística) que Bakhtin oferece em sua obra, podem auxiliar a melhor compreensão e execução desses processos avaliativos, tornando-os mais compreensíveis, adequados, justos e proveitosos. Também na execução de materiais pedagógicos, como na redação de problemas, de objetivos de ensino e de provas somativas ou orais, o domínio da linguagem, em sua profundidade, e de seus efeitos no leitor/ interlocutor, traz um diferencial aos professores-tutores médicos, cuja formação normalmente não contempla tais aspectos.

De modo similar às avaliações, os processos de devolutivas (*feedbacks*) aos alunos, seja nas tutorias, de modo contínuo (processual) ou em outros módulos curriculares, podem se beneficiar do conhecimento e considerações dialógicas por parte do professor-tutor, bem como da estética, poética e ética da linguagem em Bakhtin. Esses processos relacionais atuam no presente e futuro, ajudando não só na aprendizagem dos conteúdos, mas, especialmente, desenvolvendo habilidades de comunicação, na qual a visão de alteridade passa a considerar mais e melhor ao outro, em uma relação multilateral respeitosa onde

todos se beneficiam. Aos alunos, a noção do ato ético e responsável pode despertá-los para assumir uma postura ético-responsável sobre sua aprendizagem, e essa postura, seguramente repercutirá nas características do futuro profissional médico (BRANDÃO E CUNHA, 2020).

O exercício da medicina, por si só, desde seus primórdios, tomando como exemplo o juramento hipocrático, não se separa de sua raiz ética, também no sentido moral do ofício de curar. O ato médico por excelência é, ou deve ser, um ato ético e responsável. A responsabilidade do ato ético envolve tanto a qualificação técnica quanto a moral, como defendeu Bakhtin:

[...] o ato deve encontrar um plano unitário, adquirindo a unidade da responsabilidade bilateral tanto em seu conteúdo (responsabilidade especializada), como em seu ser (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especializada deve aparecer como momento adjunto da responsabilidade moral única e unitária. (BAKHTIN, 1924, p.8).

Para Bakhtin, não podemos deixar um determinado mundo técnico isolado (como a engenharia, ou a medicina, por exemplo), com suas leis próprias, da cultura ao redor, sob o risco de, na ausência de algum tipo de controle externo, irromper de tempos em tempos uma força sinistra e demolidora (BAKHTIN, p. 14).

O ato ético carrega inevitavelmente consigo a responsabilidade pessoal e intransferível, e, com essa consciência levada à vida prática diária, tem muito a contribuir à maneira como nos portamos – como profissionais, professor ou aprendizes – nesse processo formativo contínuo e que só se encerra com a morte. Compreender o “todo do ato” faz-nos pensar em uma ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida. É esse o papel pedagógico apontado por Young: é preciso que o professor crie uma ponte que leve o aluno do conceito cotidiano para o conceito teórico (ou vice-versa). É necessário que o professor, como mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura, assuma seu papel e estabeleça elos entre os saberes e as interpretações que explicam o mundo e o contexto e linguagem dos alunos. A existência dessa ponte – travessia do mundo da cultura ao mundo da vida – nos permite analisar, então, a construção do conhecimento e a prática docente à luz da teoria bakhtiniana do ato ético (YOUNG, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre Bakhtin e o processo de ensino-aprendizagem praticado nas escolas médicas baseadas na ABP, muitas conexões oportunas e

fortuitas podem ser feitas, e não se esgotam em nenhuma publicação. Se para Bakhtin, de uma relação não se sai o mesmo, em uma tutoria, ao conduzir seus alunos, o tutor também é afetado, e também aprende mais do que já sabe. Ao ensinar seus pares e mostrar ao tutor seus conhecimentos ou hipóteses, seja oralmente ou na lousa, o aluno também aprende; há ali uma força pujante, consciente, e não a inércia do cotidiano tradicional da escola antiga, puramente expositiva, que Bakhtin combateu.

Ainda que nada nos consta que Bakhtin tenha escrito sobre, ou se dedicado a escrever especificamente sobre a ABP, que surgiu seis anos antes da morte do filósofo russo, suas concepções sobre metodologia e o papel do docente e do discente podem ser encontradas nos escritos do autor, como a redução das aulas expositivas e participação mais ativa dos alunos, antecipando, junto a outros pensadores, os novos rumos da Educação participativa.

As concepções e as reflexões de Bakhtin sobre o ato ético-responsável e de seu dialogismo podem ser de grande valia nas metodologias ativas, tanto para docentes como para discentes, ao pensarem e pautarem mudanças no modo dinâmico e relacional como as práticas pedagógicas da ABP acontecem, sobretudo em um curso integral e intenso como a medicina, mas, também, na própria maneira como vivemos e nos comportamos frente aos outros – incluídos os futuros pacientes – e a nós mesmos, inseridos em uma modernidade por vezes desenfreada e irrefletida (ou mal refletida), que pode favorecer o advento de um indivíduo egoísta.

O diálogo não precisa ser consensual, mas deve crescer em um terreno fértil de ideias, onde a criatividade e a produtividade tendem a florescer, sobretudo na academia, onde os embates ou jogos de força e poder podem prejudicar a livre comunicação e o progresso da ciência. É também um ato ético e responsável fazer a informação fluir, para o bem comum universal, permitindo, por meio de aproximações dialógicas, saudáveis deslocamentos e intercâmbios para maior difusão do conhecimento.

Por meio dessas reflexões bakhtinianas, somos lembrados, ou advertidos que, na docência ou não, não temos um alibi que nos desresponsabilize de nossos atos, incluídos nossos pensamentos e dizeres, com todas suas nuances, variações e entonações, que inevitavelmente causam impacto no outro, no mundo e em nós mesmos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M., 2009. Para uma filosofia do ato: «válido e inserido no contexto». In: BRAIT, B. (org.). Dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p.17-43. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50460-Para-uma-filosofia-do-ato-valido-e-inserido-no-contexto-marilia-amorim.html>. Acesso:10 jul. 2021.

BANDOS, R.D.; ASSOLINI, F.E.P. A visão do estudante de medicina sobre as tutorias e o papel do professor-tutor em ABP (Aprendizado Baseado em Problemas), à luz da análise discursiva. In: OLIVEIRA, S.F.P.e; MARTINO, V.de F.; FONSECA, G.A.(org). **Formação de professores: entre vivências e reflexões**. Franca, 2019, p 39-53. Disponível em https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://eventos.unifacef.com.br/simpedu/2019/files/Livro_03_-_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_ENTRE_VIV%C3%8ANCIA_S_E_REFLEX%C3%95ES.pdf. Acesso: 15 jun. 2021.

BAKHTIN (BAJTIN) MM (1924). **Hacia una filosofia del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad e notas Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR; 1997.

BERBEL, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** (Botucatu), Botucatu v. 2, n. 2,p.139-154, Feb.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 jul. 2021.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, June 2014 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 18 jul 2021.

BRANDÃO, J.C.C.; CUNHA, D. A. C. Orientações do pensamento bakhtiniano para uma postura pedagógica transformadora. **Eutomia**, Recife, 27(1): 293-306, Out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/248485>. Acesso: 10 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES N°3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15 jun. 2021.

BUBNOVA, T, O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. 2013. **Conexão Letras**. Volume 8, nº 10 | 2013 Disponível em <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173/33554>. Acesso em 10 jul. 2021.

CATARINO, G. F. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A.; QUEIROZ, G. R. P. C. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/byVTQggT4sPXYq3ppY35W5J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 10 jul 2021.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora**, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso: 10 jul 2021.

ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL. Disponível em: <https://www.escolasmedicas.com.br/estatisticas-nacionais.php>. Acesso: 28 jul 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GERALDI, J. W. Bakhtin - tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin. 2018.** Freitas, M. T de A. Editora autêntica.

LU, J.; BRIDGES, S.; HMELO-SILVER, C. *Problem-Based Learning.* - In: SAWYER, R. K. **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.** Cap 15. Cambridge University Press, 2014.

MARTINS, 2018. Características do Tutor Efetivo em ABP – Uma Revisão de Literatura. **Revista brasileira de educação médica.** 42 (1): 103-112; 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n1/0100-5502-rbem-42-01-0105.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

OLIVEIRA, F. C. **Da saúde à qualidade de vida - por um humanismo bakhtiniano** / Fabrício César de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2015. 244 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7589/TeseFCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 25 jul 2021

SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de medicina acerca da aprendizagem baseada em problemas. **Rev Bras Educ Med.** 2014; 38(1):5-14. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000100002. Acesso: 20 jul 2021.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. 2009. **Bioethikos.** Centro Universitário São Camilo - 2009;3(1):121-126. Disponível em: <https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso: 10 jul 2021.

VASSÍLIEV, N. L. M. M. Bakhtin como professor universitário. **Bakhtiniana, São Paulo,** 13 (2): 203-211, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771> —Acesso: 17 jul. 2021.

WALSH, A. - The tutor in PBL – **Problem Based Learning** – a novice’s guide. 2005. McMaster University. Disponível em: [http://fhs.mcmaster.ca/facdev/documents/tutor_PBL .pdf](http://fhs.mcmaster.ca/facdev/documents/tutor_PBL.pdf). Acesso: 10 jul. 2021.

WOOD, D. F. Problem Based Learning. **British Medical Journal**, 2003; 326-328. Disponível em <<https://www.bmj.com/content/326/7384/328.full>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

YOUNG, M.F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 jul 2021.

DIALOGISMO, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Anderson Luís Venâncio
Graduado em Pedagogia
Doutorando em Linguística – Unifran
venancioglobal@gmail.com

Leandro Dias da Silva
Mestrando em Linguística – Unifran
leandro.silva@unifran.edu.br

Talita de Carvalho Guiraldelli Venâncio
Graduada em Pedagogia
Mestre em Linguística- Unifran
tcguiraldelli@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O século XX testemunhou imensas catástrofes: duas Guerras Mundiais, o desenvolvimento da bomba atômica, o recrudescimento de movimentos de intolerância e xenofobia, pandemias, aumento exponencial da miséria, da fome e da exploração. Ao mesmo tempo, a humanidade avançou de forma significativa em vários campos: novas tecnologias agrícolas, cura ou tratamento para várias doenças, ampliação de espaços democráticos, mais direitos civis, combate ao racismo e outras formas de intolerância, novas percepções artísticas e culturais. É difícil olhar para trás e fazer um balanço qualitativo definitivo sobre o século XX. Todavia, algo que não podemos negar é que novas formas de pensar a sociedade, a política e as relações entre governos e governados foram bastante produtivas e inovadoras. Sim, o século XX testemunhou geniais pensadores do campo das Ciências Humanas. O Brasil entrou no século XX lutando contra seu atraso. Em especial no campo da Educação. Sabemos que até hoje, existem gargalos terríveis nessa área. A qualidade do ensino, sobretudo na Educação Básica possui - em que pese algumas exceções - um nível muito baixo. Ao mesmo tempo, percebemos que muitos não concluem ou fazem, na idade desejável, os estudos do ensino fundamental ou médio. A Educação de Jovens e Adultos foi criada como resposta ao desafio de alfabetizar, e permitir que qualquer cidadão, independentemente da

idade, possa concluir seus estudos. Todavia permanece uma questão em aberto: como melhorar o aprendizado do aluno que frequenta o EJA? Como podemos estabelecer uma relação pedagógica mais saudável, produtiva e cidadã com esses alunos? Esse artigo se propõe a analisar o conceito de dialogismo em Bakhtin e verificar sua viabilidade como estratégia de aperfeiçoamento pedagógico entre professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2. BAKHTIN E O CONCEITO DE DIALOGISMO

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu na Rússia em 1895, além de atuar no campo da linguagem, também fez importantes estudos sobre arte e filosofia. Evidentemente, o ambiente revolucionário que tomou conta da Rússia em 1917 influenciou a produção intelectual de Bakhtin. Na década de 1920, escreve *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra que veio a ser uma das referências de seu pensamento. Entretanto, na Rússia Stalinista, não houve sinais de que essa ou qualquer outra obra feita pelo filósofo tenha alcançado grande repercussão. Mas, tanto a produção de Bakhtin e do “Círculo” passaram a ser objeto de reflexão no Ocidente a partir da década de 1960. O conceito de dialogismo e de ato responsivo (que será melhor explorado mais adiante) são meios extraordinários para pensar a forma pela qual um determinado discurso se torna hegemônico dentro de uma sociedade. Nos diz Bakhtin a respeito do dialogismo:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 2000, p. 414)

Para pensar o conceito de dialogismo, é necessário retomar as discussões do Círculo de Bakhtin. Na visão dos integrantes do Círculo, tudo que é dito por um sujeito não pertence apenas a ele, não há na linguagem “uma perspectiva completamente individual, pois no discurso há sempre um interdiscurso, além de ele ser uma forma histórica e falante que se faz ouvir através de suas inúmeras vozes” (BORGES, 2015, p.20). Percebemos por esse conceito que

nenhuma fala está solta ou é um mero instrumento de manifestação pessoal. Todo discurso revela uma realidade mais ampla, onde locutor e interlocutor desenvolvem uma relação dialética poderosa. Nenhuma fala deve ser dissociada de seu contexto, de seu *ethos* político ideológico e de seu substrato socioeconômico. De acordo com Marilurdes Cruz Borges, Voloshínov e Bakhtin, em *O discurso na vida e o discurso na arte* nos mostra que

os enunciados contêm ecos, que são permanentes e indissolúveis, ou seja, que avançam pelas culturas e não se dissolvem no tempo. Esses ecos são chamados pelos autores de presumidos culturais, ou seja, são vozes acionadas pela memória cultural. Apesar de atuarem aparentemente em silêncio diante de nós, esses ecos nos integram, tornam-nos parecidos e identificados culturalmente. (BORGES, 2015, p.24)

O dialogismo em Bakhtin não reforça apenas o caráter humano e singular de cada enunciando. Implica em reconhecer que a comunicação tem um caráter formativo e ativo na vida de cada pessoa. Nesse mesmo viés, o filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), em seu primeiro livro, *Meditaciones del Quijote*, publicado em 1914, citou uma frase que se tornaria lapidar e um importante conceito da filosofia contemporânea: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (ORTEGA y GASSET, 1914/1966, p. 322). As “circunstâncias” tal como falava Ortega & Gasset formam nossa individualidade e, paradoxalmente, nos ajudam a compreender o outro e a perceber nossas próprias possibilidades e limitações. Todo discurso é carregado de intenções, segundo Bakhtin. E essas intenções exprimem uma ideologia ou percepção de mundo.

[...] tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2000, p.178)

A base do dialogismo de Bakhtin está no “pensamento participativo” (SOBRAL, 2008, p. 220), ou seja, na premissa de que o sujeito está em constante formação, num processo que se inicia desde o nascimento e vai se completando no decorrer da vida. As relações em que estabelecemos os diálogos tecidos pelo homem, não são uma via de mão única, ao contrário, nos ligam com a sociedade a nossa volta. Assim, não existe de forma estanque, o interlocutor e o locutor. Heráclito de Éfeso, importante filósofo pré-socrático, afirmou que “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio [...], pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem” (MARCONDES, 2004. P.78). Compreende-se,

assim, que o interlocutor também emite e o locutor também recebe. Parafraseando Heráclito, não é possível entrar no rio sem se banhar nas águas e não se transformar. Claro que não é uma tarefa fácil entender a dinâmica proposta por Bakhtin, mas Adail Sobral explique que

o primeiro aspecto a tornar complexa a tarefa de discorrer sobre conceitos de Bakhtin é o fato de as obras do Círculo terem sido elaboradas por vários autores numa época politicamente muito complicada na Rússia/União Soviética (os anos de Stálin), e não só para eles. Isso torna difícil inclusive estabelecer a real autoria dos escritos que chegaram até nós – e Bakhtin, tipicamente, nunca se empenhou em esclarecer essas questões; porque, embora defendesse e responsabilizasse radicalmente o sujeito individual, o pensador via esse sujeito como constituindo o ser dos outros e como constituído por eles. Por outro lado, a situação de produção desses escritos impediu a sistematização dos conceitos e noções, para não mencionar que Bakhtin tinha tanta paixão pelas diferenças e variações que costumava explicar de mais de um ponto de vista a mesma questão, chegando até a nomear a mesma coisa com mais de um nome. (SOBRAL, 2008, p.220)

Encontramos esse viés pluralista na maior parte dos autores que se dedicam a refletir sobre o dialogismo. Isso porque, segundo Figueiredo e Moreira, Bakhtin considerou prioritariamente a palavra viva, na prática da comunicação, opondo-se à linguística estruturalista e descritiva do início do século XX. Em Bakhtin, a palavra em uso é responsável por constituir enunciados concretos, é “carregada de valores atribuídos por seus interlocutores, sujeitos posicionados e determinados socio-historicamente; a palavra que traz em si uma carga ideológica; a palavra, cuja significação é determinada pelo contexto de sua enunciação” (FIGUEIREDO, MOREIRA, 2018, P.1083).

Quando assumimos que os sujeitos estão posicionados sócio e historicamente, estamos dizendo que esses sujeitos estão orientados por seu tempo, sua história, suas vivências, seu capital simbólico. Tudo isso não está isolado no indivíduo, mas são valores compartilhados e vivenciados, de diferentes formas, mas sempre presentes. Sem analisar o contexto da produção do discurso, não conseguiremos ter uma visão clara das reais motivações ou inclinações políticas e ideológicas que permeiam a ação humana.

[...] É preciso também esclarecer desde o começo que, ao contrário do que supõe a ideia comum de diálogo como espaço de harmonia, de compreensão mútua, diálogo na concepção de Bakhtin naturalmente não exclui uma possível harmonia ou compreensão mútua, mas é principalmente lugar de tensões [...] (SOBRAL, 2008, p.223).

A fim de compreender um pouco mais como ocorre essas tensões, segue um exemplo: ao ler os discursos feitos por Hitler na década de 1920, de forma

isolada, sem levar em conta o que era a República de Weimar, o ambiente pós Primeira Guerra, o ódio latente ao estrangeiro e, em especial, aos judeus (presentes na cultura alemã de forma ancestral) tem-se a impressão de que Hitler era um louco e que falava sozinho. Mas, quando se observa que os discursos de Hitler encontram profunda acolhida em vários segmentos da sociedade alemã, a ponto de, em alguns anos, o nazismo deixar de ser um partido nanico e se tornar a maior força política da Alemanha, constata-se que o discurso de Hitler é dialógico. Sua ideologia encontra resposta e é compartilhada. Não por todos, mas por um número expressivo de cidadãos que encontraram no ódio, um consolo para suas agruras. Esse exemplo, duro e assustador, revela como as interrelações são construídas e estão presentes em qualquer ação discursiva, visto que o diálogo ocorre mesmo quando não compartilhamos as premissas presentes no mesmo ato enunciativo.

Pelo exposto, fica evidente que Bakhtin concebe o indivíduo e sua produção como elementos dinâmicos, mas sempre sob a sombra da própria responsabilidade sobre seus atos e ou discursos. Bem mais tarde, Jürgen Habermas iria na mesma direção ao falar na “Ética do Discurso” (HABERMAS, 1999), indicando que o ato comunicacional tem profundas implicações éticas. O que Habermas fala no fim do século XX, Bakhtin já postulava no início do mesmo século. Sobral sintetiza, assim, o ato responsivo apresentado por Bakhtin:

[...] a filosofia do ato ético (ou ato “responsível” ou ato responsável) de Bakhtin é, em termos gerais, uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e, portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas [...]. (SOBRAL, 2008, p. 224)

Entende-se que o indivíduo é livre e que seus atos partem de pressupostas racionais e socialmente compartilhados. Bakhtin reforça que a individualidade implica num preço ético pelos atos. Mais tarde, Sartre diria que estamos condenados à liberdade. Daí um certo desespero existencial. Bakhtin não antecipou a filosofia existencialista sartreana, mas indicou uma relação muito clara entre diálogo e responsabilidade, conforme cita Sobral:

[...] Bakhtin exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos [...] um sujeito cujas decisões éticas não ocorrem a partir de regras gerais aplicáveis a todas as situações, mas da junção entre essas regras e as circunstâncias específicas da decisão. Em vez de um código moral, um conjunto de regras abstratas, ele propõe um sistema ético, um conjunto que parte de regras abstratas e as torna concretas nas situações em que se tomam decisões éticas. O sujeito que toma decisões éticas, e ele as toma em suas circunstâncias específicas, não pode alegar depois que foi vítima delas (naturalmente, exceto em caso de uma coação irresistível), nem pode culpar as regras gerais pelo desfecho de suas decisões concretas específicas. Porque o conteúdo ou sentido das decisões éticas está intrinsecamente ligado ao processo de decisão e, portanto, à “situacionalidade” do agente [...]. (SOBRAL 2008, p. 229)

O exposto por Sobral estabelece que os discursos são produzidos num determinado contexto, a partir de valores compartilhados, fato que implica numa constante “troca” entre os elementos participativos do discurso. Esses discursos refletem a ideologia ou ideologias presentes no contexto. Em paralelo, cria-se uma situação onde o indivíduo se apropria do discurso, dando-lhe uma nova significação a partir das suas interações. Esse capital simbólico, mesmo compartilhado, não retira do indivíduo suas especificidades, já que, no ato responsivo, implica necessariamente que o sujeito seja responsável pelos frutos de suas ações, de seus atos e de seus discursos. De forma que se compartilhar as múltiplas ideologias vigentes, simultaneamente, ajudará a ressignificá-las, seja dando-lhes maior legitimidade ou buscando formas de resistência. Somos sujeitos de nosso discurso, afinal, para Bakhtin “colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou experiência para obtermos a resposta. [...] encontramos signos em toda parte e nos empenhamos a interpretar seu significado” (BAKHTIN, 2011, p. 319).

2.1 Produção de discurso e dialogismo

Sabemos que a comunicação é fundamental para que possamos viver em sociedade. Não seria possível para a humanidade chegar aos níveis de desenvolvimento que chegamos sem nos comunicar. Segundo Volóchinov (2018 p. 63) “a língua é um elo entre os homens, pois este só compreende a si mesmo depois de certificar-se da compreensão de suas palavras pelos outros”. Ainda segundo Volóchinov (2018 p. 190) “A língua é uma criação da sociedade e surgiu na base da comunicação mútua entre várias tribos, motivada pelas necessidades econômicas e administrativas, e representa uma segmentação justamente desse

caráter social sempre multitribal”. A língua é o meio pelo qual nos comunicamos, transmitindo ideias, pensamentos, conhecimentos etc.

Através da língua podemos expressar nossos sentimentos, nossos desejos, é o meio pelo qual interagimos em sociedade. Conforme Volóchinov (2018 p. 65) “[...] a essência da língua está na interação discursiva e nos enunciados concretos que resultam dela, ou seja: A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação socio discursiva dos falantes”. Encontramos no diálogo a forma básica de compreensão do outro e de si mesmo, além de ser a forma mais importante da interação discursiva.

Em sua obra, Fiorin nos traz o conceito de língua segundo Bakhtin:

a língua, em sua totalidade concreta e viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são diálogos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciadador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (2018 p. 21).

Fiorin (2018, p.23) nos explica que “As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação”. Para Bakhtin, nos comunicamos através de enunciados em relações dialógicas, e esses enunciados interagem entre si se influenciando e se completando a cada vez que são proferidos pelos interlocutores das relações dialógicas: “Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discurso. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2018 p. 22).

É importante lembrar que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém, são neutras, já os enunciados têm um destinatário e carregam emoções, juízos de valor, paixões (FIORIN, 2018 p. 26). Para se compreender um enunciado não basta saber o significado de cada unidade da língua que o constitui, é preciso compreender a sua relação com outros enunciados do mesmo gênero discursivo. As relações dialógicas é que dão sentido aos enunciados e faz com que os interlocutores compreendam o que está sendo transmitido e possam assim ter uma posição, uma atitude responsiva em relação aos enunciados proferidos por outros

enunciadores. Para Bakhtin (FIORIN, 2018 p. 57) o enunciado é “[...] um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido”. Essa característica de responsividade é inerente a todos os enunciados. O enunciado tem que ser capaz de provocar no outro uma reflexão, no sentido de instigar concordância com as ideias transmitidas ou de contrapor essas ideias, que são influenciadas pelo meio social do enunciador e que vai influenciar os interlocutores que estão envolvidos nessa relação dialógica. Também pelas palavras de Volóchinov (2018 p. 99) vemos a confirmação do pensamento bakhtiniano:

A palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um *signo neutro*. Todos os demais materiais signicos são especializados em campos particulares da criação ideológica. Cada campo possui seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos que não podem ser aplicados a outros campos. Nesse caso, o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.

Vemos claramente que é nos enunciados que as palavras encontram sentido, é através das relações dialógicas que as palavras encontram sua função social de comunicação, e sem a contextualização do ouvinte, não é possível que ele encontre esse sentido nas palavras e compreenda o que está sendo dito, ficando apenas as palavras com suas funções neutras.

Nas palavras de Volóchinov (2018 p. 100) “A palavra possui mais uma particularidade extremamente importante que a torna um *médium* predominante da consciência individual”. Ele explica que as palavras surgem da consciência de cada indivíduo e não é necessário ajuda de qualquer instrumento externo para a sua criação, e assim como os signos, elas estão presentes nas relações dialógicas, na interação entre os indivíduos.

Isso determinou o fato de que a palavra se tornou o material *signico da vida interior: a consciência*. (discurso interior). Pois a consciência foi capaz de se desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material. A palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no exterior. Por isso o problema da consciência individual, tomado como *palavra interior* (e é em geral *signo interior*), é uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem” Volóchinov. (2018 p. 100).

É através dos nossos pensamentos que temos consciência de quem somos como indivíduos, as nossas ideias, o conjunto de vivências e reflexões

internas nos tornam únicos como indivíduos. Essa individualidade é resultado de toda influência social que recebemos em nossa vida e nos influenciou a ser quem somos como indivíduos, com opiniões e pensamentos próprios que ao mesmo tempo são formados pelo meio social em que vivemos, também são individuais pela nossa capacidade de pensar, de refletir internamente e chegar as nossas próprias conclusões. Nas palavras de Fiorin (2018 p. 32):

[...] o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é que se pode resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse simpósio universal”, cada ser humano é social e individual.

Entendemos que a língua tem origem na necessidade do homem de se expressar, de dizer o que pensa. Os enunciados são produzidos e proferidos dentro de esferas da atividade humana, ou gêneros discursivos, caracterizados por ter uma forma composicional, conteúdo temático e estilo próprios dentro de cada esfera, sendo reflexo de escolhas da criação da consciência individual que foram influenciadas ideologicamente pelo meio social em que vive quem profere o discurso. Segundo Bakhtin (2016, p. 38):

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticos), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intensão discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero. Tais gêneros existem sobretudo em todos os gêneros mais variados da comunicação oral cotidiana, incluindo o gênero mais familiar e o mais íntimo.

Falamos sempre através dos gêneros discursivos, mesmo que inconscientemente. Ao escolhermos um tema, formatar e dar um estilo ao enunciado, estamos fazendo isso de acordo com a esfera discursiva em que estamos inseridos. Temos a disposição um rico repertório de gêneros discursivos orais e escritos que nos auxiliam na comunicação, e os diálogos acontecem dentro dos gêneros discursivos, com indivíduos se relacionando e interagindo discursivamente, proferindo enunciados relativamente estáveis e contextualizados aos temas individuais de cada esfera da atividade humana.

A consciência humana é um campo de criação sem fronteiras, não conhecemos os limites da capacidade de criar do ser humano. A comunicação é

reflexo dessa capacidade criativa da consciência, e conforme vimos, os enunciados são os meios pelos quais proferimos nossos pensamentos e transmitimos nossas ideias, além de ser também a maneira pelo qual refletimos internamente, que não necessariamente precisam ser externadas. Mas quando temos a necessidade de externar nossos pensamentos, fazemos isso em formatos específicos, o que chamamos de gêneros discursivos, dialogando e interagindo socialmente de acordo com esse formato dado aos enunciados das relações dialógicas. Mas também existe um campo enorme de comunicação ideológica que não está inserida em nenhuma esfera da atividade humana, a comunicação cotidiana.

Conforme Volóchinov (2018 p. 99), “Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas”. O vasto campo do conhecimento humano permite a existência de vários campos da comunicação humana, alguns mais complexos e outros mais simples, mas cada um com seu valor dentro da atividade de interação social da comunicação, interagindo dialogicamente dentro de cada campo ou esfera da atividade humana, assim como fazendo a interação entre os campos do conhecimento humano, se influenciando e criando novos gêneros discursivos. A atividade dialógica é incessante assim como a capacidade de criar do ser humano, já que uma está ligada intrinsecamente a outra. A consciência humana não tem limites, a cada dia, a cada hora, surgem novas ideias, novos pensamentos, e essa interação sem limites é o campo fértil onde os enunciados dialogam e tornam possível, através da comunicação e da reflexão interna, o desenvolvimento da sociedade.

2.2 Educação de Jovens e Adultos e Dialogismo

No Brasil, o maior desafio de qualquer governo é a Educação. Sabemos que independente de bonanças econômicas passageiras, ou programas de assistência e complementação de renda, nada substitui a Educação como forma de se promover a verdadeira cidadania. E por que? Porque o cidadão só é autônomo de verdade, só exerce a plenitude democrática, se tiver condições intelectuais para entender o país em que vive a situação socioeconômica na qual

está inserido, para e daí pensar quais são suas reais demandas como indivíduo e membro de uma comunidade.

Quando falamos em condições intelectuais, não estamos pensando em medir QI. Pensamos sim no processo educacional a qual o indivíduo foi submetido. Sabemos que um processo educacional pode alienar doutrinar ou mesmo radicalizar o indivíduo. Ao mesmo tempo, um processo educacional, despojado de amarras ideológicas, comprometido com a cidadania e em promover a autonomia mental e intelectual de um indivíduo, só é possível quando existe vontade política e recursos materiais, humanos e financeiros alocados de maneira justa e eficiente.

Ao mesmo tempo, ao menos desde a Era Vargas, o Estado brasileiro vem assumindo o papel de indutor e promotor do processo educacional, e, talvez indo além de suas reais dimensões, ao tomar para si responsabilidades interferindo na vida das famílias ao estipular a idade mínima e máxima para a criança ser matriculada na escola, o currículo que ela vai ter ao longo de sua experiência educacional.

Acreditamos que uma reflexão sobre o conceito de dialogismo de Bakhtin pode oferecer uma nova perspectiva para a dinâmica das relações dentro da comunidade escolar, melhorando substancialmente os resultados e aproveitamento em sala de aula. Sobretudo quando pensamos na realidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento cabe resgatar o grande educador Paulo Freire.

O “momento” é essencial para qualquer elaboração de qualquer estratégia pedagógica. Por isso, seria estranho não levar em conta a conjuntura que atravessamos. Enfrentamos uma pandemia que além de dizimar milhões de vidas, provocou mudanças significativas na maneira como nos comportamos. Não é possível dizer com precisão o grau de mudança nas relações humanas que viveremos. Mas, não resta dúvida, a sociabilidade e a educação já estão e continuarão sendo afetadas. Por que isso é relevante? Porque diante do cenário de incertezas as instituições de ensino precisam repensar sua forma de agir, promover a pesquisa, se conectar mais profundamente com a sociedade e ofertar serviços sincronizados com antigas e novas demandas. Precisamos resgatar o sentido original da palavra educação:

“Educere”, por sua vez, etimologicamente, significa extrair, fazer nascer, tirar de, provocar a atualização de algo latente, promover o surgimento, de dentro para fora, das potencialidades que o indivíduo possui. É interessante observar que esta significação reportase à maiêutica socrática³ que fazia a “parturição” de ideias. E considerando essa derivação, o verbo educar contém uma forte conotação puericêntrica. Tendo em vista o processo educacional, a iniciativa, nessa situação, cabe mais ao educando do que ao educador, uma vez que nesse vocábulo, predomina o “auto”, o “endo”, o interno. Assim, a centralidade da relação pedagógica consolida-se e se configura no aprender (e não no ensinar), a partir de metodologias ativas, pois o educando é concebido como um ser de potencialidades. (ROMÃO, 2008b).

É preciso mais do que nunca lembrar que o processo educacional envolve a necessidade de humanização. A comunidade, o aluno não são apenas instrumentos de análise para o mercado. O educador em sala de aula precisa sempre priorizar o elemento humano. Não se trata de adotar uma determinada ideologia, mas de insistir que os discentes e docentes se vejam como instrumento de construção de um presente e futuro mais justo e mais humano, tal como vemos abaixo:

Educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. E, nesse sentido, compreendemos que uma educação autêntica promove a dignidade das pessoas, esperançosa de que vivam humanamente, isto é, que sejam capazes de fazerem-se, construírem-se, inventarem-se, desenvolverem-se, pois não nascemos prontos, acabados, satisfeitos. E essa condição, do homem e da mulher de nascerem não feitos, exige que, ambos, aprendam a ser gente, a constituírem-se humanos (ECCO, NOGARO, 2015)

Como transformar seres humanos? Como usar a prática pedagógica como um instrumento de aperfeiçoamento das capacidades que vamos descobrindo e aprendendo no decorrer da vida? Não existe fórmula prévia para isso. Porém, qualquer que seja a opção teórico-metodológica que se queira seguir precisa levar em conta a práxis. Segundo Romão:

a educação para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...] (ROMÃO, 2008a, p. 152).

É por isso que pensando no conceito de dialogismo de Bakhtin vemos grandes possibilidades de aprimoramento e humanização das relações entre educadores e alunos que cursam a Educação de Jovens e Adultos. Cabe lembrar que não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o

contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados. Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 2000, p. 414)

Sabemos que nossa sociedade brasileira herdou vícios terríveis de seu passado colonial. Dentre esses vícios temos o mandonismo e o bacharelismo. As escolas se tornaram muito mais centros de poder, semelhantes a prisões. Caberia ao professor o papel de “vigiar e punir”. As mudanças ocorridas nos últimos 50 anos visaram muito mais a ampliação de vagas do que a melhoria do ambiente e da qualidade de em ensino. A perspectiva dialógica valoriza o aluno, a comunidade da qual ele faz parte, as experiências pretéritas que ele carrega. Também valoriza a experiência do professor e o estimula a empatia. Com isso, abre-se a porta para um verdadeiro aprendizado. Também é patente que as escolas enfrentem problemas de grande envergadura como falta de verbas, pessoal e materiais adequados. Porém, se não podemos resolver todas essas importantes questões, é possível ao educador se portar como um facilitador do conhecimento, compartilhando dialogicamente com o aluno suas experiências e visões, lembrando que o dialogismo pressupõe uma via de mão dupla: quem ensina também aprende. Até porque o aluno da EJA, tal como qualquer outro, carrega experiências, contextos e conhecimentos que merecem ser compartilhados. Com isso o clima em sala de aula. Fugindo de uma educação engessada, é possível criar espaços que realmente valorizam a cultura, raízes, e conhecimentos não só dos alunos mais também da própria comunidade. Segundo Barros Paulo Freire estaria na contra mão do viés exclusivamente financeiro e “robotizado” que tomou conta de vários seguimentos do mundo da educação. . Segundo o autor:

A sua obra está marcada por uma forte crítica a educação bancária que compreende o/a aluno/a como um saco vazio a ser preenchido de conhecimento e o/a professor/a aquela figura que detém todo o saber, inquestionável, absoluto e estático. Nessa perspectiva, o/a aluno/a é um ser que deve ser adaptado a sociedade vigente, sem criticidade, criatividade, dúvidas, curiosidade e/ou autonomia; num amplo processo de desumanização da pessoa. Assim, Paulo Freire e todos/as que o seguiram, passaram a criticar essa forma de educação tradicional. Na perspectiva educativa freiriana está presente a emancipação e libertação dos sujeitos, a partir da superação das suas condições precárias de vida e do acesso ao conhecimento para, assim, desvelar a realidade vivida e transformá-la. A educação em Paulo Freire é humanizadora, libertadora, criadora, criativa, singular, emancipadora, capaz de modificar o ser humano, ao passo que este se refaz, refazendo seu cotidiano e a realidade em sua volta. Tudo em mutirão, sempre com seus iguais, num sentido de identidade de classe social. Assim, o foco está no aprender e não no ensinar; no descobrir-se e desvelar o mundo; com uma metodologia participativa. (BARROS, 2020).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não se dispõe a ser uma “formula” para o sucesso. O que queremos com nossas considerações e provocações e resgatar a humanização do processo educacional. Aqui focamos na Educação de Jovens e Adultos. Porém, o dialogismo bakhtiniano não se aplica exclusivamente a um tipo específico ou seguimento. Se aplica a tudo que é humano, independente da idade, da realidade, dos indicadores socioeconômicos e das vivências. Talvez um dos grandes erros que podemos cometer como educadores é achar que temos o monopólio do conhecimento. Estabelecer o diálogo, da maneira sugerida por Bakhtin, torna o cotidiano escolar mais atrativo. Nossa história como humanidade demonstra que trabalhando de forma colaborativa e dialógica podemos avançar mais. Toda vez que falamos também devemos ouvir. Assim a construção da cidadania e do conhecimento pluralista deixa de ser uma meta longínqua e se torna realidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

_____. *Estética da criação verbal*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Towards a Philosophy of the Act. Translation and notes by Vadim Liapunov. Edited by Vadim Liapunov & Michael Holquist*. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Ilena Felipe. *Paulo Freire: Um semeador da esperança e da libertação*. Brasil de Fato, Natal (04 de maio de 2020). Disponível em <<https://www.brasildefatorn.com.br/2020/05/04/artigo-paulo-freire-um-semeador-da-esperanca-e-da-libertacao>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

BRANDÃO, C. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, Marilurdes Cruz. A seção o português é uma figura, de Marcílio Godoi, In: *Dialogo com gêneros discursivos nas esferas jornalística, científica e pedagógica*, 2015.

ECCO, Idanir, NOGARO, Arnaldo. *Paulo Freire: da concepção de Educação e das virtudes do educador para uma Educação humanizadora*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7364_4843.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria (org). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

HABERMAS, Jürgen. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Ortega y Gasset, J. (1966). *Meditaciones del Quijote*. In *Obras completas de José Ortega y Gasset* (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: Revista de Occidente. (Trabalho original publicado em 1914).

ROMÃO, J. E. Educação. In. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008,

SOBRAL, Adail. *O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente*. In *Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/277794247_O_ato_responsivel_ou_ato_etico_em_Bakhtin_e_a_centralidade_do_agente>. Acesso em 08 de agosto de 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* – São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição).

**PARA UMA EDUCAÇÃO EM *MEDIA LITERACY*: formação de leitores e
consumidores da educação básica atual**

Mariana Oliveira Sarreta Vieira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pelo Uni-
FACEF
mariana.sarreta@hotmail.com

Thais Machado Costa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pelo Uni-
FACEF
thaisgestaoeducacional@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta Oliveira
Uni-FACEF
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp – Araraquara
sheilafacef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz algumas reflexões sobre a formação de leitores da educação básica, voltada para uma educação em *media literacy*, no qual o ensino dos discentes deve prepará-los para o uso dos mais variados meios digitais e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, pensando em um ensino voltado ao desenvolvimento de competências que estimulem a criticidade no que se refere às informações e aos conteúdos acessíveis nas mais variadas mídias. O estudo tem como subsídio para explanação, o documento balizador da qualidade de ensino, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, resultado de uma política educacional que visa garantir, aos estudantes, o direito de aprender um conjunto essencial e fundamental de conhecimentos, competências e habilidades, dentre estas a preparação para lidar com textos digitais, acessíveis em múltiplas plataformas no dia a dia.

Atualmente, devido aos avanços tecnológicos, podemos inferir que estamos vivendo a era do conhecimento, sendo que a velocidade e volume de informações é crescente. Assim, é necessário um olhar a preparação dos estudantes, para atuarem em contexto de mudanças e inovações, de modo que professores revisitem suas práticas em sala de aula e reflitam sobre a formação

destes alunos para uma educação que os capacite para serem leitores e consumidores, no atual contexto social.

Diante do exposto, constrói-se o seguinte problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas podem ser concretizadas, por meio do multiletramento, como formas de capacitar os estudantes para a competência em mídia digital? Como hipóteses, pensa-se em: a) politização para o uso da internet e de redes sociais, na cultura digital; b) estudos sobre as características da linguagem hipermediática; c) a formação de leitor ubíquo e, conseqüentemente, de um consumidor diferente; d) conhecimento da estrutura e das ideologias de *copys*.

A fim de confirmar ou não as hipóteses, foi delimitado o objetivo geral que é discutir as práticas de multiletramento e o ensino de *copys*, a fim de formar os leitores e os consumidores contemporâneos, de forma que permita a eles o atendimento de demandas comunicativas cotidianas.

Assim, para atender ao objetivo geral, o trabalho contempla um referencial teórico com base em pesquisa bibliográfica teórica e acadêmica, visando analisar práticas docentes voltadas à formação para uma educação em *media literacy* no ensino básica. Para a pesquisa bibliográfica, são considerados os conceitos de cultura digital, nas perspectivas de Martino (2015) e Levy (2009), as concepções de multiletramento segundo Rojo (2012, 2013), de linguagem hipermediática e de diferentes tipos de leitores (SANTAELLA, 2017), de diferentes gêneros digitais (MACCEDO, 2018), além de análises da BNCC, observando preceitos das tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino voltado à formação em multiletramento na educação básica. As estratégias metodológicas reúnem também a análise de dois anúncios da marca Avon, nos quais são discutidas as ideologias, os valores e a estrutura dos textos. De modo que a contribuição do estudo reside na politização de práticas docentes contemporâneas e também de jovens leitores e consumidores, fatores estes imprescindíveis na formação da educação básica e compreensão do mundo cada vez mais globalizado.

2. SOBRE A CULTURA DIGITAL

Ao tratar de cultura digital, pode-se inferir que, no atual mundo globalizado, a circulação e a produção de informação e conhecimento é algo crescente, e grande parte destas informações estão armazenadas digitalmente, pois os novos conhecimentos têm relação direta com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Martino (2015) destaca que a relação do homem com o conhecimento do mundo ao seu redor está em constante transformação, principalmente porque é intermediada pelas mídias digitais, e as TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm grande influência nas relações sociais do homem na atual sociedade, e por este motivo as relações do indivíduo com o meio e a realidade são parcialmente adaptadas a lógica das mídias digitais.

Diante do exposto, é fundamental pensar na preparação dos estudantes para atuarem neste contexto de mudanças, repleto de informações que permeiam todas as áreas, em velocidade e volume. É necessário desenvolver, no aluno, competências relacionadas a um aprender a aprender que seja constante, pois a explosão de informação implica o desenvolvimento de outras habilidades que devem auxiliar em suas práticas diárias, principalmente relacionadas ao uso de novas tecnologias e domínio de textos em suas variadas formas. Como ressalta o autor Lévy (2009), ao mencionar que nossa sociedade é baseada na gestão do conhecimento, o que supõe que os indivíduos precisam ser capacitados, para atuar de forma criativa e responsável no seu meio. Para o autor, é necessária uma formação crítica, a fim de compreender qual informação possui fonte confiável e concreta, ou seja, não basta apenas o acesso, é necessária também a seleção crítica e a organização na utilização da informação, e assim ser capaz saber como usá-la, além de ser capaz de produzir informação, em um processo de troca e colaboração do conhecimento.

No contexto atual, devido aos avanços tecnológicos, pode-se dizer que estamos vivendo a era do conhecimento, porque o mesmo circula rapidamente em velocidade e em volume. Para isso, os professores precisam ter claro que as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos,

como também novas formas de produzir, de disponibilizar, de replicar e de interagir, como por exemplo, a interação com as novas ferramentas da cultura digital. Estamos na era do mundo virtual e é necessário se adequar à realidade, assim, neste cenário, novas práticas precisam ser contextualizadas para que atendam a real necessidade dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

A cultura digital precisa permear as práticas docentes, e o ciberespaço atua como ambiente que promove as múltiplas conexões, interatividade e trocas coletivas, e também contribui para mediar as questões de estudos, pesquisas, comunicação, conectividade e socialização, fatores estes imprescindíveis na formação do aluno da educação básica e compreensão do mundo cada vez mais globalizado.

3. MEDIA LITERACY E MULTILETRAMENTO

Atualmente, com o amplo volume de informações, notícias, e propagandas veiculadas, verifica-se a necessidade crescente de rever a formação dos alunos, para uma educação que os capacite, para serem leitores e consumidores, no atual contexto social. Assim, conseqüentemente o papel da escola deve ser repensado, preparando os estudantes, para lidarem com tal questão. Neste cenário, os alunos precisam ser orientados e capacitados para lidar com todas as informação presentes nas mais diferentes mídias, desenvolvendo a competência de localizar, selecionar, organizar e comunicar as informações, em uma aprendizagem que seja efetiva, e também possibilite um aprendizado ao longo da vida escolar. Neste sentido, pode-se dizer que “o processo de aprendizagem necessário ao desenvolvimento da busca e do uso da informação denomina-se letramento informacional” (MACEDO e GASQUE, 2018, p. 8)

O letramento informacional é relevante para uma educação em *media literacy*, sendo capaz de contribuir no desenvolvimento de competências efetivas na formação crítica do aluno, o que é essencial no contexto atual. Assim, letramento informacional refere-se ao processo de desenvolvimento de “competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas” (MACEDO, 2018 apud GASQUE, 2012, p. 28).

Para Macedo e Gasque (2018), com o excesso de informações veiculadas nos últimos anos muitos países consideram a relevância de implementar programas de letramento informacional desde os anos iniciais da educação básica, com o intuito de desenvolver no aluno competências e habilidades de acesso e uso das informações, utilizando-as com eficiência e eficácia para uso pessoal e social. Ou seja, a escola tem como desafio formar jovens e crianças para um mundo vasto em informações e tecnologias. Para isso, é válido se atentar ao currículo básico da educação, a formação inicial e continuada dos professores e os investimentos que estão sendo realizados neste sentido.

Tal questão fica clara, principalmente, quando nos voltamos ao contexto escolar, ao qual grande número de alunos sente-se perdido, ao realizar algum tipo de pesquisa na internet. A pesquisa é um processo dinâmico, por reunir grande número de informações e conteúdos disponibilizados pela web, assim, aprender a lidar com esta questão é uma das tarefas necessárias, desde os primeiros anos escolares. Ou seja, o ensino não pode ser apenas transmissor de conhecimento, mas sim com foco na investigação e resolução de problemas.

Neste sentido, pode-se inferir que o trabalho com letramento informacional é uma importante ferramenta formativa para os alunos da educação básica, para que desenvolvam competências e habilidades, para lidar com a informação, melhorando assim sua compreensão da realidade e possibilitando uma intervenção construtiva nela.

Neste contexto, Rojo (2012) traz o conceito do termo multiletramento, que é emergente da sociedade contemporânea, em sua grande parte, devido às novas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), e à grande variedade de culturas, fruto de um mundo globalizado. Rojo (2012) aponta também a questão de uma pedagogia dos multiletramentos, no qual é preciso pensar como as novas tecnologias da informação podem transformar os hábitos de ensinar e aprender, além de inserir no ensino novas práticas, em um trabalho colaborativo, formando leitores críticos, que buscam conhecimento, afim de transformar o meio em que vivem.

Segundo Rojo (2013), as novas linguagens tecnológicas estão cada vez mais presentes, e conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem precisam ser ampliados, proporcionando uma abertura para circulação de

conhecimento. É fundamental um outro olhar para as práticas em sala de aula, com práticas mais efetivas em relação ao uso da informação e das mais variadas linguagens que circulam nas diferentes mídias, sejam elas verbal, hipertextual ou hipermediática, além da mudança nos níveis de interação, que se tornam mais colaborativas e flexíveis, o que ocasionalmente propicia os multiletramentos. Assim, “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7).

Pode-se inferir, assim, que os professores precisam de uma formação continuada, pois o perfil dos alunos mudou, devido à influência cada vez mais presente das tecnologias, globalização e acesso à internet. Como mencionado por Dudeney (2016), a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente no uso com as novas tecnologias, denominados como os nativos digitais e a geração internet, sendo que estes estão aptos a gastar mais tempo experimentando tecnologias digitais e navegando na web.

Neste âmbito, é relevante mencionar também a questão dos estudos voltados à *media literacy*, que visa à relação entre comunicação e educação, uma ligação que precisa ser discutida no meio educacional, pois favorece o desenvolvimento de habilidades e competências na formação integral do aluno. De acordo com Caprino (2012), a definição de *media literacy* que mais tem sido aceita em muitos textos sobre o tema, foi definida em 1992, em uma conferência internacional, e que definiu *media literacy* como “a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas” (AUFDERHEIDE, 1992 apud CAPRINO, 2012, p. 16). Compreende-se, assim, que *media literacy* se refere a habilidades específicas voltadas à questão educacional e informacional com ênfase ao uso das diversas mídias. Ou seja:

[...] *media literacy* é o termo usado para descrever as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento independente e consciente do cidadão no novo entorno comunicacional – digital, global e multimídia – da sociedade da informação. A *media literacy* (a alfabetização mediática) é considerada o resultado do processo de *media education* (PÉREZ TORNERO, 2008, p.103 apud CAPRINO, 2012, p.16).

Ainda, de acordo com Caprino (2014), as atividades relacionadas à *media literacy* estão voltadas principalmente ao uso e domínio das ferramentas disponíveis na internet, assim como uma orientação voltada ao ensino de uma navegação segura nas redes, ou seja, os envolvidos no processo educacional de formação do aluno devem atentar-se para um trabalho que direcione como o estudante deve lidar com a vasta gama de informações. Nesse contexto, a autora ainda destaca a importância de orientar para um ensino que permeia três pontos principais, sendo: o acesso do conteúdo, análise do conteúdo e avaliação do conteúdo disponível na rede. Dessa forma, o professor precisa revisar suas práticas pedagógicas, além de refletir que práticas podem ser concretizadas, por meio do multiletramento, para formar e capacitar os alunos da educação básica para a competência em mídia digital.

3.1 Concepções e conceitos

Ao abordar os conceitos voltados para uma educação e ensino em *media literacy* na formação de alunos leitores e também consumidores de informação, é essencial que os professores compreendam o termo e o conceito, assim o presente capítulo apresentará brevemente essas concepções, a fim de contribuir para reflexões em práticas pedagógicas que podem ser concretizadas na educação básica. Martino (2015) remete *media literacy* à competência dos indivíduos em meios digitais, articuladas com as atividades cotidianas.

Martino (2015) destaca que não há uma tradução exatamente correta para a expressão *media literacy*, pois não se trata apenas da tradução de uma palavra, mas sim a definição de um conceito. No entanto, a busca pela tradução da terminologia apresenta alguns resultados, como: alfabetização para os meios, educação para a mídia e competência midiática.

Nesta perspectiva, Martino (2015) menciona diferentes concepções para cada tradução. Ao tratar de alfabetização para os meios, destaca que o indivíduo precisa ser alfabetizado em relação aos meios de comunicação, dominando a ferramenta utilizada. O mesmo se aplica na terminologia educação para a mídia, ou seja, os meios de comunicação. Nesse caso, coloca-se como um instrumento técnico. Ao tratar da tradução como competência midiática, a noção de

competência vislumbra o sentido amplo de entender e não apenas saber usar a ferramenta, ou seja, não basta somente ter domínio dos dispositivos midiáticos mas sim entender-se como parte do ambiente midiático como um todo.

Bauer (apud MARTINO, 2015) apresenta a questão do desenvolvimento da competência midiática, na proposta de *media literacy*, e ressalta que a questão não é oferecer o conhecimento técnico de funcionamento, mas sim compreender o indivíduo dentro do contexto do ambiente midiático, um modo de ser do espaço social, no qual as interações e mediações acontecem, a partir da comunicação proporcionada pelas mídias. E ao refletir esta questão, o professor precisa conhecer melhor seu aluno, e compreender que a geração atual vive inserida neste ciberespaço. É relevante considerar também que vivemos em um mundo virtual e é necessário se adequar a realidade. Como menciona Castells (1999), a cultura da virtualidade real, associada a um sistema multimídia, contribui para transformação do tempo em nossa sociedade, pois a informação, atualmente, é instantânea em todo o globo, e isso envolve mudanças nas questões sociais, culturais e de comunicação.

Por fim, o autor destaca que a *media literacy* reveste-se dos contornos de uma proposta que vise no contexto educacional um estudo que propicie pensar criticamente os meios em relação com a cultura e a influência das mídias em suas experiências diárias, ressalta ainda que, para viver em uma sociedade midiática, é necessário ter domínio desta competência para atuar nas diversas práticas da atual sociedade contemporânea.

3.2 O multiletramento previsto na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - é um dos documentos da educação brasileira atual, trata-se assim de uma política pública educacional que visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, através do desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica. A competência no documento referência a questão da mobilização de conhecimentos, ou seja, os conceitos e procedimentos; e as habilidades voltadas as práticas, sejam elas cognitivas e/ou socioemocionais, além atitudes e valores voltados para resolução de demandas cotidianas e formação para o exercício da cidadania.

O documento ressalta para a necessidade de um outro olhar para a educação, na qual questões centrais do processo educativo devem ser pensadas, como “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2019, p. 14).

Diante da atual realidade, é relevante pensar nas práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, assim como novas formas de produzir e interagir com as informações apresentadas nas diferentes linguagens, isso inclui também os textos apresentados nas redes sociais e ambientes virtuais. É necessário pensar nestas questões na preparação do aluno, considerando que ele tem contato direto e constante a estas novas ferramentas e textos. A BNCC (2019) destaca essa demanda para as escolas, ou seja, de contemplar, de forma crítica, essas novas práticas de linguagem e produções, principalmente quando estão voltadas o uso das TDIC, e como lidar com as diferentes linguagens necessárias para o mundo do trabalho, estudos, vida cotidiana etc.

É imprescindível que a educação atual pense em quais práticas pedagógicas devem ser concretizadas, por meio do multiletramento, com o objetivo de capacitar os estudantes para a competência em mídia digital, e para saber lidar com as diferentes fontes de informação e textos digitais, acessíveis nas mais variadas plataformas no dia a dia.

Assim, o documento da BNCC (2019) menciona que práticas que abordam os multiletramentos e as práticas voltadas a cultura digital no currículo contribui para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas relacionadas a linguagem, além de permitir que o indivíduo seja mais que um “usuário da língua/das linguagens”, mas que também seja um agente transformador, que atua diante dos diferentes textos que tem acesso, capaz de transformar, redistribuir e produzir novos sentidos ao material que tem acesso, ou seja, atuar mediante ao que já existe e criar algo novo, processo que alguns autores associam à criatividade. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a “cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2019, p. 70).

Os profissionais envolvidos no processo de formação do aluno precisam se atentar a estas questões que envolvem o ensino, as mudanças na sociedade e refletir sobre qual a demanda relacionada e esta formação. Além disso, é importante considerar que os alunos de hoje têm acesso a informação de forma rápida e são usuários ativos das novas tecnologias, havendo assim uma necessidade ainda maior de ensinar estes alunos a usarem a informação a favor da sua formação.

Diante deste contexto, o presente artigo contribui para o trabalho dos professores, com a finalidade de refletir sobre a própria prática docente voltada para os multiletramentos e vislumbrar melhorias no ensino que contribuam para formação do aluno na educação básica, e conseqüentemente, para uma educação significativa e de qualidade. Ou seja, é relevante desenvolver ações que permeiam da educação infantil ao ensino médio, a fim de preparar o aluno para as novas demandas da sociedade, formando leitores e consumidores contemporâneos, de forma que permita a eles o atendimento de demandas comunicativas cotidianas.

4. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM HIPERMIDIÁTICA

Desde a criação dos dispositivos móveis, como celulares, tablets e notebooks, com acesso à rede – internet – até os dias atuais, em especial ao momento pandêmico devido ao COVID-19, pode-se observar que a população passa a conviver cada vez mais em dois mundos, o real e o virtual.

É a partir da criação do mundo virtual que surge uma nova linguagem, hipermidiática, novos hábitos, comportamentos, modos de pensar e agir, entre outras inúmeras criações. Está acontecendo uma revolução digital e é sobre a nova linguagem, hipermidiática, que surge com essa revolução que será discorrido a seguir.

4.1 Histórico

Para entender como surgiu a linguagem hipermidiática, é importante entendermos como foi a evolução da internet.

No ano de 1969, foi criada a *Arpanet*, uma rede de computadores que se ligavam entre si, de modo que uma máquina podia comunicar com várias outras ao mesmo tempo. Essa rede foi muito usada pelos soldados americanos em tempos de guerra, em especial, a guerra fria.

Alguns anos depois, surgiram outras redes, como a *Arpanet*, e é então, que este conjunto de redes fica conhecido como internet.

A grande transformação ocorreu quando os computadores domésticos puderam ser conectados às redes, de modo que as pessoas podiam conversar com outras em qualquer lugar que esses estivessem. Os computadores passaram a ficar cada vez mais populares, aprimorados, rápidos e práticos de serem usados. Foi então que a população passou a inserir esse novo meio no seu dia a dia, surgindo assim, novos hábitos de convivência dos seres humanos.

De acordo com Santaella (2017, p.127),

a consequência disso, com grandes implicações no mundo da linguagem, foi a emergência e rápida evolução da multimídia, que levou à convergência das quatro formas principais que tradicionalmente dominavam na comunicação humana: publicação em papel (imprensa, revistas e livros); audiovisual (cinema, televisão, vídeo); telecomunicações (telefone, satélites, cabo); informática (computadores e programas informáticos).

Pode-se chamar de *Web 1.0*, o início rudimentar dos portais e programas de busca que se encontravam na internet que, aos poucos, foram sendo aprimorados e os sites tornando-se cada vez mais específicos. A transição para a *Web 2.0*, caracterizada pelo surgimento das redes sociais e a popularização dos dispositivos móveis.

A *Web 3.0* ou *Web Semântica* é a junção da duas *Webs* anteriores mais a inteligência das máquinas, ou seja, é a união dos usuários e das máquinas na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando o ambiente digital ainda mais dinâmico. E, a *Web 4.0* ou *Web Simbiótica* é um reflexo das necessidades do mercado consumidor moderno, caracterizada pelo uso massivo da inteligência artificial.

A principal característica que diferencia a evolução das *Webs* é o nível de interatividade com o usuário.

É a partir de toda essa evolução que surge a preocupação em estudar a nova linguagem humana, a linguagem hipermidiática. Para Santaella (2017, p. 134):

À medida que os computadores ficaram potentes, acessíveis e miniaturizados, as palavras passaram a coreografar junto a outras linguagens: setas, gráficos, cascatas, imagens e sons de todas as naturezas. São essas coreografias que receberam o nome de *hipermídia*.

A hipermídia, também considerada uma nova linguagem humana, é a junção do verbo, som, imagem e símbolos em um só texto e lugar, de modo que o internauta pode encontrá-la a qualquer momento e até mesmo visualizá-la em quaisquer ordens.

4.2 Tipos de leitores e consumidores contemporâneos

Com um novo tipo de linguagem humana, surgem também novos tipos de leitores. São quatro os tipos de leitores: contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos. Estes foram divididos em leitores pré-digital e pós-digital.

Leitor contemplativo (pré-digital) é aquele que gosta de ter o livro impresso para ler e reler quantas vezes forem necessárias. É o leitor que aprecia a leitura no silêncio e viaja pelo tempo através de suas leituras. Santaella (2017, p. 142) afirma que “a característica básica, aqui, é a leitura silenciosa e solitária, feita de modo individual e na qual o leitor cria uma relação estreita com a obra que lê”.

Com o efeito da Revolução Industrial e a criação das novas máquinas de produção de linguagem, surgem as imagens em movimento, a partir de então tem-se o leitor movente (pré-digital). Santaella (2017, p. 142) diz que “[...] a leitura passou a ser uma atividade instável, novidadeira, permeada pela linguagem efêmera e híbrida dos jornais”.

No pós-digital, temos os leitores imersivo e ubíquo. O primeiro, de acordo com Santaella (2017), é aquele que imerge nas redes de “infotimento” – junção de informação + entretenimento. O leitor imersivo é capaz de compreender textos que têm a junção do hipertexto com a multimídia.

O leitor ubíquo é aquele que está inserido simultaneamente nas leituras físicas e também virtual.

A mistura das características do leitor movente com as do leitor imersivo ensejou o surgimento de um tipo de leitor híbrido, com um perfil cognitivo também inédito: o leitor hipermóvel e hiperconectado, aquele que perambula pelas redes por meio de dispositivos móveis (SANTAELLA, 2017, p. 147).

O desafio do marketing é conseguir captar o leitor ubíquo, pois, não se trata mais de um leitor concentrado, mas daquele que está com a mente distribuída, prestando a atenção em mais de uma imagem e som. Objetivo é captar este leitor ubíquo, para que ele se prenda a imagem divulgada, de modo que acesse o canal desejado.

5. AVON NO AMBIENTE DIGITAL: entre leitores e consumidores

Nas seções anteriores, foram estabelecidas balizas teóricas e acadêmicas, para tratar da *media literacy* e os efeitos dela, na formação de estudantes da educação básica na contemporaneidade, especialmente, na prática pedagógica, por meio de multiletramentos.

Com base na sustentação teórica, foi constituído um *corpus*, para ilustrar as possibilidades de práticas docentes com *copys*, que é um gênero discursivo digital que constitui, simultaneamente, leitores e consumidores. O *copy* é discutido, a seguir. Os leitores considerados aqui são os ubíquos (SANTAELLA, 2017), que têm habilidade para conciliar os meios físico e digital e se constituir em tal contexto.

O *copy* é um gênero discursivo de mídias sociais que tem por propósito despertar, no leitor, o desejo de compra e de consumo. Como, no presente estudo, selecionamos trabalhar com crianças e adolescentes da educação básica, a marca escolhida foi a *Avon*.

Após uma breve análise nas redes sociais – *Facebook* e *Instagram* – da marca *Avon*, optou-se em trabalhar com esta pelo fato de trazer propagandas que trabalham a igualdade e integridade das pessoas, sendo estas um dos cinco valores da marca. O perfil da marca nas redes sociais traz cores vibrantes, influenciadores, homens e idosas, usando maquiagens e, pessoas com tons de pele diferentes.

As pesquisadoras objetivam discutir as possibilidades com as práticas de multiletramento, por meio do ensino de *copys*, a fim de refletir sobre formas de politizar os leitores e os consumidores contemporâneos, permitindo a eles o

atendimento de demandas comunicativas cotidianas, face aos novos conceitos de publicidade do momento atual.

5.1 A marca

A marca *Avon* surgiu, em 1886, por David H. McConnell, um vendedor de livros de porta em porta. David levava amostras gratuitas de perfumes para seus clientes o receberem, principalmente as mulheres. Criou a venda de perfumes por catálogo. Criou a empresa, inspirado pela ideia de que as mulheres poderiam ter uma renda independente “para garantir o próprio bem-estar e felicidade (AVON, 2021, online)”.

Persis F. Eames Albee se tornou a primeira Representante de Beleza *Avon*, autônoma da empresa. No Brasil, a empresa chegou, em 1958, e atualmente é o país que representa a maior operação da companhia e detém sua maior força de vendas (AVON, 2021, online).

A empresa *Avon* segue cinco valores fundamentais: confiança, humildade, respeito, crença e integridade. Desde o início da sua existência, a *Avon* inspira em a fomentar o empreendedorismo e a independência financeira. A empresa é motivada a promover um ambiente de trabalho agradável, aos colaboradores, valorizando cada Representante de Beleza *Avon* e o alcance que tem em suas comunidades, e entre seus familiares e amigos.

O propósito da marca é empoderar mulheres, promover independência financeira e realçar todo tipo de beleza. Além disso, a marca executa projetos que reduzem o impacto ambiental e promovem o social (AVON, 2021, online)”.

Desde a sua criação, a marca tem como foco as mulheres, por isso, o *Instituto Avon* desenvolveu projetos para as auxiliarem ao combate ao câncer de mama e à violência doméstica.

Em janeiro de 2020, a empresa *Natura&Co*, composta pelas marcas: *Natura*, *The Body Shop* e *Aesop*, compraram a marca *Avon*. A marca *Natura&Co* deixa claro que cada uma das marcas têm a sua missão e espíritos únicos, mas estão unidas para um único propósito “cultivar a beleza e os relacionamentos para viver e trabalhar melhor (NATURA&CO, 2021, online)”.

Assim, a marca *Avon* foi selecionada, por ser tradicional, conhecida e popularizada na sociedade brasileira. Atende a vários públicos, desde crianças a pessoas da melhor idade.

5.2 Anúncios digitais e a estrutura *copywriting*

Foram selecionados dois anúncios veiculados no *Instagram* da marca *Avon*, sendo um com a jogadora futebolista Marta e um com a vencedora do *Big Brother Brasil 2021*, Juliette. O motivo inicial da escolha destes anúncios se deu pelo fato da empresa *Avon* ter como propósito o empoderamento das mulheres e trazer figuras de autoria, influenciadoras, para os anúncios demonstra isto.

A análise dos dois anúncios escolhidos é feita, usando a estrutura de *copywriting*, explicada na sessão seguinte.

5.2.1 Estrutura *copywriting*

Para analisarmos os anúncios escolhidos, seguindo a estrutura *copywriting*, é preciso entender o significado desta palavra. Maccedo (2018, p.12) traz dois significados: *copywriting* é “fazer uso das palavras corretas para se comunicar com um público e guiá-lo a uma tomada de decisão” e “A arte de escrever para vender”. Entende-se, então, que *copywriting* é transmitir uma nova ideia, apresentar uma visão diferente da que o público está acostumado e conduzi-lo a uma tomada de decisão. Assim, pode-se entender *copywriting* como uma escrita persuasiva, que tem o objetivo de seduzir o público a consumir.

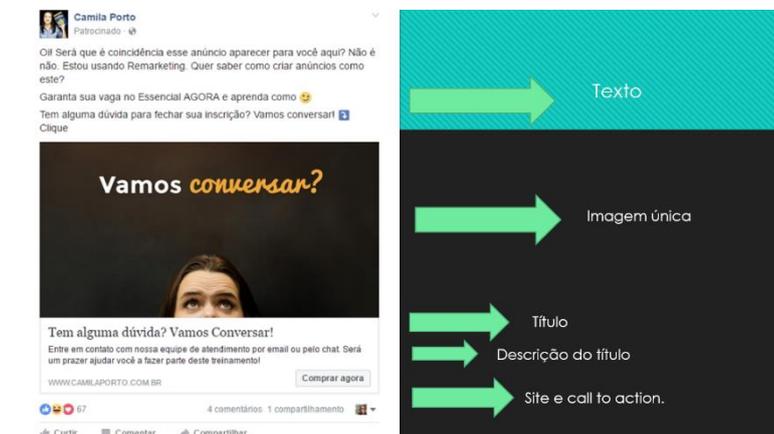
O aperfeiçoamento das técnicas publicitárias mudou ao longo do tempo. No início a publicidade, era considerada informativa, com a chegada da Revolução Industrial e o aumento pelo interesse nas vendas dos produtos, a publicidade passou a ser persuasiva e mais tarde, com o aumento das concorrências, a publicidade passou a ser mais agressiva, conhecida como publicidade “combativa”.

A publicidade atual - Era Pós-digital - exige do *copywriter*, também conhecido como redator, que crie textos para os anúncios, considerando, de acordo com Maccedo (2018, p. 31): “A sua comunicação deve ser fluida a ponto de oferecer

a menor resistência possível na mente do seu leitor”, pois uma leitura complexa pode fazer com que o leitor ubíquo abandone a comunicação.

Pode-se observar, geralmente, a seguinte estrutura de um *copy*:

Imagem 1 – Exemplo de estrutura do *copy*.



Fonte: Adaptado de PORTO, 2021, online, para a aula da Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, no Uni-FACEF.

O *copy* é um anúncio publicitário. Possui uma estrutura, conforme descrito a seguir:

No *copy*, observam-se as seguintes partes: Texto (acima da imagem ou do vídeo), imagem ou vídeo, título, descrição do título, site e *call to action*.

No Texto, há o apelo para a interação direta com o leitor. Busca uma proximidade e atrai porque, geralmente, promete entregar um conhecimento novo. O apelo direto se faz por meio de questões e *calls to action* (chamadas para a ação, com uso de verbo no imperativo e uso de você). Também são usados *emojis* e/ou *hashtags*.

Abaixo do Texto, é apresentada uma Imagem única ou um vídeo. Sobre eles, podem aparecer *letterings*, que são escritas que auxiliam a compreensão do sentido da mensagem.

Abaixo da Imagem ou do Vídeo, aparece um Título, rápido, direto, curto. Também se caracteriza por ser curto e interativo.

Em seguida, são apresentadas informações mais detalhadas do título, preferencialmente com uso de *call to action* e com o apelo de disponibilização para outras informações.

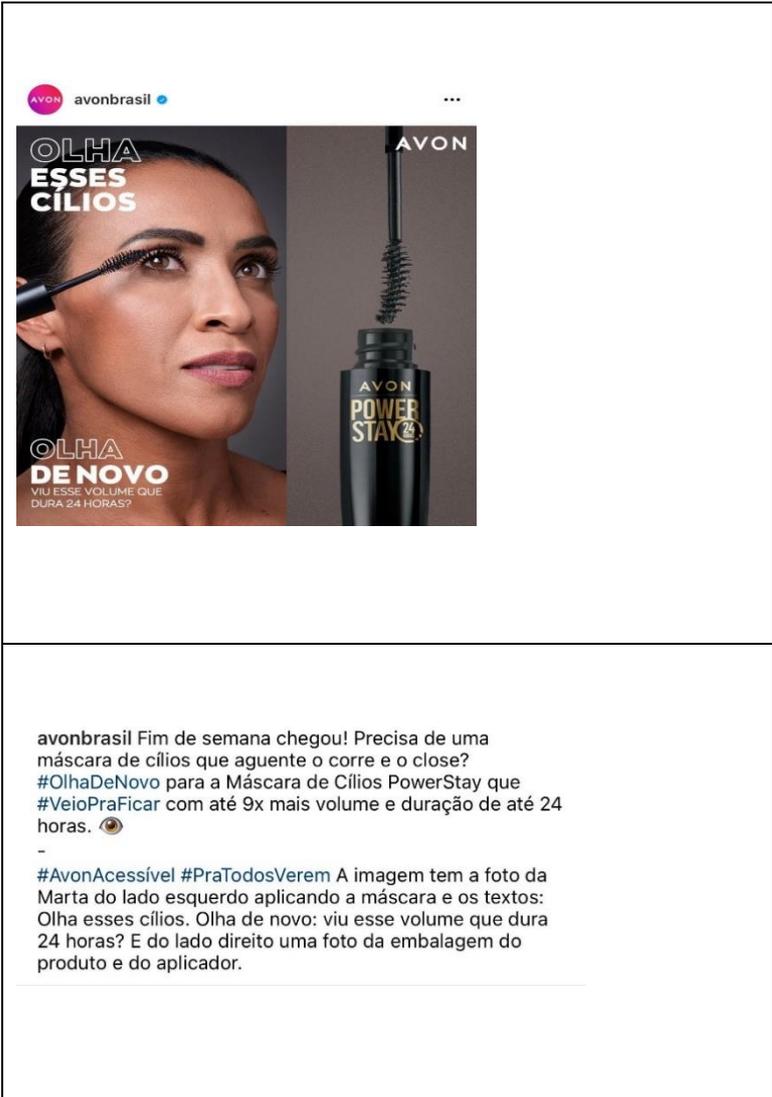
Por site, geralmente, os *copys* são encerrados com referenciais, ou seja, informações que propiciam, ao leitor, acesso a sites, *landing pages* e que podem envolver por apresentarem mais detalhes sobre o anúncio.

É preciso observar que a estrutura do *copy* envolve o conteúdo e auxilia a construção do sentido do texto. Assim, por meio da estrutura e do conteúdo, é possível identificar as ideologias e as intencionalidades daqueles que o produzem.

Nos itens seguintes, é realizada uma análise dos dois anúncios da marca *Avon*, com mesma estrutura, nos quais são discutidas as ideologias, os valores e a estrutura dos textos.

5.2.2 Anúncio 1

Imagem 2. Anúncio, *Instagram Avon*.



avonbrasil Fim de semana chegou! Precisa de uma máscara de cílios que aguente o corre e o close? #OlhaDeNovo para a Máscara de Cílios PowerStay que #VeioPraFicar com até 9x mais volume e duração de até 24 horas. 👁️

-

#AvonAcessível #PraTodosVerem A imagem tem a foto da Marta do lado esquerdo aplicando a máscara e os textos: Olha esses cílios. Olha de novo: viu esse volume que dura 24 horas? E do lado direito uma foto da embalagem do produto e do aplicador.

Fonte: Instagram, 2021, online.

Formato de Anúncio: Imagem única – post estático

Análise da Imagem: a marca está anunciando um rímel “PowerStay”, através de uma imagem fotográfica tirada de modo frontal, a jogadora Marta está com olhar voltado para cima o que causa a ideia de superioridade e poder. Ao lado a foto da embalagem do produto. Na imagem pode-se ler “olha esses cílios”, “olha de novo”, enfatizando o olhar da jogadora e o produto que é para realçar o olhar.

Análise da Legenda: a legenda pode ser lida com um duplo sentido na palavra “corre”, pois apresenta a jogadora de futebol Marta. A palavra da ideia de aguentar ao jogo, mas também tudo o que você precisa fazer.

Chamada para Ação: ao clicar na imagem temos o link direto para o preço e compra do produto.

Valor ou Ideologia: ao escolher a jogadora de futebol feminino, Marta, para fazer a propaganda de um produto de maquiagem, a marca trabalha a quebra de paradigmas, pois o futebol é considerado um esporte masculino.

A estrutura do *copy* interpela o leitor, aproxima-se dele: o uso do “Você”, elíptico, em “Olha esses cílios” (Você, olha esses cílios). Também o uso do verbo no imperativo: “Olha”, que sugere uma ação ao leitor.

Em seguida, o texto “Olha de novo” faz uso de repetição e também da ambiguidade. O fato de apresentar o produto do lado direito capta o olhar do leitor para o conhecimento e a educação sobre o produto.

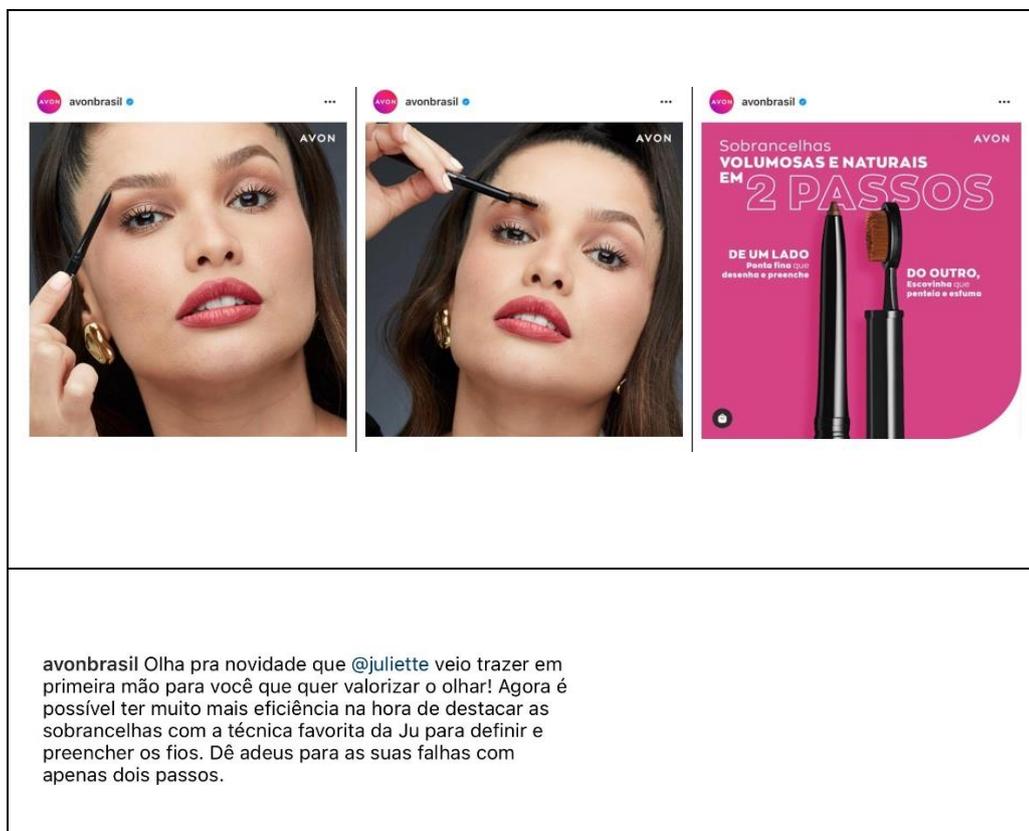
São usadas *hashtags*, linguagem popularizada entre adolescentes, o que gera atração do público.

O excesso de questionamentos também atrai, porque o leitor se sente obrigado a respondê-los. Acabam funcionando como diálogos entre pessoas.

Enfim, os *copys* são organizações textuais e discursivas que tendem a fazer o leitor agir, iminentemente, e por anunciarem produtos e serviços levam ao consumo. Formam leitores e consumidores.

5.2.3 Anúncio 2

Imagem 3. Anúncio, *Instagram Avon*.



Fonte: Instagram, 2021, online.

Formato de Anúncio: Carrossel – post estático

Análise da Imagem: no primeiro e no segundo anúncios, a marca apresenta a influenciadora Juliette, com a posição da cabeça e olhar voltado para cima e batom avermelhado, o que causa a ideia de superioridade e poder. A influenciadora que está usando o produto, assim, a ideia é que se ela usa o produto, o leitor também deve usar. A terceira imagem apresenta o produto e a explicação da sua função.

Análise da Legenda: a marca utiliza a frase “a técnica favorita da Ju”, para apresentar ao leitor que a influenciadora usa e gosta do produto, assim, o leitor também deve usar.

Chamada para Ação: o último anúncio do post tem o link para preço e venda do produto.

Valor ou Ideologia: a influenciadora Juliette é uma das mais seguidas nas redes sociais, assim, a ideia da marca é trazer o poder e popularidade dela para que seus seguidores se sintam atraídos a ficarem como Juliette.

Neste anúncio, composto por três imagens, o que chama a atenção do leitor e o faz se interessar em ver as outras imagens é que aparecem fotos influenciadora Juliette, sem nenhuma escrita – instiga o leitor a pensar do que ela está fazendo propaganda – assim, ele arrasta o anúncio para o lado e lê a legenda.

Na última imagem aparece a função do produto e em caixa alta - “2 passos” - para chamar a atenção do leitor que o produto é fácil e rápido de ser usado. Também aparece o link para compra, minimizando o tempo de decisão e compra do leitor.

Em seguida, na legenda o uso do “pra” na escrita, assim como é falado na linguagem coloquial e o @ marcando a influenciadora, traz intimidade com o leitor, ideia de proximidade e amizade, como se fosse a dica de uma amiga.

Os *links* de compras nos anúncios publicitários fazem com que o leitor não pense muito para fazer uma compra, clicando no *link*, o leitor é direcionado ao produto de uma maneira fácil e rápida, assim ele tem menos tempo para pensar se “quer” ou “precisa” do produto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral do estudo que é discutir as práticas de multiletramento e o ensino de *copys*, a fim de formar os leitores e os consumidores contemporâneos, de forma que permita a eles o atendimento de demandas comunicativas cotidianas, pode-se considerar o que segue.

O estudo apresentou reflexões sobre a formação de leitores e consumidores da educação básica, voltada para uma educação em *media literacy*, na qual o ensino dos discentes deve prepará-los para o uso dos mais variados meios digitais e TDICs, pensando em um ensino com olhar direcionado ao desenvolvimento de competências que estimulem e incentivem a criticidade, no que se refere às informações e aos conteúdos acessíveis nas mais variadas mídias.

O artigo abordou também indagações relacionadas ao aumento cada vez mais crescente em relação ao volume de informações, notícias, e propagandas

veiculadas, sendo imprescindível, diante deste cenário, rever a formação dos alunos, para uma educação que os capacite para serem leitores e consumidores, no atual contexto social. Ou seja, trabalhar práticas de multiletramento, a fim de desenvolver competências, para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento; aplicando esta habilidade em sua rotina e nas relações com o meio e a lógica das mídias digitais, pois o aluno da atual sociedade está inserido, simultaneamente, nas leituras de suportes físicos e também virtuais.

Considerando que a contribuição do estudo reside na politização de práticas docentes contemporâneas e também de jovens leitores e consumidores, é relevante trabalhar com um conjunto de práticas pedagógicas interligadas com as vivências dos alunos e conteúdos que acessam em rede, ou seja, compreender o cenário do ciberespaço do aluno, e assim incentivar uma aprendizagem ativa e colaborativa, que prepara o discente para atuar neste contexto de pessoas conectadas na rede, e que saiba filtrar e selecionar informações, além de um olhar crítico ao que é disponibilizado.

O trabalho com práticas de multiletramento e o ensino de *copys* na educação básica, visa assim desenvolver competências e habilidades para lidar com a informação, o preparando para domínio nas das mais variadas linguagens que circulam nas diferentes mídias, sejam elas verbal, hipertextual ou hipermediática, melhorando assim sua compreensão da realidade e possibilitando uma intervenção construtiva nela.

Por fim, é preciso que os profissionais envolvidos com o processo de formação dos alunos os preparem para atual sociedade, cada vez mais digital, é necessária uma alfabetização mediática, capacitando o aluno para leitura de anúncios que apresentam uma estrutura ideológica, ou seja, a leitura de *copywriting* para tomada de decisão. Conseqüentemente, com a análise dos anúncios apresentados no artigo, é possível inferir que o professor precisa trazer esta análise e interpretação para sala de aula, a fim de capacitar o aluno em suas leituras e acessos do mundo digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2019). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 5 julho 2021.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento. **Comunicação & Inovação**, v. 14, n. 26, 2012. Disponível em https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1781/1383 > Acesso em 28 julho 2021.

CAPRINO, Monica Pegurer. Práticas de mídia-educação e o “empoderamento” do cidadão: o que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v. 9, n. 1, p. 157-173, 2014. Disponível em <file:///C:/Users/thais/Downloads/202-Texto%20do%20artigo-834-1-10-20181219.pdf> Acesso em 29 junho 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACCEDO, Paulo. **Copywriting**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

MACEDO, Murillo de Melo; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. A influência do letramento informacional na aprendizagem de estudantes na educação básica. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 5-22, 1 fev. 2018. Disponível em < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37928> > Acesso em 1 julho 2021.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes e redes. Editora Vozes Limitada, 2015.

PORTO, Camila. *Formato de anúncio no Facebook*: conheça os tipos e qual situação usar cada um dele. Disponível em: <https://www.camilaporto.com.br/formato-de-anuncio-no-facebook/>. Acesso em 30 agosto 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane, et al. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Redação publicitária digital**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

SITE AVON. Institucional. Disponível em: <https://www.avon.com.br/institucional/a-avon?sc=>. Acesso em: 29 jul 2021.

SITE NATURAECO. Quem somos. Disponível em: <https://www.naturaeco.com/grupo/quem-somos/>. Acesso 02 ago

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: a análise da nova BNCC a partir do material “Currículo em Ação” do estado de São Paulo

Daniela Graciano Sugahara
Mestranda em Ciências Sociais - UNESP
daniela.sugahara@unesp.br

Maria Carolina Graciano Sugahara
Mestranda em Geografia – UNESP
carolina.sugahara@unesp.br

Giovani Jorgetto
Bacharel em Ciências Sociais – UNESP
Graduando em Administração Pública – UNESP
giovani.jorgetto@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro apresentou, ao longo dos anos, novas características. Cada vez mais percebe-se uma ampla contratação de orientações prescritivas para os professores por parte da escola, afim de aumentar a qualidade no ensino a partir da utilização de sistemas apostilados de ensino e da ampla capacitação técnica para os docentes, conhecida como processo de formação continuada (CUNHA, 2011; ADRIÃO *et.al.*, 2009; ALMEIDA, 2006; SILVA e LEITE, 2017; MARCONDES e MORAES, 2013). Inseridos dentro de uma perspectiva neoliberal de desenvolvimento econômico, os processos mencionados representam, pela perspectiva pedagógica, a reprodução das características da Escola Tradicional, no que refere-se ao controle de alunos e professores na consecução de aulas definidas por um currículo pedagógico restrito, produção da teoria por técnicos externos, e testes periódicos para avaliação da qualidade do ensino.

O processo de privatização dos serviços públicos ocorridos na década de 1990, transformou a concepção de “boa gestão”, inclusive a escolar, na capacidade do setor público incorporar as eficientes técnicas da administração de empresas. Com a emergência de práticas regulatórias das novas parcerias público-privadas, houve o fortalecimento das grandes organizações do ensino privado, especializadas em oferecer serviços de gestão e materiais didáticos para a

educação pública, paralelamente à este processo, há a denúncia da perda de autonomia da classe docente.

Surgem novos discursos que opõem-se à Escola Tradicional, como a renovação do discurso pedagógico trazido pelas metodologias ativas e pelo professor de tipo reflexivo (DUARTE, 2003; CONTRERAS, 2012). Em 2017, a reforma do Ensino Médio aprovada através da Medida Provisória 746/2016 e convertida na Lei 13.415, durante o governo de Michel Temer, alterou as estruturas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das justificativas utilizadas, era a baixa qualidade do Ensino Médio público e a “pouca atratividade” das antigas disciplinas para os estudantes. A nova BNCC incorpora as metodologias ativas e estabelece que o saber escolar deve ser centrado no desenvolvimento de competências específicas para cada área do conhecimento, aplicados na prática por meio da metodologia “por projetos” através de novos “conteúdos flexíveis”: os itinerários formativos e os cursos de Formação Profissional e Técnica (SILVA, 2018; FERRETTI; 2018; CNTE, 2018).

O presente artigo busca realizar uma reflexão crítica sobre a proposta de “inovação” da BNCC, para tal, a pesquisa propôs a analisar o Volume 1 do material *Currículo em Ação* da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, produzida pela Secretaria do Estado de São Paulo para o ano de 2021. A apostila “Currículo em Ação”, pautada no Currículo Paulista, o primeiro currículo do Estado de São Paulo alinhado à nova BNCC. O objetivo é identificar as limitações da proposta pedagógica “aprendizado por projetos” no que tange à prática pedagógica autônoma para desenvolvimento das competências e habilidades do novo currículo, articulando-a dentro do processo de precarização da atividade docente.

Este trabalho orientou-se pela metodologia qualitativa de tipo hipotético-dedutiva, passando por quatro etapas: a) coleta de dados; b) levantamento bibliográfico; c) interpretação dos resultados e d) generalização. As fontes primárias utilizadas foram a Lei 13.415/17, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e o material didático *Currículo em Ação*. As fontes secundárias foram retiradas das contribuições teórico-conceituais de autores que discutem a privatização da educação brasileira e práticas pedagógicas críticas-reflexivas, além de artigos e notícias de jornais relacionados ao tema.

O artigo está dividido em três seções, a primeira e a segunda realizam um levantamento teórico-conceitual do processo de privatização da educação brasileira, articulando a reformulação do Ensino Médio dentro deste mesmo processo e indicando as limitações da BNCC em seu discurso de “renovação”. Já na terceira, apresentamos a análise documental da proposta do Currículo em Ação de 2021 e a interpretação da sua “aprendizagem por projetos” com base nas críticas da prática pedagógica reflexiva (DUARTE, 2003; CONTRERAS, 2012).

2. A PRIVATIZAÇÃO E A REESTRUTURAÇÃO DA BNCC SOB O DISCURSO DA “RENOVAÇÃO” DA SALA DE AULA

O movimento para integração econômica da América Latina ao mercado internacional no final da década de 1980, inseriu-se em um amplo projeto de reformas estruturais nos países periféricos com base nos modelos dos organismos financeiros neoliberais. O novo projeto de desenvolvimentismo articulava-se com os pressupostos do Consenso de Washington (1989) e da mudança de orientação³ da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), no qual defendia que os governos promovessem a “austeridade fiscal, abertura comercial e ao investimento estrangeiro direto, liberalização cambial e financeira, desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 138) para adequarem-se aos novos tempos.

No interior deste processo, há a discussão sobre a reforma educacional no Brasil. As privatizações que ocorriam no âmbito da economia, justificadas pela retórica “mais mercado e menos Estado” (ADRIÃO et. al, 2009, p.3), atingiram também o setor da educação, seu projeto consistia na modernização com base na “boa governança”, aonde cabia a incorporação de métodos eficientes para tornar o Estado mais competitivo.

Técnicas e procedimentos da administração privada foram aplicados para gerenciamento do Estado, afim de adequá-lo à lógica mercadológica, como premiações por resultados, diferenciação de funcionários por desempenho, transformações de instituições públicas em modalidades de instituições privadas

³ No documento *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe – La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidade (1994)*, a direção da CEPAL defende um pacote de reformas no qual consta principalmente a abertura comercial e cambial; a liberalização

sem fins lucrativos, e transferência de serviços para o setor privado não lucrativo. A descentralização política-administrativa da década de 1990 assistiu o repasse de responsabilidades da Federação para estados e municípios, e impulsionou o deslocamento das funções da gestão pública para a privada legitimadas pela “falta de capacidade” dos governos locais. Com o fortalecimento da parceria público-privada, erigiu novos arranjos representados por grandes grupos empresariais, que passaram a partilhar a gestão da educação com o setor público, a partir de um sistema de contratos e convênios entre instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, e os municípios (ADRIÃO et. al, 2009).

A generalização dessas franquias pelo país representou uma transformação no contexto escolar de inúmeras escolas e da cristalização da educação como mercadoria, na década de 1990 ocorre a “terceirização” de todo o processo pedagógico (ADRIÃO et al, 2009). Insere-se gradualmente na educação básica a lógica dos sistemas de ensino estruturados, os quais vão substituindo os livros didáticos por novos conjuntos de materiais consumíveis, de modo que cada aula – inclusive as avaliações – seja previamente preparada para os professores. Os sistemas apostilados de ensino (SAE), inseridos no amplo processo de privatização do setor educacional brasileiro, são frequentemente vinculados a testes padronizados, preparados por especialistas externos das Secretarias Municipais e Estaduais ou por grupos privados (CUNHA, 2011). Assumidos por instituições privadas, o sistema apostilado compreende a compra de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais advindos de grandes grupos, incluindo aluguel de marca via aquisição de franquias, avaliação e formação de professores da rede pública municipal e estadual (MARCONDES; MORAES, 2013).

No início da década de 1990, o rendimento das escolas privadas apresentaram uma diminuição expressiva – em parte por conta das crises inflacionárias que comprometiam a economia brasileira – e o apostilamento dos cursos representou uma saída para o excesso de gastos com material didático (SILVA e LEITE, 2011). Nesse momento, a disseminação do SAE começa a atingir todas as realidades escolares, e não somente escolas franqueadas, principalmente com a consolidação dos grupos COC, Positivo, Objetivo e Anglo. A lógica de

financeira; liberalização do investimento estrangeiro; reforma tributária; redução do preço de salários; e privatizações em todos os setores sociais (Cepal, 1994; Velasco e Cruz, 2010).

reprodução do capital para o segmento educacional ancora-se na noção de que a educação é um bem a ser comercializável, como um estímulo adicional no mercado globalizado. Verifica-se uma ampliação de parcerias público-privadas, com a rede pública sendo configurada como uma disputa de mercado.

Em relação à prática docente, parte-se do pressuposto de que o professor não é capaz de desenvolver seu próprio material pedagógico, ficando a cargo dos técnicos externos a elaboração das atividades, das exposições e das avaliações. A problemática envolvida está na questão de que o norteamento das aulas passa a ser feita fora do contexto da sala de aula. É o que Freire (1987) chama de *Concepção Bancária da Educação*: “a educação se torna um ato de depositar, em depósitos que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “ comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987. p.58).

A autonomia na organização do trabalho e na definição dos saberes acerca do planejamento pedagógico, tanto por parte da escola como por parte dos docentes, fica comprometido, retirando deles a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais. Isso por que o fato das escolas se encontrarem submetidas a uma avaliação externa do poder público/empresas educacionais produz tensões entre os professores, uma vez que o sistema apostilado é visto como um instrumento de preparo de candidatos para processos seletivos. O que ocorre então é um processo de fragilização do trabalho dos professores, que são subordinados ao tempo de transmissão do conteúdo, já que as aulas são anteriormente preparadas pelas apostilas.

Cada vez mais o tempo é escasso e as instâncias administrativas, na busca da racionalidade da escola, tendem a controlá-lo, induzindo os professores a utilizá-los para realizar as tarefas estabelecidas centralmente, em vez de empregá-lo para satisfazer suas necessidades e alcançar seus próprios objetivos (ALMEIDA, 2006, p.7).

Isso vai contra, inclusive, à Lei Complementar nº444/85⁴, a qual dispõe sobre o Magistério Público de São Paulo, nos termos da Lei federal nº5.692/71. Na seção referente aos direitos e deveres do professor, no artigo 61, parágrafo quatro, o

⁴ Existe, também, a Lei Complementar nº 836/97, que Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Encontramos referências que citam que a carreira de magistério atualmente é regulada por essa lei, em detrimento da Lei nº444/85, mas nada a nível conclusivo (optamos, então, por utilizar a Lei antiga).

professor necessita “ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum” (Estatuto do Magistério Paulista, 27 de dezembro de 1985).

Concluindo nossa exposição dessa primeira parte, temos um quadro educacional marcado, de um lado, pela prevalência de sistemas apostilados para formação progressiva e continuada dos docentes e quadros gerenciais das unidades de ensino, e de outro lado, a crítica sobre as características engessadas da Escola Tradicional, como as apostilas do aluno “carregadas” de conteúdos descontextualizados da realidade do estudante.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para Duarte (2003), a década de 1990 assistiu o avanço de abordagens pedagógicas que recusam o conhecimento escolar, científico e teórico, e priorizam a experiência imediata, contidas no conhecimento tácito (*reflexão-na-ação*) e do professor de tipo reflexivo. Os novos desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem para reorientar a prática docente e fomentar a utilização de metodologias centradas no papel ativo do estudante, impulsionaram um intenso debate acerca da necessidade de construção de um currículo pautado na participação dos vários atores sociais e distante da educação ofertada por meio de disciplinas individuais e conteúdos previamente definido.

A renovação do currículos era uma necessidade para a educação, e esta deveria ser operada em bases construtivistas e interativas da aprendizagem, já que estes são os pilares pela qual a prática educativa desenvolve-se em consonância com as múltiplas realidades sociais de cada escola e cada sala de aula (MORGADO, 2011).

A reforma da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, promulgada em 2017, justificou-se pela oposição ao velho currículo e dos materiais de cunho “conteudista” da educação tradicional, sendo assim, sua noção de qualidade na educação está atrelada ao desenvolvimento de competências específicas que vão além da educação voltada ao domínio dos conteúdos distribuídos por disciplinas: “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.5).

Para Silva (2018), a normatização da BNCC encontra respaldo na lei nº13.0005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014 a 2024. Cabia ao Ministério da Educação a elaboração de novos rumos para a aprendizagem no Brasil. Sob o governo de Michel Temer, o governo confere novos rumos à estes textos, que já haviam passado pela consulta pública e encontravam-se em sua segunda versão.

A reforma encaminhada ao Congresso sob o caráter de Medida Provisória (MP 746/2016) foi aprovada e convertida na Lei 13.415/17⁵, pela qual a BNCC do Ensino Médio irá atuar. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2018) a nova BNCC caminha em conjunto com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita o aumento dos investimentos públicos dos gastos primários à variação dos índices inflacionários do ano anterior por 20 anos (2017 à 2037), ou seja, na prática, impõe um regime fiscal que impede aumento real de gastos em políticas sociais – saúde, segurança e educação pública⁶.

A reforma, reforça o movimento de privatização da educação, uma vez que privilegia as parcerias público-privadas para operar o novo “currículo flexível”, para efeito da lei: “§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017).

A flexibilização neste contexto é entendida como a forma onde cada estado irá aplicar seu arranjo curricular, realizar a oferta dos itinerários e determinar o tempo de duração do dia escolar. Com a lei, abre-se espaço para flexibilização de

⁵ Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. In: BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

⁶ Emenda Constitucional nº95/2016. In: Senado Federal do Brasil. **Novo regime fiscal**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/540698>>. Acesso em 10 jun. 2021.

40% do carga horária integral, sendo possível inclusive o estudante cumprir parte da sua jornada através do formato à distância, a lei também compreende flexibilização de 100% para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja cursada “fora da escola” (CNTE, 2018).

Identifica-se hierarquização das disciplinas uma vez que há obrigatoriedade sobre a contratação de profissionais de apenas duas áreas, Matemática e Português, “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017).

Sendo esta uma alternativa para a “falta de profissionais”, as unidades que já carecem de professores, poderão reduzir os conteúdos das demais áreas e evitar a contratação. A ampla descrição sobre as competências que estarão presentes no novo currículo e no interior dos itinerários formativos, não incluiu a definição exata sobre a Formação Técnica, já que esta é oferecida separadamente da BNCC (CNTE, 2018).

Sob a ótica curricular, os entes públicos não são obrigados a ofertar a formação em todas as áreas do conhecimento, conseqüentemente, estudantes que desejam outros eixos poderão procurá-los nas redes privadas. Por meio da Formação Técnica e Profissional, os alunos poderão optar por cursos em formatos desvinculados com a instituição escolar, distribuídos em módulos, séries anuais e/ou sistemas de créditos, para preencher as horas deste currículo flexível. A estrutura curricular também aceita para composição da sua grade diplomas de cursos técnicos privados, o chamado Sistema S, o estado inclusive pode firmar convênios remunerados com o setor privado para que estes disponham de itinerários formativos alinhados à profissionalização dos jovens (CNTE, 2018).

A lei nº 13.414/17 também permite a contratação de professores externos a rede pública, os chamados profissionais com “notório saber” para as aulas de Formação Técnica e profissional:

Art. 61. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

No centro deste processo, são resgatados “a retomada de velhos e empoeirados discursos” (Silva, 2018, p.5), “a menção aos objetivos de formação para a cidadania e para o mundo do trabalho não se constitui numa novidade, já que fazem parte do conjunto das finalidades do Ensino Médio que constam do artigo 35 da LDB 9.394/1996” (FERRETTI, 2018, p. 31)

A ideia em agrupar as disciplinas em grandes áreas remete às recomendações da década de 1990 do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) em estabelecer divisões por áreas do conhecimento e formação profissional. O atual currículo para o Ensino Médio, distribui-se em diferentes arranjos, sendo “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Enfim, percebe-se que a antiga estrutura curricular, criticada pelo excessivo número de matérias, não é considerada adequada ao mundo do trabalho, já que “apenas 10% da matrícula do Ensino Médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”, e se há pouco ingresso dos estudantes no ensino superior, é tarefa do governo profissionalizá-los antes de concluir o Ensino Médio (FERRETTI e SILVA, 2017, *apud*, SILVA, 2018).

4. O CURRÍCULO EM AÇÃO E O DISCURSO DA “AUTONOMIA”

Em 29 de julho de 2020, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou o Currículo Paulista, o primeiro documento curricular alinhado ao novo Ensino Médio e à BNCC⁷. Nesta seção será realizada a análise do material didático do Estado de São Paulo para o ano de 2021, à luz da interpretação crítica, para enunciar suas limitações com base na teoria pedagógica em relação ao estabelecimento da autonomia docente e a qualidade do ensino ofertado através da *aprendizagem por projetos*.

O “Currículo em Ação”, do Caderno do Professor – Volume 1, para a área de Ciências Humanas, produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) é a “cartilha” que explica o passo-a-passo dos projetos que devem

⁷ **Novo Ensino Médio:** SP aprova primeiro currículo alinhado à BNCC. 15 set. 2020. In: Movimento pela base. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/novo-ensino-medio-sp-aprova-primeiro-curriculo-alinhado-a-bncc/>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ser desenvolvidos com base nos conteúdos específicos de cada disciplina. Orientado pela BNCC, o material também agrupa as disciplinas Geografia, História, a Filosofia e a Sociologia, na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que deverão ser discutidas a partir de sete competências e habilidades gerais para aprofundar os conhecimentos obtidos durante a trajetória do estudante no Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC (2018), algumas categorias do campo de Ciências Humanas são centralizadoras para o ensino-aprendizagem em sala de aula, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Estas devem ser aplicadas de forma que fortaleçam o protagonismo e realcem a utilização de fontes alternativas da cultura material.

As categorias buscam instrumentalizar os alunos para a leitura aprofundada e de forma interdisciplinar, por isso, as habilidades são “genéricas”. O material do Currículo em Ação não está organizado por unidades ou capítulos, mas sim em “momentos” da situação-aprendizagem. Cada momento representa a reflexão acerca de um tema alinhado à um objeto do conhecimento.

Devido à crise sanitária, as aulas da rede pública estadual no ano de 2020 e no primeiro bimestre de 2021 ocorreram exclusivamente por plataformas *online*, onde destaca-se o papel do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) em produzir vídeo-aulas de maneira remota. Iniciativa da Secretaria da Educação de SP e a principal plataforma utilizada pelos professores da rede estadual durante o isolamento social, as aulas do CMSP foram transmitidas a partir de estúdios de TV instalados na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) ao vivo, tanto na internet como pela TV Educação e TV Univesp e, posteriormente, postadas na plataforma da CMSP e no Youtube.

De acordo com o site da EFAPE, as aulas devem ser ministradas a partir do conjunto de habilidades selecionadas do Currículo Paulista e trabalhadas nos vídeos do CMSP por meio dos projetos. As Situações de Aprendizagens, ou projetos, são a aplicação prática deste conteúdo, espera-se que o estudante “coloque a mão na massa” por meio de pesquisas, entrevistas, estudos de caso e construção de mapas conceituais. A mudança paradigmática de um novo conceito

de aprendizagem, a *aprendizagem por projetos* (MORGADO, 2011), concebe a educação como uma construção dinâmica, não mais vista como um processo de acumulação, onde os protagonistas são os estudantes.

Após a leitura do material, observou-se que não há textos explicativos sobre os conceitos essenciais que os projetos pretendem abordar, as atividades são direcionadas apenas a partir da orientação dos professores, o conteúdo-base é organizado e selecionado pelo professor, não há uma padronização dos tópicos, espera-se que através de uma abordagem interdisciplinar, o docente conduza as atividades aos alunos, sempre em grupos, afim de cumprir a “missão” de trabalhar o leque de competências e habilidades da BNCC (SEE, 2021).

Ainda, todas as Situações de Aprendizagem do material analisado, foram orientadas a partir de uma questão norteadora da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “*Como meus desejos e podem ser compatibilizados com a cidadania?*”. A aplicação deste novo formato de sala de aula, com abordagens da “sala de aula invertida”, exige uma reinvenção da capacidade dos alunos e professores transformarem sua atitude perante a aquisição do conhecimento: “o estudante deve se preparar para a aula, estudando em casa o conteúdo indicado pelo docente” (SEEA, 2021, p.15).

As metodologias indicadas para organização das atividades são aulas expositivas dialogadas, onde a explicação do conteúdo deve inserir ativamente a participação dos estudantes; aulas pautadas na Aprendizagem Baseada em Problemas, no qual os alunos a partir da proposta de uma situação-problema irão realizar pesquisas para posterior discussão com a sala; e trabalhos em grupo, como apresentação de seminários, criação de *podcasts* e cartazes expositivos sobre o tema (SEEA, 2021).

Os processos avaliativos de cada disciplina devem ser realizados sempre em pares, a apostila “ressalta a aprendizagem colaborativa, uma vez que orienta para que os estudantes se avaliem mutuamente” (SEEA, 2021, p. 17). O professor possui a autonomia para selecionar e aplicar as técnicas avaliativas que considerar mais adequadas, contanto que priorize atividades relacionadas à questão norteadora do semestre. Foi observado que o material incluiu apenas três “questões

fechadas” de vestibulares, a maior parte dos exercícios são pautados pela abordagem de pesquisas em grupos.

Diante das observações acima, é possível identificar que de fato as apostilas fornecidas pelo Estado de São Paulo, buscam um rompimento com o processo de ensino-aprendizagem da Escola Tradicional, no qual os professores são muito centrados em operacionalizar as aulas através da aplicação racional de conteúdos com fórmulas e regras fixas e aplicar métodos empíricos-analíticos em avaliações que prezem pelo nível de excelência do aluno (CONTRERAS, 2002). Porém, o material, alinhado às novas diretrizes da BNCC, não deixa de ser regulatório e restritivo, os objetivos do currículo são sequenciados e remetem à uma formação sob controle, o professor tem autonomia de propor diversas dinâmicas e formas de transmitir o saber, contanto que sua atuação limite-se à questão “problematizadora” do material e ao passo-a-passo indicado no seu manual.

Reforçamos às críticas sobre a perda da autonomia docente perante à sistemas apostilados, o Currículo em Ação é uma apostila construída por técnicos externos à realidade da escola e alinhada à um Currículo, também pré-definido. Para Silva (2018), os novos currículos não escapam das avaliações do Estado, inclusive, o discurso por trás da sua aprovação foi “garantir maior fidedignidade às avaliações (...) a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2018, *apud* SILVA, 2018, p.6).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o MEC compreende que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá se adequar à BNCC. Portanto, é essencial que haja a articulação das aulas com os manuais do professor, para que a aprendizagem por projetos cumpra seu papel.

Em relação ao profissional de tipo reflexivo, algumas considerações serão apontadas. A abordagem pautada nas metodologias ativas ou na *reflexão na ação*, nasce da contraposição com o professor tradicional, onde uma de suas características era a falta de autonomia, por estar sempre preso à burocracia excessiva, como cronogramas escolares, testes padronizados e materiais “conteudistas”. Ocorre que, tampouco o professor reflexivo rompe com a problemática da cisão entre a teoria e a prática. A “reflexão na ação” é a aplicação do conhecimento, obtido pela prática cotidiana, em situações não convencionais,

através da criação de novas perspectivas que lhe permita lidar com novas peculiaridade (CONTRERAS, 2002).

O professor reflexivo não possui um aporte teórico, já que todo seu repertório está contido na ação e na reflexão cotidiana, isto é, no senso comum, nesse sentido, a centralidade das metodologias ativas não está em privilegiar o conteúdo. O *Currículo em Ação* na medida que atua como “cartilha” aos professores também não delega uma total autonomia às suas aulas.

Para Saviani (2012, p.8) o eixo da questão é deslocado “do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”, promovendo da mesma forma, a alienação.

Duarte (2003) explica que no processo de formação do profissional reflexivo, a pedagogia do conhecimento tácito realiza uma distinção entre conhecimento tácito (“a reflexão na ação”), e o conhecimento escolar – teórico, científico e acadêmico. O “Currículo em Ação” reforça a dicotomia entre teoria e prática, para Saviani (2012, p.8) neste tipo de abordagem reflexiva o eixo da questão é deslocado “do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”, promovendo da mesma forma, a alienação.

No Brasil, a década de 1990 marca a oposição entre o conhecimento escolar e o conhecimento tácito, este novo enfoque pedagógico distancia-se da pedagogia centrada no saber escolar, em um movimento que prioriza a eficiência e um saber com base na experiência imediata, é o recuo da teoria, aonde basta o “saber fazer” (DUARTE, 2003). Segundo Marcondes (2001) as mudanças da contemporaneidade irão demandar o desenvolvimento de novas competências para que os indivíduos sobrevivam à “um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MARCONDES, 2001, p.9), sob o novo regime de privatizações do mesmo período mencionado, a década de 1990, a educação torna-se estratégica para o regime neoliberal. Não por acaso, um dos itinerários formativos da nova BNCC é a Formação Técnica e Profissional.

A “renovação” trazida pelo discurso de “educação para a vida”, onde o aluno aprende a aprender, traduz-se na produção de materiais didáticos que

favorecem este ideário e reforçam a “a utopia educacional praticista” da prática reflexiva (MARCONDES, 2001)0.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p.11).

A qualidade do ensino-aprendizagem encontra no currículo prescrito a solução para os problemas enfrentados pelas escolas. Para o bom aproveitamento da sala de aula, há a oferta de uma infinidade de treinamentos e cursos de capacitação da classe docente, como observado na seção “Materiais de Formação”⁸ da EFAPE, com documentos “de apoio”, vídeos explicativos, seminários online e cursos orientados para cada área do conhecimento.

Por fim, nesta perspectiva, o professor continua a ser uma espécie de “depositário” da educação, isto é, depositando nos alunos um saber sistematizado e padronizado. O professor também é “tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC” (SILVA, 2018, p.13).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, aprender e ensinar dentro do universo das Ciências Humanas expressa uma necessidade de estabelecer diversas significações com o mundo, remetendo-se a conhecimentos e inter-relações diversas, uma vez que as conjunturas contemporâneas se apresentam como um apanhado fluído e dinâmico, onde a compreensão da totalidade em toda a sua complexidade exige cada vez mais dos indivíduos. Ao mesmo tempo, representa um grande desafio com ricas possibilidades de uma abordagem mais crítica de diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento dos fatos, fenômenos e suas características no âmbito de um mundo de relações tão dinâmicas.

⁸Materiais de formação. In: Escola de Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-formacao-ensino-medio/>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

A defesa por uma educação crítica, orientada pelo tecido social e desenvolvida com base na realidade de cada caso particular, é alcançada a medida que os professores desenvolvem autonomia na escolha de procedimentos metodológicos que distanciam-se da aplicação e cumprimento de materiais projetados por técnicos da educação. O professor, nas palavras de Contreras (2012) é autônomo quando compatibiliza sua prática com seus próprios valores morais e éticos.

Sendo um desdobramento do processo de privatização da educação brasileira, a reforma do Ensino Médio reforça a precarização do magistério, ao incorporar as mesmas premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância da década de 1990. Os conteúdos flexíveis, traduzem-se por ampliar a escolha dos estudantes, permitindo até mesmo a introdução da Formação Técnica e Profissional em regime de convênios público-privados.

Por fim, a necessidade de emancipar a educação da abordagem “conteudista” e rígida, impulsionou novas práticas pedagógicas, o Currículo Paulista (2021), por exemplo, ancorado na BNCC (2018) sinaliza a necessidade de transformação do cenário educativo a partir da incorporação de metodologias ativas e de aprendizado por projetos, as chamadas Situações de Aprendizagem. Porém a liberdade do professor em orientar suas aulas ao assumir a postura de professor reflexivo é ilusória (CONTRERAS, 2012), pois ele não é livre das prescrições do seu manual, onde a aplicação dos projetos é alinhada exclusivamente pelas competências do novo currículo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. **Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 108, p. 183-198, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel. **A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais** – vozes dos professores na escola ciclada. In: Silva, A M M et al (org) Políticas educacionais , tecnologias e formação docente

:repercussões sobre a didática e as práticas de ensino Recife:Editora da UFPE, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. **Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?.** Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 86, p. 51-72, Mar. 2010.

CEPAL. **El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe** – La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad. Santiago: Nações Unidas, 1994.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares.** Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.585-608, set-dez, 2011.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 201, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline de Luz. **Currículo e autonomia docente**: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Currículo Sem Fronteiras, 2013. 451--463 p. v. 3, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em Ação, Volume 1 – Caderno do aluno**. Ciências humanas: Ensino Médio. 1ª série. 1º ao 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em Ação, Volume 1 – Caderno do Professor**. Ciências humanas: Ensino Médio. 1ª série. 1º ao 4º bimestre. São Paulo: SEEa, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2021.

SÃO PAULO. **Estatuto do Magistério Paulista de 1985**. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Estabelece o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do Ensino Médio**: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA; E. A.; LEITE, Y. U. F. **Sistemas apostilados de ensino e a participação do professorado no processo de adesão**. XIII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

VELASCO E CRUZ, Sebastião (2010). **Trajetórias, casos nacionais de reformas econômicas e respostas à crise mundial**. DF: CEPAL. Escritório no Brasil/IPEA, 2010. (Textos para Discussão CEPAL-IPEA, 9). 26p.

ÍNDICE

A

Ana Beatriz Ferreira dos Santos, 8
Anderson Luís Venâncio, 85

B

Brenda Aryane Serdeira, 46

C

Camila de Araújo Beraldo Ludovice, 32

D

Daniela Graciano Sugahara, 124

F

Filomena Elaine Paiva Assolini, 70

G

Giovani Jorgetto, 124

L

Leandro Dias da Silva, 85

M

Maria Carolina Graciano Sugahara,
124

Maria Eloísa de Souza Ivan, 8
Maria Fernanda Minutti Teixeira, 59
Mariana Oliveira Sarreta Vieira, 101

N

Nícolas Vladimir de Souza Januário,
32

R

Renan Carneiro Escauriaza, 59
Rogério Dutra Bandos, 70

S

Sheila Fernandes Pimenta Oliveira,
101

T

Talita de Carvalho Guiraldelli
Venâncio, 85
Thais Machado Costa, 101

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br